

**O USO ESCOLAR DO FILME NO CURRÍCULO DO ESTADO DE  
SÃO PAULO**

**JOSINEIDE ALVES DA SILVA**

**O USO ESCOLAR DO FILME NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

**JOSINEIDE ALVES DA SILVA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Zizi Trevisan Perez

371  
S586u

Silva, Josineide Alves.

O uso escolar do filme no Currículo do Estado de São Paulo / Josineide Alves Silva. Presidente Prudente, 2012.

150 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste: Presidente Prudente – SP, 2012.

Bibliografia.

Orientadora: Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez.

1. Cinema na educação. 2. Currículos - Mudança. 3. Aprendizagem. 4. Ensino. I. Título.

**JOSINEIDE ALVES DA SILVA**

**O USO ESCOLAR DO FILME NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 28 de agosto de 2012.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr<sup>a</sup> Arilda Inês Miranda Ribeiro.  
Universidade Estadual Paulista – UNESP.  
Presidente Prudente – SP.

---

Dr. Sérgio Fabiano Annibal.  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste.  
Presidente Prudente – SP.

---

Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez (Orientadora).  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste.  
Presidente Prudente – SP.

## DEDICATÓRIA

A meus pais, pelo amor e respeito demonstrado a cada dia.

À professora doutora Sandra C. A. Pelegrini, pelo incentivo para o início do estudo sobre o cinema, quando aluna do curso de História e participante do laboratório de estudos da imagem da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Aos amigos e companheiros de profissão, que compartilham da paixão pelo estudo do cinema, relacionado ao processo de ensino-aprendizagem.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora doutora Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez, pela competência e orientação neste estudo.

Aos Professores Doutores Sérgio Fabiano Annibal e Arilda Inês Miranda Ribeiro, pelas contribuições concedidas para esta pesquisa no Exame de Qualificação.

À Secretaria de Educação Estadual de São Paulo, pelo apoio na realização desta pesquisa com a concessão da bolsa/mestrado no ano de dois mil e onze e de bibliografias pertinentes ao tema em estudo, enviadas à biblioteca do professor.

A minha irmã Jacira B. da Silva, pelo apoio e empréstimos de livros.

À Professora de Língua Inglesa e amiga Deuzélia da Silva, pela contribuição no andamento desta pesquisa ao revisar o resumo/abstract.

O cinema, como o samba, “não se aprende no colégio”, como dizia Noel Rosa. Mas o uso escolar do cinema pode trazer para a escola a experiência de ver um filme, analisá-lo, comentá-lo, trocar idéias em torno das questões por ele suscitadas. Não se trata de “aprender cinema no colégio”, mas de aprender a pensar o mundo por uma das experiências culturais mais fascinantes e encantadoras dentro de uma instituição que tem muito a oferecer. (NAPOLITANO, 2009 p. 30).

## RESUMO

### O uso escolar do filme no currículo do Estado de São Paulo

A pesquisa, intitulada **O Uso Escolar do Filme no Currículo do Estado de São Paulo**, objetiva identificar os pressupostos teóricos (filosóficos, epistemológicos) do **Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias - História** (Miceli; Fini, 2010), implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e confrontá-los com as metodologias e atividades sugeridas, neste currículo (no **Caderno do Professor** e no **Caderno do Aluno**, História, vol. 2, 3ª série do Ensino Médio) para a leitura de filmes. Justifica-se essa pesquisa em razão de o Currículo Estadual Paulista fazer uso da Linguagem Cinematográfica na Educação, sugerindo atividades específicas nos cadernos, nas diferentes áreas e eixos temáticos, para discussão e reflexão em sala de aula. Os documentos analisados (currículo e cadernos citados) propõem discussões de temas pertinentes à atualidade e colocam a arte fílmica como aliada no incentivo à formação de opinião sobre assuntos diversificados em épocas distintas. Analisaram-se, portanto, de que maneira as atividades propostas nestes Cadernos utilizam o recurso fílmico como referência no processo: ensino, aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo-se relações com os princípios teóricos que norteiam o currículo. A metodologia da pesquisa foi desenvolvida a partir de uma Pesquisa Qualitativa com Análise Documental conforme (Lakatos e Marconi, 1999; Figueiredo, 2004; Ludke e André, 1988 e **outros**) e estudos bibliográficos centrados em Teorias Específicas das Artes, da Comunicação, das Linguagens Visuais, sobretudo da Arte Cinematográfica (Bergan, 2009; Aumont, 2008; Leite, 2003; Napolitano, 2009; Thiel 2009; Turner, 1997 e **outros**) e da Educação (Sacristán, 2000; Severino, 1992; Coll, 2006; Pacheco, 1995 e **outros**). Como resultado, alcançou-se a contribuição de uma análise crítica das concepções teóricas e metodologias utilizadas no Currículo Estadual Paulista para o uso do filme em sala de aula e uma verificação final de inadequações nas atividades sugeridas para leitura da linguagem fílmica, na disciplina de História do Ensino Médio.

Palavras chave: Currículo do Estado de São Paulo; Cinema e Aprendizagem; Metodologia da leitura de filme.

## **ABSTRACT**

### **The scholar use of the film in Curriculum in São Paulo state.**

The study, entitled *The Scholar Use of the Film in Curriculum in São Paulo State*, aims to identify the theoretical (philosophical, epistemological) of the Social Sciences Curriculum and its Application - History (Miceli & Fini, 2010), implemented by the State department of Education in São Paulo and compares them with the methodologies and activities suggested in this curriculum (in the Teachers' Book, and Student' Book, History, vol. 2, 3 grades of high school) to read films. This research is justified because of the curriculum makes use of the film *Language in Education in São Paulo State*, suggesting specific activities in the both Student' and Teacher' book in the different areas and themes for discussion and reflection used in the classroom. The documents analyzed (curriculum and books cited) propose discussions of topics relevant to the present and put the art film as an ally in encouraging the form of diverse views on issues at different periods of times. The documents were analyzed, therefore, how the proposed activities in these books use the film as a reference in the process: teaching, learning and development, establishing relationships with the theoretical principles that guide the curriculum. The research methodology was developed from a Qualitative method Analyzing Document according to (Lakatos and Marconi, 1999; Figueiredo, 2004; Ludke and Andre, 1986 and others) and bibliographic studies focused on specific theories of Arts, Communication, of Visual Languages especially the Cinematographic (Bergan, 2009; Aumont, 2008; Leite, 2003; Napolitano, 2009; Thiel, 2009; Turner, 1997 and others) and Education (Sacristan, 2000; Severino, 1992; Coll, 2006; Pacheco, 1995 and others). As a result, is reached the contribution of a critical analysis of theoretical concepts and methodologies used in the Paulista Curriculum for the use of film in the classroom and a final check of inadequacies at the suggested activities for reading the language of the film in discipline of History of High School.

**Keywords:** Curriculum of the São Paulo's State, Film and Learning; Methodology of reading film.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Tríades de Peirce. ....	76
Fonte: Santaella (2007)	
QUADRO 2 - Ficha do Caderno do Professor .....	89
Fonte Fonte: SEE/SP/CP (2009)	
QUADRO 3 - Metodologia da “Situação de Aprendizagem” 1 .....	91
Fonte: SEE/SP/CP (2009)	
QUADRO 4 - Metodologia da “Situação de Aprendizagem” 2 .....	92
Fonte: SEE/SP/CP (2009)	
QUADRO 5 - Metodologia da “Situação de Aprendizagem” 3 .....	93
Fonte: SEE/SP/CP (2009)	
QUADRO 6 - Metodologia da “Situação de Aprendizagem” 4 .....	94
Fonte: SEE/SP/CP (2009)	
QUADRO 7 - Atividade 1 - (Questionamentos e Análise textual) .....	100
Fonte: SEE/SP/CA (2009)	
QUADRO 8 - Atividade 2 - (Pesquisa Individual) .....	101
Fonte: SEE/SP/CA (2009)	
QUADRO 9 - Atividade 3 - (Pesquisa em Grupo) .....	102
Fonte: SEE/SP/CA (2009)	
QUADRO 10 - Atividade 4 - (Lição de Casa) .....	103
Fonte: SEE/SP/CA (2009)	
QUADRO 11 - Atividade 5 - (Você Aprendeu?) .....	104
Fonte: SEE/SP/CA (2009)	
QUADRO 12 - Atividade 6 - (Para Saber Mais) .....	105
Fonte: SEE/SP/CA (2009)	
QUADRO 13 - Metodologia da “Situação de Aprendizagem” 3: .....	108
Fonte: SEE/SP/CP (2009)	

**LISTA DE CENAS EXTRAÍDAS DO FILME RAPSÓDIA EM AGOSTO PARA ANÁLISE NA PESQUISA.**

CENA A – Leitura de uma das cartas enviadas a Kane.....	127
CENA B – O memorial: crianças mortas na escola.....	129
CENA C – A história sobre a explosão da bomba em Nagasaki.....	130
CENA D – A explosão da bomba, narrada por Kane aos netos.....	131
CENA E – O “olho” imenso no “céu avermelhado” após a explosão da bomba em Nagasaki.....	132
CENA F – Kane conta uma história aos netos no jardim de sua casa.....	133
CENA G – Clark e os primos no memorial as crianças mortas na escola...	134
CENA H – Clark e Kane conversam sobre a bomba lançada em Nagasaki.	135
CENA I – Kane revive o dia do lançamento da bomba sob forte chuva.....	138

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	17
1.1 A Competência do Ensino de História e o Perfil do Professor no Currículo Paulista.....	28
1.2 Considerações sobre a Filosofia Educacional, o Conceito Curricular e a Relação do Currículo de História com os Princípios Gerais da Educação Paulista.....	34
2 CINEMA: UM BREVE HISTÓRICO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ....	47
2.1 Breve Revisão da História do Cinema.....	47
2.2 O Cinema e a História.....	59
2.3 Cinema e Educação: o Uso de Filmes na Escola.....	63
2.4 Contribuições da Teoria Semiótica para a Leitura de Filmes na Disciplina de História.....	75
3 A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA: apresentação descritiva do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno.....	81
3.1 A Organização Metodológica da Pesquisa.....	81
3.2 Apresentação dos Materiais da Análise Documental: O Caderno do Professor e do Caderno do Aluno e Situações de Aprendizagem.....	88
4 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	
4.1 Descrição da Situação de Aprendizagem - 3 - A Guerra e o Cinema.....	107
4.2 Leitura do Filme Rapsódia em Agosto e Análise Crítica das Formas de Abordagem Metodológica do filme na “Situação de Aprendizagem - 3” .....	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	137
REFERÊNCIAS.....	145

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva identificar os pressupostos teóricos (filosóficos, epistemológicos) do **Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias - História** (MICELI; FINI, 2010), implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e confrontá-los com as metodologias e procedimentos sugeridos, neste currículo (no **Caderno do Professor** e no **Caderno do Aluno**, História, vol. 2, 3ª série do Ensino Médio) para a leitura de filmes.

Nesta apresentação inicial da pesquisa, é importante observar o significado do termo currículo que provém do Latim *curriculum* e quer dizer pista ou circuito atlético e de *currere* que, do ponto de vista etimológico, significa: correr, cumprir um percurso. Vários estudiosos ressaltam que o significado da palavra currículo indica sentido, rota, processo ou curso que uma pessoa ou grupos podem realizar. Quando inserido no meio pedagógico, o termo passou por várias definições no decorrer da história da educação, sendo entendido como componente central do procedimento da educação institucionalizada. Neste sentido, Pacheco (2005, p. 21) declara que “o currículo ligar – se á ao estudo dos processos e práticas pedagógicas institucionalizadas”.

De acordo com Sacristán (1999, p. 169), uma retrospectiva desse processo, realizada por meio da análise de concepções educacionais, apontam tendências: a “tradicional” (que valoriza os conteúdos), a “progressista” (que valoriza o que o indivíduo representa) e a “utilitarista” utilizada pela modernidade (preocupada em racionalizar, civilizar e disciplinar o educando para o domínio da cultura letrada, uma escolarização voltada para o conhecimento e a moralização). Estas concepções nos permitem constatar que o currículo já foi identificado como uma relação de matérias/disciplinas, com conhecimento organizado numa sequência lógica (cursos, séries e períodos), conhecida como grade ou matriz curricular. No entanto, como destaca Moreira e Silva, (2009, p. 7) “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos”.

Os referidos autores (2009, p. 11) ainda argumentam que o currículo também já foi considerado como a totalidade de experiências vivenciadas pela criança; sob essa orientação curricular, organizada no período da Escola Nova,

procurou-se valorizar “os interesses do aluno”. Desse modo, o objetivo do currículo deslocou-se do conteúdo para a organização das atividades, tomando, como referência, experiências, diferenças individuais e interesses do educando.

Na contemporaneidade, as problemáticas que permeiam o sentido didático do currículo estão voltadas para questões como: o que ensinar? Por que ensinar? Para quem ensinar? Que objetivos se pretende atingir? Como os conteúdos podem se inter-relacionar? Que recursos/materiais metodológicos utilizar? Como organizar o tempo, os espaços e atividades que visa bons rendimentos? Que tipo de avaliação aplicar? Argumenta Sacristán (2000 p. 16):

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização é realizada através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Sendo assim, o conceito de currículo é multifacetado, por apresentar mudanças no decorrer da história e sociedade, que se vinculam a espaços específicos, temporalidades e realidades sociais distintas. Como declara Goodson (2008, p. 8): “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”. Portanto, a análise do currículo precisa considerar o contexto social de sua inserção, para a apreensão semiótica (contextualizada) de sua significação. O autor ainda acrescenta que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósito de dominação, dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento. (2008, p. 8).

Nesta linha de raciocínio, evidencia-se a relevância de uma leitura e análise dos pressupostos teóricos (filosóficos, epistemológicos) que fundamentam o **Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias – História** do Estado de São Paulo (MICEL; FINI, 2010), para uma identificação das suas determinantes sociais, dos objetivos propostos e dos resultados almejados.

Tomando como referência documental as “**situações de aprendizagem e ensino**” inseridas no **Caderno do Professor** e no **Caderno do Aluno** (História, vol. 2, 3ª série do Ensino Médio), são analisados, nesta dissertação, os encaminhamentos metodológicos norteadores do uso da linguagem cinematográfica na educação, embasados nas diretrizes teóricas (filosóficas, epistemológicas) utilizadas na construção do currículo paulista.

É preciso reconhecer que o uso de filmes na escola não constitui uma novidade na sala de aula. Porém, o argumento que dá respaldo à importância dessa pesquisa é a utilização do cinema para propostas didáticas de leitura de filmes implícitas no Currículo do Estado e relacionadas ao currículo/conteúdo e ao desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos para atuarem no âmbito escolar e social, com leituras completas e críticas de todas as linguagens: da escrita, da música, das cores, formas, movimentos, sombras, gestos e luz. Segundo Napolitano (2009, p. 15), ao se utilizar de um filme na sala de aula, é válido o educador considerar as “relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar” uma forma de mediação que objetiva incentivar o aluno “a se tornar um espectador mais exigente e crítico”, ou seja, um leitor completo de todas as linguagens presentes no filme.

Faz-se necessário esclarecer o embasamento teórico que permite considerarmos o filme como um discurso/texto e a sua recepção como um ato de leitura. A presente pesquisa apoia-se nos estudos semióticos Peirce (1995), abordados no Brasil por Santaella (2007); ambos consideram que todo fenômeno que alcança a nossa mente se transforma, pelo processo interacional e comunicacional, em signo. Assim, se todo e qualquer fenômeno externo é passível de ser transformado pelo homem em signo, o filme é um conjunto de vários signos (extraídos de linguagens diversas), o que lhe permite ser lido pelos receptores como um discurso ideológico veiculador de conteúdos históricos culturais, de natureza estética com mensagem filosófica e artística. Tais considerações teóricas, associadas aos pressupostos semióticos russos (BAKHTIN, 1993) nos permitem falar em linguagem fílmica ou texto fílmico que exige do receptor competências intertextuais de leituras de suas pluridiscursividades e polifonias.

É preciso, considerar aqui, os procedimentos ideais para a realização de uma leitura completa de filmes. Eco (1991) fala das exigências de formação de

um “leitor modelo” para esta finalidade. Trevizan (2002, p. 35-6) expõe que uma leitura completa “pressupõe o diálogo efetivo do leitor (um sujeito contextualizado historicamente) com o produtor (também uma entidade histórica) e o modelo textual, (no caso desta pesquisa, o filme) inserido em uma dada situação cultural”, estes são “os elementos básicos da constituição completa dos sentidos na leitura de qualquer modalidade da linguagem, seja a jornalística, a literária, a fílmica, a publicitária [...]”.

Sobre o leitor e os modos de ler, Santaella (2004, p. 16) declara:

O leitor do livro é o mesmo da imagem e este pode ser o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo.

Conforme Santaella o termo leitura não se restringe apenas ao ato de decifrar letras, mas à relação da palavra com a imagem e diferentes formas sógnicas presentes na vida cotidiana dos centros urbanos em seus variados espaços e dinamismo. Vivemos em um mundo onde o alcance das imagens televisivas, vídeos, internet, publicações e demais meios de comunicação visual atraem cada vez mais espectadores. É inegável a valorização de diferentes produções cinematográficas nos dias atuais e sua interferência na vida cultural da sociedade moderna, ao informar fatos, formar hábitos e influenciar as ideias. Como menciona Ostermann (2006, p. 15), “a imagem é a linguagem própria do cinema, sendo uma forma indiscutivelmente diferente da forma escrita de dizer as coisas”. Sendo assim, o filme, na sala de aula, pode, ainda, enriquecer o contato com textos escritos e leituras mais complexas, possibilitando, também, a construção de conhecimentos diversos. E, ainda, ele próprio, o filme, é constituído do encontro e diálogo de diferentes linguagens: a da legenda (palavras), a das formas, cores, movimentos, luzes, gestos e sombras.

Desta forma, destacamos, neste estudo, os elementos ideológicos e estéticos do filme, as características do gênero cinematográfico adotado e as discussões temáticas que o filme suscita, para que possa aflorar na sala de aula, a necessária relação entre o conteúdo do filme e o conhecimento histórico/social, voltado para questões culturais inseridas no cotidiano escolar do aluno. Assim, esta pesquisa objetivou destacar que uma dada produção cinematográfica pode ser um instrumento de trabalho educacional, passível de ser usada como um objeto cultural

de formação do olhar crítico dos receptores dos filmes e das suas condições de “leitores ideais” conforme linguagem de Eco (1991).

Em síntese, o primeiro capítulo desta dissertação apresenta uma análise dos fundamentos teóricos que embasam o **Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias - História** do Estado de São Paulo (MICELI; FINI, 2010), com destaque para o conceito específico da palavra Currículo.

O segundo aborda a relação do cinema com a educação, enquanto agente, documento e linguagem e os tópicos específicos da teoria semiótica: o signo, a significação e a linguagem, material teórico relevante para o exercício de uma leitura completa de filmes no ensino médio.

O terceiro capítulo trata da exposição teórica básica para o desenvolvimento de pesquisa qualitativa e descreve o material a ser utilizado na Análise Documental (**Caderno do Professor** e **Caderno do Aluno História**, vol. 2, 3ª série do Ensino Médio).

O quarto capítulo apresenta a análise documental da “Situação de Aprendizagem – 3” – intitulada “A Guerra e o Cinema” e a leitura semiótica do filme **Rapsódia em Agosto** sugerido nesta “situação de aprendizagem” inscrita no Currículo Paulista.

A parte conclusiva apresenta as considerações finais sobre o estudo realizado. Assim, o procedimento metodológico desta pesquisa prioriza a investigação qualitativa, centrada em uma análise documental, fundamentada na observação, análise de dados, compreensão de significados, valorizando o conhecimento subjetivo, aliado ao rigor da objetividade científica.

## **1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Conforme Pacheco (2005, p. 30), “a palavra currículo é de origem recente e aparece com o significado de organização do ensino”. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo enviada a todas as escolas no ano de 2008, também apresenta, em seus procedimentos e orientações, essa mesma argumentação, como declara Castro (apud FINI, 2008, p. 5): seu objetivo se volta para a “organização do ensino em todo o Estado de São Paulo” e “mais do que simples orientação, o que propomos com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra é que nossa ação tenha um foco definido”. Assim, a Proposta Curricular, implantada, inicialmente, em 2008, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental – Ciclo II e o Ensino Médio, teve a finalidade principal de organizar o ensino em todo Estado. Foi, posteriormente, revisada e retornou, sob forma de currículo, em 2010.

Segundo Souza (apud MICELI FINI, 2010, p. 3), o documento proposto em 2010 é a “versão definitiva dos textos-base do Currículo Oficial do Estado de São Paulo”, que está dividido em quatro áreas do conhecimento humano: ciências da natureza e suas tecnologias; a matemática e as áreas do conhecimento; a área de linguagens, códigos e suas tecnologias e a área de ciências humanas e suas tecnologias. Estes documentos apresentam textos-base com a mesma fundamentação referente às teorias educacionais e à filosofia que norteou a Proposta Curricular de 2008, com destaque para os conceitos, as orientações, as grades curriculares que apresentam os conteúdos e habilidades específicas de cada disciplina, por série/ ano e bimestre letivo.

Como já foi exposto anteriormente, o objetivo central da elaboração do documento curricular paulista foi a “organização do ensino em todo Estado”, fato que evidencia a intenção de o governo criar um perfil de ensino homogêneo revelando, nesta intenção, sua própria ideologia; padronizando as políticas educacionais adotadas e regulamentando sua administração e o sistema geral de ensino vigente. O Estado deixa clara a finalidade da criação do Currículo, ou seja, busca com o Currículo, a preparação dos alunos para atuarem na “sociedade do conhecimento”

no “mercado de trabalho”, moldados pela política neoliberal. Para entendermos como este modelo político neoliberal está implícito no Currículo paulista, basta recuperarmos a definição dada por Afonso (2003), sobre o perfil de um Estado “limitado” (circunscrito nele próprio), mas ao mesmo tempo, “forte” nas regulações do sistema, pela “coerção” e pelo “controle social”.

Assim se expressa Afonso (2003, p. 39): “na fórmula política da *nova direita*, que se caracterizou por exigir um Estado *limitado, portanto mais reduzido* e circunscrito nas suas funções, mas ao mesmo tempo, *forte* enquanto mecanismo de coerção e controle social”.

O Estado paulista assume o papel de regulador e avaliador do sistema de ensino, dentro dos parâmetros curriculares, por ele elencados, como fundamentais, para os alunos em processo de formação escolar. Neste contexto, Afonso declara:

A presença do Estado-avaliador ao nível do ensino não-superior se expressa, sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino [...] fundamental e médio no Brasil, através da avaliação externa [...] do predomínio de uma racionalização instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos. Neste caso, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não-superior (que tem vindo a ser discutida desde meados dos anos oitenta e que tem neste momento uma nova regulamentação legal) continua aparecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos atores – o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos. (2001, p. 26 - 7).

Além deste reconhecimento do controle do Estado, pela tentativa de homogeneização do ensino no Currículo criado, as discussões presentes nesta dissertação também estão calcadas nos princípios teóricos gerais que fundamentam a filosofia educacional paulista apresentada no **Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias** (FINI; MICELI, 2010), concedendo ênfase à disciplina de História e aos procedimentos metodológicos orientados no **Caderno do Professor** e no **Caderno do Aluno** (História, vol. 2, 3ª série do Ensino Médio) para a leitura de

filmes. Neste sentido, é importante apresentar aqui, os fundamentos teóricos (filosóficos, epistemológicos) do Currículo Paulista em análise.

Segundo Beyer e Liston, (1995, p. 15) “o currículo é o centro da atividade educacional”. **O Currículo** em análise também utiliza esse pressuposto teórico e nos conduz a refletir sobre o significado da palavra currículo e sua aplicação no meio pedagógico, por identificá-lo como um campo do conhecimento carregado de questionamentos e problematizações da prática educativa. Nesta perspectiva, Pacheco (2005, p. 21) declara que “o currículo ligar – se á ao estudo dos processos e práticas pedagógicas institucionalizadas”. Doyle (1992, p. 487) assim define o currículo:

O currículo é um modelo abstracto que define o caracter, ou seja, as experiências e resultados de uma escola ou de um sistema escolar. Por vezes, este modelo ganha forma num documento, mas em termos mais vastos, existe nas percepções partilhadas dos que participam na instrução e respectivas comunidades. Este modelo define tanto uma arena na qual as tensões entre a escola e a sociedade são resolvidas como um conjunto de normas para controlar o ensino.

Nesta linha de raciocínio, o currículo enquanto documento oficial, é concebido sob a ótica de dupla vertente: a didática e a institucional. A primeira trata de questões referentes à ação curricular em sala de aula e a segunda preocupa-se com o plano da organização social, política e escolar. No sentido institucional, o currículo volta-se para parâmetros que englobam decisões em um campo de atuação partilhado por diferentes poderes, relacionados à ação educativa; no caso do Estado, enquanto organizador de uma política educacional curricular, este regulamenta e avalia o sistema de ensino que pretende oferecer a seus alunos em uma conexão com a política ideológica que legitima seu governo.

Assim se pronuncia Abud (2008, p. 28) sobre o assunto: “a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico”; cria uma formação curricular voltada para “o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes”. Desta forma, o “discurso do poder se pronuncia sobre a educação, define seu sentido, forma, finalidade, conteúdo e estabelece sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da forma pretendida”.

De fato, o documento em análise apresenta os fundamentos teóricos que norteiam a filosofia educacional paulista: destaca, em sua apresentação, que

prioriza conforme Fini (2010, p. 8 e 10), “uma educação à altura dos desafios contemporâneos e princípios para um currículo comprometido com seu tempo”, buscando, compreender que as escolas estaduais paulistas precisam desenvolver, em seus alunos, habilidades e competências, para se formar o profissional da “sociedade do conhecimento”.

Os Cadernos para Professores e os Cadernos para Alunos por disciplina, volume, série e bimestre, implantados no currículo paulista, apresentam “situações de aprendizagem” definidas por uma sequência temporal estratégica ao priorizar conteúdos e temas; competências e habilidades; recursos/materiais pedagógicos, sugestões de avaliação e de recuperação. Além dos cadernos para professores e alunos, o documento integra, também, dois cadernos para os gestores (a direção e a coordenação): o primeiro volume traz argumentações e explicações para a implementação da proposta curricular e “procura garantir o projeto político-pedagógico, levando em consideração a singularidade de cada escola”; o segundo volume está voltado, estrategicamente, para as ações da coordenação visando ao diálogo entre as disciplinas, a vida cultural da escola, o relacionamento com a comunidade escolar e sobre os caminhos para uma formação continuada do grupo de professores.

Pelo exposto, o que parece aflorar deste discurso é o respeito às diferentes situações, contextos e diferentes disciplinas e perfis no ato do ensino. No entanto, no desenvolvimento da pesquisa ocorreu na análise dos Cadernos o não conferimento desta teoria de “valorização da singularidade de cada escola”, como foi demonstrado nas páginas subsequentes deste capítulo.

Para Fini (2010, p. 8), os textos-base, que abordam os fundamentos teóricos referentes à filosofia educacional paulista destaca como um de seus princípios centrais, o fato de ter “uma educação à altura dos desafios contemporâneos”. Revela-se, no Currículo, que ele está ambientado no século XXI e no argumento de que a sociedade do início desse período faz “uso intenso do conhecimento”, para o trabalho, para a convivência social e para o exercício da cidadania. Reporta-se, também, à revolução tecnológica ocorrida na segunda metade do século XX, como geradora de questões indesejáveis: a “exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais”.

Deste modo, a medida apresentada no Currículo como mais significativa para confrontar essa exclusão é a democratização do ensino pelo direito à educação escolar básica, que se tornou obrigatória a todos por meio de documentos oficiais; como se sabe, a Constituição Federal determina, conforme Brasil, (2004, p. 152), ser a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família”; ressalta que deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dentre outros documentos, podemos citar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, que também declara ser a escola “o espaço de aprendizagem e exercício de cidadania. Todos têm o mesmo direito à educação. Todos são iguais perante a Lei” [...]. (BRASIL, 1993, p. 4).

Fini (2010, p. 9), ainda, menciona que, mesmo com a democratização do ensino, é necessário definir os “parâmetros para sua qualidade e execução”. Sendo assim, a educação escolar precisa ser relevante e pertinente por meio de uma aprendizagem que estimule, em seus alunos, o desenvolvimento de características “cognitivas e afetivas”; nesse quadro, a escola é:

[...] um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, que é condição para uma cidadania responsável. [...] a experiência escolar é uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e regras de convivência. Hoje mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício do aluno”, a partir do qual ele vai fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional.

Após citar os papéis e a função da escola e do aluno, Fini (2010, p. 9) relata que “só uma educação de qualidade para todos pode evitar que [...] diferenças constituam mais um fator de exclusão”. Deste modo, a educação escolar tem como desafio aprimorar, em seus alunos, a capacidade de pensar, agir e atuar na sociedade múltipla (cultura, política, economia) em constante transformação. O Currículo retoma, também, os quatro pilares da educação, que, de acordo com Delors (2010, p. 46 – 8), são “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Assim, o desenvolvimento destes pilares é base fundamental para a educação de jovens e de adultos no Estado de São Paulo.

O segundo fundamento teórico, geral, que norteia a filosofia educacional paulista, Fini (2010, p. 10) ressalta “os princípios para um currículo comprometido com seu tempo”, e alerta que o primeiro tema em questão se refere a

“uma escola que também aprende”, no sentido de que seu coletivo (gestão, professor e alunos) terá de aprender, pois a tecnologia, em seu ritmo acelerado, transforma a sociedade e a postura da escola precisa ser a de “aprender e ensinar em trabalho colaborativo”.

Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa. [...] Vale ressaltar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”. (FINI, 2010, p. 10 - 1).

O segundo tema apresentado coloca “o currículo como espaço de cultura”. Nesse contexto, a elaboração de um currículo, no sentido didático de sua função, se respalda na multiplicidade de conhecimentos existentes em diferentes culturas, pelas expressões de variados povos em seu conjunto de saberes: seja em questões científicas, seja nas artes ou no relacionamento humano. Esses conhecimentos foram analisados e organizados pelos idealizadores deste documento em uma sequência de conteúdos, definida por tempo e espaço, em “situações de aprendizagem” que possibilitem aos alunos, dentro de processos metodológicos determinados, desenvolverem a capacidade de localização, ampliação e contextualização de diferentes temas estudados, gerando habilidades e competências para atuarem na chamada “sociedade do conhecimento”. Portanto:

Um currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola, precisa levar em conta os elementos aqui apresentados. Por isso, o Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (FINI, 2010, p.10).

O terceiro e o quarto temas apresentados referem-se ao fato de este currículo ter como uma de suas prioridades o desenvolvimento de habilidades e competências específicas de cada disciplina, mas coloca como eixo central o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita por meio de ações articuladas entre conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, organizados em

cadernos para professores e cadernos para alunos com “situações de aprendizagem” bimestrais, direcionadas.

Assim, este currículo procura relacionar conhecimentos pedagógicos com experiências escolares bem sucedidas, como recursos que visam garantir aos alunos, segundo Fini (2010, p. 7), “uma base comum de conhecimentos e competências”, para que as escolas passem a funcionar, de fato, como um sistema educacional integrado, voltado para a orientação da prática educativa no preparo e formação de alunos diante das exigências e desafios da sociedade atual.

Por fim, é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, a chave para o acesso a informações, permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada. (FINI, 2010, p.17 - 8).

Esta pesquisa, centrada na preocupação com o ensino adequado da linguagem filmica, comunga com o mesmo destaque dado ao “domínio das linguagens” pelo Currículo Paulista.

Os temas (quinto e sexto) abordam, conforme Fini (2010, p. 13 e 18), as questões referentes à “articulação das competências para aprender e à contextualização no mundo do trabalho”. Neste sentido, faz menção a LDBEN (lei nº 9394/96), afirmando que essa Lei “deslocou o foco do ensino para o da aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender”. Portanto, “a aprendizagem é o centro da atividade escolar” e a “educação básica é para a vida”. O Currículo Paulista faz uso das competências utilizadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sendo articuladas com a competência leitora e escritora como suporte para o processo do ensino-aprendizagem. As competências listadas no documento em análise são:

- Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais para qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas consequências).
- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. É o

desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção); escrever é expressar sua construção ou reconstrução com sentido, aluno por aluno.

- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os inúmeros formatos que a solução do problema comporta. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. A leitura, nesse caso, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos – com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades (FINI, 2010, p.19).

Os itens transcritos também apontam para os objetivos comuns de valorização do domínio da linguagem e conteúdos - culturais e históricos dos filmes para a construção da argumentação e crítica das reflexões profundas sobre a Arte e a Sociedade.

Quanto à apresentação dos princípios teóricos do Currículo Paulista relacionado à “articulação com o mundo do trabalho”, podemos citar que esse documento faz uso de “alguns tópicos do conjunto legal e normativo” da LDBEN, das Normas das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados para o Ensino Médio; coloca-se ênfase na importância da “compreensão do significado das ciências; das letras e das artes”, no desenvolvimento escolar dos alunos que estão se preparando para “assumir plenamente sua cidadania; ressalta-se que todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade.” (FINI, 2010, p. 20).

O documento em análise evidencia que a aprendizagem “começa na educação infantil, prossegue nos anos do Ensino Fundamental e tem mais três anos no Ensino Médio”, tempo considerado satisfatório para aprimorar os conhecimentos das diferentes ciências, colocados em “situações de aprendizagem” por disciplinas articuladas entre si, para o entendimento dos “enfoques e métodos mais importantes, seus pontos fortes e fracos, suas polêmicas, seus conceitos e, sobretudo, o modo como suas descobertas influenciaram a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico.” (FINI, 2010, p. 20).

O Currículo Paulista procura observar “a relação entre a teoria e a prática em cada disciplina do currículo”, quando argumenta que, ao colocar uma situação-problema sobre um determinado assunto, o aluno precisa se apropriar dos seus significados de origem, rupturas ou permanências, de modo que a sua aplicação se torne prática. Por exemplo, a “Química é erroneamente considerada mais prática por envolver atividades de laboratório, manipulação de substâncias e outras idiossincrasias, no entanto não existe nada mais teórico do que o estudo da tabela de elementos químicos”. (FINI, 2010, p. 21).

Outro aspecto destacado neste Currículo sobre conjunto de Leis Diretrizes e de Normas da Educação Nacional volta-se para “as relações entre a educação e tecnologia”, com ênfase na “compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos com o relacionamento entre teoria e prática em cada disciplina do currículo” e o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. Trata-se, enfim, da colocação de um processo que consiste em: “alfabetizar-se tecnologicamente é entender as tecnologias da história humana como elementos da cultura”, e que estas, por sua vez, precisam ser compreendidas “como parte das práticas sociais, culturais e produtivas, [...] inseparáveis dos conhecimentos científicos, artísticos e linguísticos que as fundamentam”. (FINI, 2010, p. 22).

Sobre a compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos, é preciso, ainda, observar este segmento textual sobre os “processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver”. Portanto, a filosofia inserida na concepção de educação escolar direcionada para “o contexto do trabalho” anuncia que “o valor do trabalho incide em toda a vida escolar: desde a valorização dos trabalhadores da escola e da família”; destaca-se “o conhecimento do trabalho como produtor da riqueza” e ressalta-se “que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho”. (FINI, 2010, p. 22).

Em síntese, os aspectos que dizem respeito ao “contexto do trabalho”, inseridos no currículo do Ensino Médio, têm por finalidade: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (FINI; MICELI, 2010, p. 23).

A justificativa colocada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para um novo Currículo se deve a questões pertinentes à sociedade do século XXI em sua complexidade e diversidade, pois a educação, enquanto instituição de ensino, precisa estar atenta aos encaminhamentos que concede para a formação do educando sob diferentes aspectos. Neste sentido, o Currículo Paulista enfatiza que o uso intenso do conhecimento, em suas diferentes instâncias, acaba sendo o requisito fundamental na convivência diária com pessoas e espaços diversos, no trabalho e exercício da cidadania. Essa também procura fundamentar-se para o aprimoramento de capacidades e a construção da identidade em uma época, que é priorizada pela constante mudança.

A cidadania no século XXI requer um grau de conhecimento [...] do indivíduo que saiba ler os produtos da mídia e que seja capaz de questionar suas estratégias. Isso envolveria capacidades que vão além do que foi considerado alfabetização em massa na época da mídia impressa. (SILVERSTONE, 2002, p. 58).

Neste contexto, também assumem destaque as pesquisas voltadas para as dimensões interpretativas das imagens presentes nos diferentes discursos midiáticos. Reflexões sobre a indústria cultural, sobre as diferentes mídias e a mediação escolar, sobre o cinema como prática social, apontam para a urgência de mais estudos sobre os usos escolares de filmes – tema central desta pesquisa.

Portanto, esta investigação justifica-se, em razão de o Currículo Estadual fazer uso da Linguagem Cinematográfica na Educação, sugerindo atividades específicas **nos Cadernos dos Professores e nos Cadernos dos Alunos**, nas diferentes áreas e eixos temáticos, para discussão e reflexão em sala de aula. Os documentos a serem analisados propõem discussões de temas pertinentes à atualidade e colocam a arte fílmica como aliada no incentivo à formação de opinião sobre assuntos diversificados em épocas distintas.

### **1.1 A competência do ensino de história e o perfil do professor no currículo paulista.**

O **Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias – História**, conforme o sumário de orientação do material apresenta a seguinte organização: a concepção de ensino nessa área de atuação; o ensino de história: breve histórico;

fundamentos para o ensino de história; história para o ensino fundamental (ciclo II) e o ensino médio; sobre a organização dos conteúdos básicos; sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos; sobre os subsídios para a implementação do currículo proposto; sobre a organização dos quadros de conteúdos (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades.

Para complementar as discussões propostas, é importante mencionar a concepção de ensino relatado no **Currículo de Ciências Humanas e Suas Tecnologias**; contudo, a ênfase dessa pesquisa é para o currículo de História, pois a análise das “situações de aprendizagem” e sugestões fílmicas estão inseridas no **Caderno do Professor** e no **Caderno do Aluno - História** (Vol. 2. 3ª série do Ensino Médio). Neste sentido, o objetivo das ciências humanas (história, geografia, filosofia, sociologia, psicologia, antropologia e economia), apresentado no currículo é constituído pelo “estudo dos seres humanos em suas múltiplas relações, é fundamentado por meio da articulação entre esses diversos saberes”. (MICELI, 2010, p. 25).

Para Miceli (2010, p. 25-8), a contribuição dessa área do conhecimento para o processo de formação dos alunos ocorre de modo que possa levar o estudante a “compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive”. Tem o propósito de fazê-lo refletir sobre “as diversas formas de relação entre homem e natureza e sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade”. Sendo assim, “o ensino das Ciências Humanas é indispensável para a boa formação de nossos estudantes”. Nesse processo, é válido destacar que a análise da História no ensino fundamental e no ensino médio “é necessária por ser uma das mais importantes expressões de humanidade”.

Aprofundando um pouco a análise, o desafio para quem trabalha com História consiste em extrair conhecimento de vestígios e fragmentos de humanidade que sobreviveu à passagem do tempo e a outras distâncias. Constrói-se, assim – a partir do presente, como ensinou Benedetto Croce – , uma espécie de ponte intelectual que pode nos levar aos lugares de onde viemos para saber o que e quem somos e, principalmente, o que poderíamos ser, já que um dos principais compromissos da cultura histórica é com a constante reelaboração estética do mundo social, movendo-se sempre na contramão do esquecimento. (MICELI; FINI, 2010, p. 28 - 9).

Quanto ao objetivo e à competência do ensino de História, o Currículo Paulista retoma, segundo Miceli e Fini (2010, p. 26-27), os Parâmetros Curriculares Nacionais, afirmando que à História compete:

Favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. [...] Ora, considerando que os objetivos fundamentais dos atuais programas curriculares consistem no desenvolvimento, pelos estudantes, de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho.

Deste modo, Miceli (2010, p. 27, 35) comenta que “a problematização dos temas tratados em sala deve ser amparada pela leitura de textos” e os procedimentos metodológicos devem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que “importa considerar os dois aspectos: cativar os alunos e manter vivos os compromissos de ordem cultural, social e política que devem caracterizar a produção de conhecimentos na área da História”. Portanto:

[...] cabe ao professor a delicada tarefa de esclarecer os temas trabalhados em sala de aula, inclusive considerando que mais do que ensinar História, sua função é orientar o aluno a aprender História – o que é muito diferente. Assim, partindo do momento presente, e valendo-se do valioso patrimônio de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, a sala de aula, sob comando do professor, pode se transformar em espaço privilegiado para se conceber uma nova estética de mundo. (MICELI, 2010, p. 35).

Após ter definido a competência do ensino de história e o perfil ideal do professor dessa disciplina no processo de formação do aluno, determina-se, no currículo em análise, que “é importante lembrar que a difícil arte de ensinar História exige a superação da transmissão mecânica de conhecimentos memorizados de modo acrítico, como se fez durante muito tempo”. Nesta perspectiva, Miceli (2010, p. 31 - 3), ressalta que é fundamental observar o que Currículo de Ciências Humanas - História ainda menciona:

Caberia, portanto, aos professores a responsabilidade de conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania, acompanhando e mediando os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana. [...] Outro aspecto importante [...] no ensino de História consiste em reforçar no aluno a percepção de que o processo histórico não decorre apenas da ação dos heróis, aqueles grandes personagens que figuram no

panteão da pátria e que têm, entre outras coisas, a capacidade de produzir um sentimento de inferioridade nas pessoas comuns, ou seja, aquelas que encontramos em praticamente todos os espaços sociais. Desse modo, os alunos poderão reconhecer a importância da participação política para o exercício pleno da cidadania.

Conforme a citação acima, extraída do documento em análise, a historiografia e o ensino de história já direcionaram seus objetivos para a proposta da Nova História, oriunda da Escola dos Annales (historiografia francesa), que redefiniu os territórios, as áreas, as fronteiras e os dilemas de atuação do historiador; a história econômica; a social; a história e o poder; e a história cultural; assim, os campos de investigação e as linhas de pesquisa se expandiram: a macro-história, a micro-história, a história agrária, a urbana, a das mulheres, a das representações, a da etnia, das religiões e a da vida privada, dentre outras. Estes fatos também resultaram, conforme Cardoso e Vainfas (1997), na ampliação dos modelos teóricos e nos instrumentos metodológicos como: as formas de análise de textos “semântica e semiótica”; o uso da fotografia e do cinema são alguns exemplos das fontes e de modelos teóricos utilizados pelo historiador.

Neste sentido, as modificações propostas pela Nova História, resultaram em uma nova escrita da história e na ampliação de atores sociais, questões presentes no ensino de história na sala de aula. Assim, conforme o Currículo Paulista, para esta disciplina, uma das competências a ser desenvolvida pelos alunos é o ato de se reconhecerem dentro do processo social de sua inserção e dele participarem, ativamente, como atores sociais.

Também é possível identificar, no Currículo de História, traços da teoria educacional de Paulo Freire, em especial, o discurso presente na citação acima, onde o aluno precisa tornar-se um cidadão ativo ao se conscientizar enquanto ator social, inserido dentro de um contexto; para Freire, esta é uma das funções da escola, possibilitar ao aluno o ato de “ler o mundo”, fato que resulta na participação e transformação do meio que o cerca. Assim, Freire (2005) declara que a função maior da educação é possibilitar ao aluno a conscientização que resultará na libertação de sua condição de oprimido social, promovendo, assim, sua autonomia.

Ainda, é válido destacar as influências recebidas da teoria Vygotskyana, presentes nas argumentações do Currículo em estudo, tanto pela importância que este concede à linguagem no processo de aquisição do

conhecimento, quanto pela teoria sócio-interacionista. (VYGOTSKY, 1988) relata que o sócio-interacionismo consiste em uma forma de aprendizagem fundamentada na interação do indivíduo e na mediação com o contexto sociocultural, pois o ser humano é um ser “sócio-histórico”, ou seja, a construção do conhecimento ocorre dentro do processo de inserção do indivíduo na sociedade, pela sua interação com outras pessoas deste contexto, uma forma de mediação moldada pela relação dialética com o outro e o meio social em que vive. É respaldada no campo educacional pela interação e mediação entre o professor e o aluno, aluno-aluno e o conhecimento histórico-social.

Sobre a organização dos conteúdos para a disciplina de história, Miceli (2010, p. 31) argumenta que se optou “por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina”. Os conteúdos definidos para o estudo da história são considerados pelos idealizadores deste currículo, como essenciais à formação do aluno da rede estadual paulista, à medida que concede ênfase a conceitos como: o “trabalho, a vida cotidiana, a memória e a cultura material”. Estes exemplos, utilizados no documento em estudo, são conceitos que estão embasados nos campos de atuação da História Social e Cultural; estas concedem sustentação às discussões teóricas para o ensino de História neste Currículo. No entanto, pela observação do quadro de conteúdos destinados para o trabalho por ano/série/bimestre revelam que a concepção de história ensinada ainda privilegia a história ocidental/europeia e linear, semelhante aos manuais didáticos produzidos na atualidade.

A definição dos conteúdos citados abaixo, extraídos do documento em análise, está relacionada a acontecimentos que marcaram, influenciaram e modificaram diferentes sociedades e períodos, gerando conflitos, rupturas e permanências; estes conteúdos ainda evidenciam a preservação, pela periodização clássica da história: a antiga, a medieval, a moderna e a contemporânea.

Desse modo, continuam presentes a democracia ateniense, o sistema feudal, a expansão europeia, a formação dos Estados nacionais, as revoluções democrático-burguesas, o imperialismo, as guerras mundiais, assim como o processo de colonização da América, os engenhos e a escravidão, a mineração, as revoltas regenciais, o Império e sua crise, as fases da República, a formação do espaço urbano-industrial, além dos governos de Vargas, do populismo, dos governos militares; enfim, toda

uma matéria-prima bastante familiar ao professor de História. (MICELI, 2010, p. 31)

Os temas mencionados por Miceli estão organizados no Currículo, em quadros de conteúdos, definidos por série e bimestre do ano letivo e apresentam um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas. Este é um exemplo do quadro de conteúdos e habilidades de História para o 2º bimestre da 3ª série do ensino médio, que será estudado, mais especificamente, no terceiro capítulo desta dissertação, por meio de uma análise documental do **Caderno do Professor e do Caderno do Aluno** (volume dois), referente às “Situações de Aprendizagem” e às orientações a serem aplicadas pelo professor, na sala de aula:

3ª- Série do Ensino Médio

2º- bimestre

Conteúdos

A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais

A Guerra Civil Espanhola

Segunda Guerra Mundial

O Período Vargas

• Olga Benário e Luís Carlos Prestes

Habilidades

• Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e à saúde de populações humanas, por meio de diferentes indicadores.

• Identificar diferentes formas de representação de fatos econômico-sociais expressos em diferentes linguagens.

• Caracterizar formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços no tempo e no espaço.

Analisar os efeitos da globalização da economia e os processos de interdependência entre as economias nacionais acentuados por esse processo.

• Analisar o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes agentes e forças sociais.

Identificar os processos históricos de formação das instituições sociais e políticas regulamentadoras da sociedade brasileira.

• Investigar criticamente o significado dos diferentes marcos relacionado à formação histórica da sociedade brasileira.

• Estabelecer relações entre as obras de arte e o contexto histórico de sua elaboração. (2010, p. 71).

Uma breve análise dos conteúdos organizados para serem estudados pela 3ª série do ensino médio, no 2º bimestre, permite identificar que estes foram definidos por um recorte temporal (1929 até 1945), por meio de fatos ocorridos em diferentes partes do mundo: a crise econômica dos Estados Unidos da América e seus efeitos nos países que possuíam laços econômicos com eles; a guerra civil na Espanha (Europa); a segunda guerra mundial com diferentes países envolvidos diretamente ou por meio de alianças políticas e econômicas; o governo de Getúlio

Vargas no Brasil (1930 – 1945) e as atuações de Olga Benário e Carlos Prestes no período desse governo; com destaque para as possíveis relações entre esses fatos históricos distintos e como estes se inserem dentro da periodização clássica da história, com assuntos que envolvem a época contemporânea, uma abordagem voltada para a História Integrada: Estados Unidos, Europa, Japão e Brasil.

O objetivo de análise do **Caderno do Professor e do Caderno do Aluno de Ciências Humanas e suas Tecnologias – História** (vol.2, 3ª série do Ensino Médio) se associa ao tema central desta pesquisa, intitulada: **O uso escolar do filme no Currículo do Estado de São Paulo**. Miceli, (2009, p. 8) ressalta o uso de filmes nas “situações de aprendizagem” a serem realizadas no bimestre, afirmando que o filme pode ser “um rico material pedagógico, pois permite construir análises dos temas estudados e contribui para a formação do repertório crítico e artístico do aluno”. E, ainda, menciona que a “situação de aprendizagem - 3” - tem como discussão geral: **A Guerra e o Cinema**; esta atividade proposta no documento analisado permite ver o cinema “como agente da história, documento historiográfico e nova linguagem para o ensino”. (2009, p. 10).

## **1.2 Considerações Sobre a Filosofia Educacional, o Conceito Curricular e Relação do Currículo de História com os Princípios Gerais da Educação Paulista.**

A fundamentação teórica, inserida no discurso que envolve o processo educacional paulista, volta-se para: “uma educação à altura dos desafios contemporâneos e princípios para um currículo comprometido com seu tempo”. (FINI, 2008, p. 9). Os referidos documentos, analisados nesta pesquisa, estão respaldados em leis, normas e diretrizes para a educação nacional; também apresentam a fala de alguns teóricos da educação nacional e internacional que procuram refletir sobre os desafios e perspectivas para a educação. Uma das leis, já destacada como norteadora do Currículo Paulista, por considerar os aspectos colocados como função social para o ensino médio na atualidade e sua inserção no “contexto do trabalho”, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), que no artigo 35, determina:

O Ensino Médio é etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

1. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
2. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
3. O aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
4. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Outro fato apresentado neste currículo e considerado de suma importância é o papel da escola na atualidade, devendo esta ser “uma escola que também aprende”. A gestão, os professores e os alunos precisam “aprender e ensinar em trabalho colaborativo”. Esses conceitos são atribuídos a Hargreaves e Fullan em **A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade** (2000 p. x) que mencionam que “este livro trata da maneira como professores podem trabalhar em conjunto para uma mudança positiva”; ainda afirmam que: “nossa premissa é a de que professores e diretores são os que, em última instância, devem fazer com que elas aconteçam”.

As argumentações presentes nesta obra são relevantes e pertinentes para a atuação dos educadores, enquanto agentes de transformação no espaço escolar; contudo, sua aplicabilidade dentro da “realidade” brasileira, em especial a paulista, requer cuidados, para que o professor e a escola não sejam analisados separadamente de todo o contexto que envolve esse processo educacional, ao passar por uma série de legislações nacionais e estaduais, respaldadas em orientações internacionais, que o influenciam e o regulamentam, limitando esse processo.

Nesta perspectiva, podemos acrescentar que a chamada “sociedade do conhecimento” a que se refere o documento é uma expressão utilizada também por Hargreaves, no livro **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança** (2004, p. 19 - 20):

Uma sociedade do conhecimento é realmente uma sociedade de aprendizagem. [...] processa informação de forma a maximizar a aprendizagem, estimular a criatividade e a inventividade, desenvolver a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las. Na

economia do conhecimento, a riqueza e a prosperidade dependem da capacidade das pessoas de superar seus concorrentes em criação e astúcia, sintonizar-se com os desejos e demandas do mercado consumidor e mudar de emprego ou desenvolver novas habilidades à medida que as flutuações e os momentos de declínio econômico assim o exigirem. Essas capacidades são propriedade não apenas de indivíduos, mas também de organizações e dependem da inteligência coletiva, bem como da individual. Ensinar para a sociedade do conhecimento, [...] envolve o cultivo dessas capacidades nos jovens, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da criatividade e da inventividade entre os estudantes, a utilização da pesquisa, trabalho em redes e equipes, a busca de aprendizagem profissional contínua como professores e a promoção da solução de problemas, da disposição de correr riscos, da confiança nos processos cooperativos, da capacidade de lidar com a mudança e do compromisso com a melhoria contínua das organizações.

Para Hargreaves, uma sociedade do conhecimento valoriza a aprendizagem pautada pelo desenvolvimento de competências como a “criatividade e inventividade” resultando na habilidade da resolução de problemas de proposição de mudanças e sustentação das mesmas (liderança). Assim, a aprendizagem consiste em uma preparação para o mercado econômico; o indivíduo ocupa a função de agente de transformação e dinamismo, diante das adversidades surgidas no setor trabalhista. Esta visão teórica coloca o indivíduo diante de um cenário em que realizar é o ideal (racionalização); parte-se do pressuposto do fazer (técnica). Enfim, a aprendizagem proposta por Hargreaves, na citação acima, está voltada para o mercado de trabalho.

Ao fazer menção aos quatro “pilares do conhecimento”: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, o documento analisado procura adequar políticas internacionais referentes à educação, oriunda da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, que resultou na assinatura da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Esses pilares fundamentam as argumentações de Delors e Eufrásio no livro intitulado: **Educação: um tesouro a descobrir** (2010, p. 47), também citado pelo Currículo paulista.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em

todas as atividades humanas, finalmente aprender a ser via essencial que integra as três precedentes.

Quando os organizadores do Currículo mencionam que a aprendizagem precisa estimular o desenvolvimento de características “cognitivas e afetivas” se reportam a Solé e Coll (2006); ao traçarem abordagens sobre o processo de ensino e aprendizagem destacam, também, a importância de compreendermos os conteúdos da aprendizagem como “produtos sociais e culturais”; conceitua o professor como o mediador entre o indivíduo e a sociedade; o aluno ocupa o papel de aprendiz social. Deste modo, a aprendizagem é impulsionada pelo interesse e pela necessidade de saber. Ressaltam, ainda, que é preciso compreender que os aspectos cognitivos e os aspectos afetivo-relacionais estão envolvidos no processo de aprendizagem e é através destes que se constroem significados, autoconceito, autoestima e equilíbrio pessoal.

Sendo assim, é possível identificar que a fundamentação teórica dos princípios que norteiam os textos-base do **Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Estado de São Paulo** se utiliza dos estudos de teóricos como: Hargreaves, Fullan, Cesar Coll e Isabel Solé, dentre outros, que argumentam sobre questões educacionais emergentes. Essas questões são resultados de transformações sócio-culturais, econômicas e políticas, favoráveis e desfavoráveis à formação do indivíduo como cidadão. Dentre elas, podemos destacar a política educacional adotada no Estado de São Paulo ao ser direcionado pelos ideais neoliberais inseridos no cenário político brasileiro. Como relata Apolinário (2006, p. 231):

O neoliberalismo é a retomada e a atualização das ideias liberais surgidas no século XVIII. Os neoliberais pregam a redução do Estado à função mínima de garantir as leis comuns e a manutenção da economia de mercado. A consequência desta política é a privatização das empresas estatais, a redução de verbas para as áreas sociais e a liberalização da economia, ou seja, o Estado deixa de fixar preços e salários e de construir empresas.

Gentili (1996, p. 20-21) ao argumentar sobre as ideias neoliberais e sua relação com a educação, declara:

A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando

assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o empreendedor, o consumidor.

Conforme os autores mencionaram acima, o neoliberalismo propôs uma mudança no papel do Estado, o Estado de bem-estar social (que era provedor de direitos: a educação, o emprego, a segurança, a saúde e outros serviços sociais) é substituído pelo Estado Mínimo (que garante o mínimo de direitos e de serviços sociais, além de delegar a maioria destes serviços à iniciativa privada). Assim, o Estado diminui sua interferência e responsabilidades, mas não enfraquece, pelo contrário, se fortalece ao reduzir seus encargos e passa a adotar um caráter meritocrático para a educação. Neste sentido, para concepção neoliberal a educação precisa formar o aluno para o mercado de trabalho, sendo a educação um produto deste mercado e o cidadão seu consumidor.

É relevante mencionar que um dos objetivos centrais definidos para a elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo Fini (2008) foi à “organização do ensino em todo Estado” (regulamentação); este fato se consolidou, parcialmente, à medida que trouxe quadros de conteúdos a serem analisados por disciplina, série e bimestre do ano letivo. No entanto, a aplicabilidade deste currículo apresenta problemas, quando estipula nos Cadernos para Professores e nos Cadernos para Alunos nas diferentes disciplinas, modelos metodológicos únicos no encaminhamento de cada “Situação de Aprendizagem”, para as mais variadas escolas e salas de aula, ferindo as peculiaridades de cada região e do contexto de cada sala de aula que não são únicas em todo o Estado. Segundo Fusari (2009, p. 36) “Cada escola é uma escola”. Assim, cada uma procura “fazer conexão com a realidade da qual faz parte”, ou seja, “com a sociedade que a frequenta e utiliza”.

Assim, gera dúvidas o discurso de que o Currículo Paulista segundo Fini (2010) procura “garantir que o projeto pedagógico organize o trabalho nas condições singulares de cada escola”, tendo em vista que cada escola faz parte do trabalho coletivo dos seus educadores e representa as decisões e orientações deste grupo dentro da sua “realidade” de atuação e não pode ser fruto de modelo homogêneo imposto pelo Estado. De acordo com Fusari (2009, p. 35), as decisões

incluídas em um Projeto Político-Pedagógico de uma escola precisam estar centradas “em torno do perfil de educando que essa instituição compromete-se a formar”. A nosso ver, portanto, os planos de ensino-aprendizagem de cada escola e disciplina precisam ser determinados com base no perfil de cada escola e não em Cadernos destinados ao Professor e Cadernos destinados ao Aluno que já trazem o processo metodológico e o andamento das aulas definidos, fato que arrefece o poder de decisões coletiva dos docentes, discentes, funcionários e comunidade nos seus contextos específicos, vinculados à Escola.

Assim sendo, pelos argumentos até aqui apresentados, a viabilidade de execução do Currículo Paulista já se torna questionável em razão dos resultados esperados, voltados para a formação do indivíduo, no desenvolvimento de suas habilidades e competências para atuar na “sociedade do conhecimento” e exercer plenamente sua cidadania envolvendo, inclusive, não apenas uma preparação, em tese, para o mundo do trabalho, mas uma preparação para as demais esferas de atuação humana, dentro do contexto sócio cultural de sua inserção.

É importante, ainda, analisar o conceito de currículo, utilizado no documento em estudo:

Currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. [...] é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. (FINI, 2010 p. 11 - 2).

Antes da análise anunciada (do conceito de Currículo explícito no Documento em estudo), necessário se faz destacar o significado da palavra “cultura” como tentativa de compreensão da mesma e sua inserção na concepção curricular paulista, apresentada acima.

O significado da palavra cultura é diverso, pois apresenta uma variedade conceitual, conforme Aranha e Martins (2009, p. 409) “cultura é originário do verbo latino *colere*, que significa “cultivo”, cuidado com as plantas, os animais e tudo o que se relaciona com a terra, como a agricultura”. Designava também “o cuidado com os deuses, de onde vem a palavra “culto”; também era aplicada ao cuidado com as crianças (puericultura), com sua educação, referindo-se ao cultivo do espírito”.

Segundo Vannucchi (2006, p. 22) cultura é um dos “termos mais difíceis de definir de maneira completa e unívoca. Avulta e passeia sinuoso e esquivo, por todos os campos do saber”, como a história, a antropologia, a filosofia, a sociologia dentre outros campos do conhecimento.

Para a antropologia, o termo cultura refere-se:

A tudo o que ser humano faz, pensa, imagina, inventa, porque ele é um ser cultural. Não sendo capaz de viver somente guiado por seus instintos, ele é levado a construir ferramentas que possam ajudá-lo ao instalar-se no mundo, a sobreviver, a desenvolver sua humanidade. A essas “ferramentas” dá-se o nome cultura. (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 409).

Neste sentido, Os agentes da cultura podem ser tanto um “lavrador quanto um diplomata”, pois a cultura é identificada por Vannucchi (2006, p. 21) da seguinte forma:

Como uma auto realização da pessoa humana no seu mundo, numa interação dialética entre os dois, sempre em dimensão social. Algo que não se cristaliza apenas no plano do conhecimento teórico, mas também no da sensibilidade, da ação e da comunicação. [...] O ser humano não se caracteriza, exclusivamente, como conhecedor de dados e informações culturais. Ele é também e principalmente um agente de cultura, ainda que, muitas vezes, não tenha consciência disso. E agente cultural de atividade incessante, seja caçando, para matar a fome, seja recorrendo a divindades, em orações, seja ordenando vacas, seja operando computadores.

Sobre o tema em questão, o referido autor apresenta um “conceito básico”:

Podemos dizer que cultura é tudo aquilo que não é natureza. Por sua vez, toda ação humana na natureza e com a natureza é cultura. A terra é natureza, mas o plantio é cultura. O mar é natureza, mas a navegação é cultura. As árvores são da natureza, mas o papel que delas provém é cultura. Em resumo tudo o que é produzido pelo homem é cultura. (2006, p. 23).

Como foram mencionadas nas citações acima, as produções humanas se respaldam no campo cultural. Neste contexto, é válido considerarmos, ainda, o significado do termo cultura na “perspectiva mais tradicional da historiografia”, conforme Napolitano (2010, p. 74 - 6): “está ligado às ideias, às artes, e a valores espirituais e formas simbólicas de uma sociedade. Tudo que é simbólico – no plano estético, religioso ou intelectual – é englobado por esta palavra”. Assim,

esta pode ser considerada como uma “instância da realidade, que se expressa em objetos e conteúdos”. Esta definição foi utilizada por muitos estudiosos, no entanto, este conceito foi revisitado, ampliado e engloba questões variadas como: “formação humanista, manifestações artístico-culturais e materiais; representações e imaginário social; identidade, trocas e relações entre grupos humanos; apropriações de significados e relações Inter étnicas”. Estas questões estão relacionadas a diferentes “domínios, instâncias e segmentos sociais sobre artes, religião, conhecimento, relações de poder, cotidiano, identidades raciais, classistas, códigos, símbolos etc.”.

Assim se expressa Napolitano sobre o termo cultura:

- [...] é uma dimensão da vida social que, entre outras, forma a experiência coletiva. Ela não é determinada por outras instâncias (política, social, econômica) nem as determina. O que ocorre é que entre todas elas há mediações complexas.
- [...] se traduz num complexo que envolve produção, circulação e apropriação dos sentidos, significações e valores que marcam a vida social.
- [...] engloba sujeitos, coisas e instituições ao longo tempo estes podem ser lembrados e monumentalizados, tornando-se “herança”, ou esquecidos e arruinados, tornando-se “resíduo”. Ambos, herança e resíduo, são temas importantes para os historiadores e o conhecimento histórico.

Também para Horn e Germinari (2006, p. 36 - 7) cultura “é uma criação humana resultante de complexas operações crescentes do homem em confronto com a natureza material que se vê obrigado a transformar para manter-se vivo.” O ponto comum entre os autores sobre a definição da palavra “cultura” está no fato de que esta resulta da produção humana e ocorre no momento em que o ser humano se vê em necessidade de transformação da natureza para sua sobrevivência. Também ressaltam aspectos imateriais da cultura, por sua natureza “plural, dinâmica e diversificada” ao mediar as relações dos seres humanos com o mundo, conceder sentido, pertencimento, responder às necessidades e aos desejos dos diferentes grupos sociais em suas instâncias e diferenças contextuais.

Nesta perspectiva, o currículo paulista afirma considerar as produções humanas em diferentes áreas do conhecimento como conteúdos básicos para a formação de seus alunos e entende o significado de “cultura” como uma realização humana, para a sua sobrevivência e desenvolvimento e não apenas como um bem simbólico, abstrato, próprio da produção artística. Neste contexto:

[...] a cultura se caracteriza por uma mútua realização humana: o homem produz a cultura porque necessita dela (sobrevivência), mas também como afirmação, distinção e desenvolvimento de sua própria existência (caráter existencial), ou seja, como bem de consumo e bem de produção. (HORN; GERMINARI, 2006, p. 37).

Assim, o Currículo em análise parte do pressuposto de que a cultura, enquanto produção histórica revela a dinâmica social e cultural de povos distintos, os costumes e os saberes produzidos pelos diferentes povos, ou, até mesmo, dentro de um país, sendo portadores de diversidades que denotam identidades específicas, pelas divergências inseridas em contextos locais, regionais, nacionais ou mundiais, em suas constantes mudanças. No entanto, ao proporem modelos metodológicos únicos no encaminhamento de cada “situação de aprendizagem” (implícita nos Cadernos para Docentes e Discentes) o Currículo desfaz, nas práticas sugeridas, a preocupação teórica revelada de respeito à diversidade cultural e a diversidade da vida.

Como afirma Vannucchi (2006, p. 9) “cultura constitui parte indissociável de experiência humana total” e “nossa existência e nossas circunstâncias serão sempre culturais”. Deste modo, entende-se que o argumento teórico utilizado no documento para definir cultura é adequado, pois se refere à questão da diversidade dos saberes da produção humana “cultura científica, artística e humanista”. Entretanto esta diversidade é diluída de forma única nos encaminhamentos metodológicos nas “Situações de Aprendizagem” dos Cadernos do Currículo.

Ainda sobre a definição do conceito curricular paulista, destacamos: “é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo.” Esta concepção remete ao ideal de Currículo como instrumento institucional, por preocupar-se com o plano da organização social, política e escolar que é colocado como “referência”. Assim, em caráter didático, o Currículo paulista, ao tratar de questões sobre a ação em sala de aula, por meio do uso dos termos: “ampliar”, “localizar” e “contextualizar conhecimentos”, valoriza as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, em processo de formação escolar. Tal preocupação é válida e

relevante, mas é preciso que se operacionalize nas atividades inseridas nos Cadernos do Currículo.

Ainda, pela análise dos fundamentos teóricos que orientam o **Currículo de Ciências Humanas do Estado de São Paulo**, com ênfase específica na disciplina de História e na observação das referências bibliográficas utilizadas para a elaboração do documento, constatou-se que este Currículo estadual se volta para discussões sucintas sobre o papel do historiador na escrita e sobre a compreensão do processo histórico; mencionam-se correntes historiográficas, em especial, a Escola dos Annales pela sua importante contribuição na renovação da escrita da história, ao propor conforme Burke (1992, p. 9): “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. Este, também, estabelece a relação destas correntes com o ensino de História. Como relata Miceli:

Ora, para um dos fundadores da escola dos Annales, Marc Bloch, a boa História deveria servir aos sábios e às crianças. Assim, independentemente de seus objetos e níveis de profundidade e abrangência, desde que abordada adequadamente, a narrativa histórica deve envolver – por fascínio ou compromisso intelectual – os variados públicos a que se destina. (2010, p. 32).

No entanto, embora a maioria destas argumentações teóricas sejam apresentadas no Currículo e destinadas ao ensino de História, elas são atribuídas e relacionadas com maior intensidade, aos papéis do professor e do aluno, dentro do processo ensino-aprendizagem. “Caberia, portanto, aos professores a responsabilidade de conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania”, afirma (Miceli, 2010, p. 31). Contudo, o documento em análise, seja nos textos-base, que especifica os princípios gerais para a educação paulista ou nas orientações específicas para a disciplina de História não apresenta o significado de cidadania.

Neste contexto de análise, é válido considerar, ainda, o significado de cidadania, de acordo com Severino:

A cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana. [...] O gozo dos direitos civis políticos e sociais é a expressão concreta deste exercício. O homem, afinal só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a vida real desse homem. (1992, p.10).

Conforme expôs o autor, cidadania pressupõe “qualificação”, sendo requisito básico para a atuação humana em diferentes sociedades. Assim, a questão central do Currículo proposto destina-se à compreensão do aluno enquanto ser histórico-social, que precisa ser atuante no contexto em que vive, entendendo que o estudo da História se dá por meio da relação entre questões do presente e análise do passado.

Outro fato evidente no Currículo de História é a sua relação direta com um dos princípios gerais para a educação paulista, quando declara que o papel do aluno seria o de “assumir plenamente sua cidadania”, pois a recomendação curricular para essa disciplina, conforme Miceli (2010, p. 36), “deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social”; e de “compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade.” Esta disciplina, também, passa pelo processo de desenvolvimento da competência leitora e escritora na formação do educando, sendo o “objetivo central deste programa curricular” e objeto de estudo, inclusive, desta pesquisa.

Conforme o que já foi exposto sobre os fundamentos teóricos gerais da Educação Paulista e do Currículo de História, é preciso, considerar a função da escola na atualidade e como esta é identificada neste documento. Assim, o documento em estudo relata que a Escola é “um lugar privilegiado para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania”, contudo, a teoria curricular apresenta esta função para a escola, mas a implementação do processo pedagógico orientado pelos Cadernos para Professores e para Alunos com conteúdos e metodologias de trabalho definidas tiram da mesma, sua autonomia nas decisões referentes ao encaminhamento das atividades a serem definidas no Projeto Político Pedagógico.

Sendo assim, para Horn e Germinari (2006, p. 22) “a educação escolar está inserida num contexto mais amplo das relações sociais” e acaba por definir “o papel das instituições educacionais na preservação do *status quo* existente”. Assim, como as relações sociais capitalistas são “contraditórias”, “contradições [...] aparecerão nas instituições de ensino, já que estas cumprem diferentes obrigações ideológicas”.

Dentre algumas das contradições e obrigações ideológicas realizadas pelas escolas, em especial a estadual paulista, podemos mencionar: a recepção de um currículo fundamentado em concepções que visam uma autonomia escolar; formar cidadãos participativos socialmente, dentre outros princípios, mas sua implementação e aplicabilidade acabam por ferir estes princípios, a autonomia e a especificidade do Projeto Político-Pedagógico de cada escola; tendo em vista, que o papel do professor enquanto agente transformador e mediador do conhecimento fica limitado à reprodução dos conteúdos e formas metodológicas presentes nos diferentes Cadernos para Professores e Alunos; estes fatos levantam alguns questionamentos: dentre eles, qual seria o perfil de aluno e cidadão que o Currículo e a Escola Paulista realmente almejam formar?

Cabe, também, argumentar sobre o processo de fabricação do currículo, o que, segundo Goodson (2008, p. 8) “implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral”. Antes, é preciso identificá-lo “como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.” O autor ainda argumenta:

Aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo. (2008, p. 9).

Como foi visto, o Currículo Paulista afirma que “a educação básica é para a vida” e se insere no perfil de preparação do aluno para “assumir plenamente sua cidadania” na “sociedade do conhecimento” e no “contexto do trabalho”. Estes ideais foram definidos pelos organizadores deste currículo, como sendo os requisitos básicos para o desenvolvimento de seus alunos em idade escolar e sua atuação ao saírem dela, para a inserção no mercado de trabalho e demais relações sociais do mundo adulto. No entanto, nas entrelinhas deste discurso e nas práticas homogêneas inseridas nos Cadernos dos Discentes percebe-se um desvio dos atores (docentes e alunos) do reconhecimento do leitor de que o papel da escola enquanto produtora da transformação social está em segundo plano; o que emerge das práticas discentes sugeridas acaba sendo a perpetuação das relações

socioeconômicas e culturais da atualidade, pelo processo de determinação controlada dos encaminhamentos metodológicos das atividades sugeridas.

Encerrando este capítulo, pode-se afirmar que as discussões aqui apresentadas atentaram para a análise dos fundamentos teóricos, referentes ao documento oficial da educação paulista: o **Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias**, observando-se os aspectos centrais e a finalidade deste, enquanto instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem da leitura de filmes na disciplina de História.

Os temas da relação do cinema com a educação/história, enquanto agente, documento e linguagem, serão analisados no próximo capítulo desta dissertação. Nele, também, serão expostos os tópicos específicos da teoria semiótica: o signo, a significação e a linguagem, material teórico relevante para o exercício de uma leitura completa de filmes, no ensino médio e uma avaliação posterior dos modos (adequados e inadequados) de abordagens do filme nos Cadernos do Estado, na Disciplina de História.

## **2 CINEMA: UM BREVE HISTÓRICO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO.**

### **2.1 Breve Revisão da História do Cinema.**

Antes de iniciarmos um breve histórico do cinema como anuncia o título deste capítulo, é importante esclarecermos o leitor desta dissertação sobre a importância de fazê-lo. Na história revisitada (proposta conteudística do capítulo em questão) buscamos não só a recuperação histórica linear das origens do cinema, mas, sobretudo, o conhecimento de como a história revisitada registra e também explica o surgimento ao longo do tempo, dos recursos técnicos da linguagem fílmica. Exemplo: “trucagem”, “close-up”, “decupagem” e outros recursos que constituem técnicas explicitadoras da produção de um filme e inclusive da sua leitura, objeto temático da Análise Documental realizada neste estudo.

Consta, ainda, nesta revisitação o reconhecimento das relações necessárias entre: o cinema, a cultura e a história para uma compreensão das relações do filme com a história e da história com o filme. Assim, neste breve histórico do cinema contemplaremos as formas necessárias de leitura de um filme, sendo este, considerado nesta pesquisa, como um agente da história e como um exercício de linguagem enquanto representação humana.

Segundo Leite (2003), as bases de uma projeção cinematográfica nasceram no século XIX, quando os irmãos Lumière Louis e Auguste, dentre suas invenções, apresentaram o primeiro filme em 28 de dezembro de 1895, no Grand Café na cidade de Paris, em sessão pública para alguns convidados, uma espécie de anúncio publicitário demonstrando a saída de operários da fábrica Lumière, em Lyon na França. No entanto, não se pode afirmar que esse foi o único fato que gerou o cinema, pois, nessa primeira fase, ele foi considerado, conforme Salles (1992, p. 33), como uma reprodução de “fotografias animadas”, uma espécie de registro do que aconteceu na realidade, pois o “material filmado não sofria alterações ao passar para a tela; o filme era dividido em sequências, emendas uma das outras e, em seguida, projetada”.

Neste contexto, Morettin (2009, p. 47) declara que Thomas Edson “criou em 1893, o quinetoscópio, aparelho individual que permitia o acesso às imagens em movimento.” Outro aparelho, com funções semelhantes, foi

desenvolvido na Alemanha por “Max skladanowsky, o bioscópio”. Deste modo, a jornada para o surgimento do cinema foi: “um processo constituído por muitas idas e vindas”.

Neste sentido, cabe ressaltar que foram as projeções públicas dos irmãos Lumière que se espalharam por vários países como a Inglaterra, a Bélgica, os Estados Unidos, o México, o Japão e a Rússia. Como mencionam Foiret e Brochard (1995, p. 67), “os operadores Lumière filmam as grandes personalidades deste mundo: príncipes, reis, [...] e as cenas mais simples da vida diária em Londres, Paris, Brest”.

A criação do cinema, no final do século XIX, expressa a vontade do homem de reproduzir o real quando procura filmar aspectos apresentados pelas ações cotidianas de diferentes sociedades. Neste sentido, Aumont (2008, p. 13) argumenta que o cinema surgiu “como uma curiosidade científica, uma diversão popular e também como uma mídia (um meio de exploração do mundo)”. Os irmãos Lumière iniciaram seus filmes com cenas do cotidiano de operários franceses e foram ampliando suas produções com imagens de diversos fatos e ações que faziam parte da vida diária das pessoas, dos lugares e dos objetos retratados.

Assim, para Ostermann (2006, p. 18) “o cinematógrafo de Lumière foi o testemunho desse tempo”; esta argumentação revela outra crença intensa ocorrida neste período com relação às filmagens: a ideia de que a captura da realidade, pela câmera, ocorria de maneira neutra, sem a intervenção de seu operador. Contudo, as imagens apresentadas nos filmes não foram escolhidas ao acaso, mas condicionadas pela visão ideológica e pautada na subjetividade de seus produtores. Neste contexto, a referida autora ainda menciona:

O que vemos na tela é uma criação visual, imagens tomadas da realidade e selecionadas segundo códigos de representação, normas que foram se desenvolvendo para criar o que denominamos realismo cinematográfico: planos montados de forma contínua, sequências, reforçados por um fundo sonoro, para dar ao espectador a sensação de que nada foi manipulado. (2006, p. 15).

Embora fossem os pioneiros na exibição de filmes públicos, os Lumière patentearam, conforme Foiret e Brochard (1995, p. 59), “o sistema de deslocamento da película”, pois não lhes bastava simplesmente fazer várias fotografias de um único movimento; era preciso projetá-las de forma nítida e sem

saltos exagerados, para que o público tivesse a impressão de contemplar o movimento real. Porém, não se monopolizou a invenção; deu-se início à ideia que passou por outros produtores como Georges Méliès, que foi o inventor do gênero “trucagem”, uma técnica de filmagem que valorizava a parada e a substituição dos objetos em cena.

Esta técnica consistia no fato de a câmera ser desligada em uma ação e o ator permanecer no mesmo lugar; um ou mais objetos eram movidos do lugar ou eram substituídos por outros; a câmera era ligada novamente, gerando a sensação de que os objetos se moviam, desapareciam ou eram transformados em outros.

É desse diretor a primeira obra-prima no campo das trucagens, o filme *A viagem a lua*. Todavia, o sucesso de Méliès e do seu cinema de fantasia e de trucagem começaram a declinar por volta de 1906, quando o público passou a se interessar pelas peripécias cômicas e pelos dramas realistas. (LEITE, 2003, p. 13).

Foiret & Brochard (1995, p. 70 - 1) declaram que, além de Méliès, o francês Charles Pathé foi atraído pelo cinema e, no ano de 1900, criou uma importante empresa na área cinematográfica denominada firma dos “Irmãos Pathé”, com agências em cidades como Londres, Cairo, Rio de Janeiro e Berlim. Alguns anos antes da Primeira Guerra Mundial, produtores americanos instalaram-se perto da cidade de Los Angeles, num lugar designado “Bosque dos Bruxos: Hollywood”. Assim, “em menos de 30 anos, o cinema torna-se uma indústria gigantesca”.

Desde então, as produções hollywoodianas e a de outros países se intensificaram por diferentes partes do mundo, gerando uma espécie de indústria diversificada em funções, em produções e entretenimento; um aperfeiçoamento que resultou em novas técnicas de produção e linguagem, de modo que o cinema passou a ser identificado como a “sétima arte”. Neste sentido, Butcher (2005, p. 8) argumenta:

O cinema surgiu com o apagar das luzes do século 19 e se espalhou pelo planeta com relativa rapidez. Em vários países, se afirmou como uma das formas hegemônicas de arte e entretenimento, a ponto de se dizer que o século 20 foi o século do cinema.

Nesta perspectiva, do cinema enquanto produção artística que marcou o século XX, é importante citar as contribuições de Griffith (ator e diretor) que, por meio do filme: **O Nascimento de uma Nação** (1915), produziu um longa-

metragem, fez adaptação de um livro complexo e extenso para a linguagem cinematográfica e narrou para os espectadores a relação entre questões gerais e específicas da história apresentada no filme. Em síntese, de acordo com Leite (2003, p. 17), D. W. Griffith “demonstrou a possibilidade de o cinema ser, ao mesmo tempo, espetáculo, narração e linguagem”. Neste sentido, Xavier (2007, p. 41) ainda acrescenta:

O que ele fez de crucial foi criar a figura do diretor, [...] transformar o close-up em canal de “subjetivação” das imagens, adensar a psicologia no cinema e ampliar o alcance da narrativa, não só no plano da continuidade das ações, mas também no plano da carga simbólica atribuída às imagens. Enfim, o mestre da decupagem o foi não por tê-la inventado, mas por tê-la transformado em peça chave de um sistema narrativo.

No ano de 1920, o cinema hollywoodiano se destacou em produções variadas e passou a dominar, segundo Bergan, (2009, p. 11), “a indústria cinematográfica mundial [...], mas não como o único protagonista em um mercado verdadeiramente global”. Nesse mesmo período, o cinema mudo marcou sua era; também se consolidou o sistema de estúdios que passaram a seguir uma estrutura voltada para os “gêneros cinematográficos”, tendo o Faroeste em cenário californiano como carro chefe, seguido da Comédia que foi bem aceita mundialmente e revelando atores que conseguiram grande destaque como: Charles Chaplin, Harry Langdon, Stan Laurel e Oliver Hardy. Os filmes de Ação e Horror também marcaram presença em Hollywood: **O Corcunda de Notre Dame** (1923), **O Fantasma da Ópera** (1925), **A Marca do Zorro** (1920) **Robin Hood** (1922) e **O Pirata Negro** (1926).

No Brasil, a maioria das produções realizadas até o final dos anos 20, como declara Morettin (2009, p. 53) “era constituída por documentários e reportagens cinematográficas, em sua maioria retratando nossa elite política e econômica ou nossas belezas naturais”.

No mesmo período, a Europa investiu em produções cinematográficas de alta qualidade artística. Na França, os filmes em destaque definidos por Bergan, (2009, p. 24) foram: “**Napoléon** (Abel Gance 1927) e **O Martírio de Joana d’Arc** (Carl Dreyer, 1928). **Na Alemanha, Metropolis** (Fritz Lang, 1926) e **A Caixa de Pandora** (G. W. Pabst, 1929).” E o cinema russo, com o filme **A Greve** (1924) do diretor Sergei Eisenstein, “inaugurou um dos períodos mais

interessantes de experimentação e liberdade criativa da história do cinema soviético”.

Outro aspecto relevante dos cineastas soviéticos dos anos 20 se deve, também, ao fato de ampliarem as possibilidades de utilização do cinema, segundo Leite (2003, p. 21) “como arma de propaganda política”. As produções de Eisenstein, Vertov e Schub, mesmo sob aparentes particularidades, acabaram por refletir o contexto histórico, econômico e político que estava inserido na União soviética, fazendo parte de uma vanguarda artística e desempenhando um papel marcado por certo engajamento político. Conforme, Nazário (1999, p. 108), os cineastas soviéticos estavam:

Preocupados em substituir a dramaturgia burguesa por uma dramaturgia proletária, onde o povo tomara o lugar dos indivíduos nos conflitos que definiam os heróis e os vilões, Eisenstein teorizou a edificação de um cinema conceitual, através da justaposição de imagens associadas a uma determinada idéia, até a sua materialização na tela.

Em 1927, começa a despontar outros tipos de inovações no campo da indústria cinematográfica hollywoodiana, pela utilização do som em suas produções, gerando grande impacto no conteúdo e estilo dos filmes, de modo que, Morettin (2009, p. 58) menciona que “houve pela primeira vez sincronia entre imagem e som incluindo aí vozes, barulhos e também música. Trata-se de **O Cantor de Jazz**, de Alan Crosland”. Esse filme foi considerado como um marco para o cinema americano, um longa-metragem que apresentou gravações de músicas e alguns discursos e sua repercussão resultou na instalação de equipamentos de gravação e projeção sonoras, tanto em estúdios como no cinema.

Passados alguns anos, o cinema sonoro se consolidou, intensificando, ainda mais, esse tipo de indústria, pela inovação técnica e sua expansão pelo mundo. Assim, para Bergan (2009, p. 25), “em 1929, milhares de salas já estavam equipadas com som, e dezenas de filmes mudos ganharam sequência de diálogos gravados”.

Na década de 1930, o cinema hollywoodiano passou por um processo de maturidade pelas heranças deixadas dos períodos anteriores, como a entrada do som modificando as estruturas já definidas para produção de diferentes obras e gêneros. Também afetou a carreira de diretores e atores revelando uma nova geração, com destaque para: Ginger Rogers, Spencer Tracy, Joan Crawford e Clark

Gable. Os estúdios hollywoodianos se recuperaram da crise econômica de 1929 e atingiram seu auge, considerando-se 1930 como o melhor período de lucro dos estúdios (Columbia Pictures, Universal Pictures, RKO, Century Fox, Warner Bros, MGM e Paramount) e recorde em bilheteria.

Entre os filmes sonoros europeus dos anos 30 de maior sucesso de acordo com Bergan (2009, p. 30 - 1), estão os franceses “**Os Tetos de Paris** (René Clair, 1930), há música e ruídos externos e um mínimo de diálogos. **A Cadela** (Jean Renoir, 1931) tem brilhante som direto”. Na Alemanha, antes da dominação nazista, os filmes procuravam retratar questões políticas e sociais: um exemplo desse tipo de filme é o **Flagelo de Deus** de Wislfront (1930). Já na União Soviética, os cineastas procuraram seguir uma espécie de engajamento político, ao retratarem nas telas questões ligadas ao contexto socialista, uma linha de interpretação ideológica da história; assim, os artistas deste período deveriam seguir ideais partidários.

Em 1931, foi criado o Código de Produção que determinava que todos os roteiros fossem entregues à supervisão de Hays Ofício, (escritório responsável pela análise das diretrizes determinadas pelo código de produção); algumas mudanças são intensificadas pela junção do Código de Produção com a Lei da Decência, julgando-se os filmes segundo seu grau de ofensa, ou não, à moral cristã. Foi criada também a PCA (administração de código de produção) que se responsabilizava em selar os filmes considerados aprovados. Sendo assim, esses órgãos serviram como uma espécie de censura às produções realizadas nesse período.

No contexto brasileiro, para Morettin (2009, p. 61), “os anos de 1930 marcaram a presença do Estado no cenário cinematográfico, à criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE”. Este, também, elaborou uma legislação protecionista em 1932, que instituiu a censura no âmbito federal e a obrigatoriedade da exibição de um filme curta-metragem nacional, antes que o filme de longa-metragem fosse exibido em sessão regular.

Nos anos 40, o cinema hollywoodiano e o europeu procuraram refletir, por meio de diferentes produções, sobre o contexto da Segunda Guerra Mundial. Seguindo essa linha de raciocínio, de acordo com Bergan (2009, p. 37) o filme **O Grande Ditador**, torna-se “uma feroz sátira a um mundo ensandecido, feito sobre sólida base de humor irresistível e genuína indignação”.

Neste mesmo período, a indústria norte-americana prosperou enquanto a europeia passava por hostilidades em cenário de guerra. Segundo Turner (1997, p. 42), as “décadas de 1930 e 1940 marcaram o apogeu de Hollywood, do estrelato”. O autor também revelou: “o esvaziamento pela guerra da indústria cinematográfica da França, Itália, Alemanha e Grã-Bretanha mais uma vez deixou o mercado aberto para o domínio norte-americano”.

Desse modo, os filmes passaram a ser, entre outras funções, uma espécie de fuga da realidade difícil e devastadora em tempos de guerra, favorecendo o cinema americano com recordes em suas bilheteiras e a proliferação em gêneros que variavam em afinidade com o espectador sejam os faroestes, as comédias, os suspenses, os dramas como: **A estranha Passageira** (1942), **Alma em Suplício** (1945) ou **Os Romances, Casa Blanca e Rosa da Esperança** (1942).

Outro fato de grande repercussão para o período foi a mudança estética apresentada pelo neorrealismo italiano, que buscava recuperar um vínculo mais próximo com a realidade social marcada pelo fascismo e a recuperação da Itália no pós-guerra, inclusive das condições precárias de vida.

Em suas características principais, o neorrealismo italiano procurava, segundo Morettin (2009, p. 63), “transportar para as telas a própria realidade, não sua representação”, à medida que se aproximava do documentário, por utilizar filmagem “fora dos estúdios, do emprego de atores não profissionais, o uso de diálogos simples e repleto de dialetos regionais e uma imagem sem efeitos visuais mais elaborados”. Fantini (2009, p. 53) confirma:

Na Itália pós-Segunda Guerra, desiludida, empobrecida e com desemprego recorde. [...] essas condições ajudam a entender a estética do chamado neorrealismo que construiu uma forma que privilegiava uma narrativa crua, a não utilização de cenários e a utilização de amadores no lugar de atores, como busca de um cinema que refletisse sem truques a realidade material e psíquica do povo italiano daquela época. [...] o neorrealismo propiciou um novo cinema que buscava introduzir a perspectiva daqueles que sempre foram excluídos do denominado cinema clássico, como os pobres e marginalizados.

Morettin (2009, p. 63) relata que houve, no Brasil, certo diálogo com as produções neorrealistas; um exemplo dessa proximidade de características seria o trabalho de Nelson Pereira dos Santos com **Rio, 40 Graus** (1955) e **Rio, Zona Norte** (1957). O autor, ainda, menciona que essas produções, são: “filmes que

procuravam incorporar cinematograficamente os seguimentos excluídos de nossa sociedade sem um olhar marcado pelo pitoresco ou pelo folclórico”.

Para Bergan (2009, p. 44 - 6), “nos anos de 1950 surge um rival do cinema: a televisão. Ao longo da década as bilheterias caíam à medida que as telinhas em preto-e-branco eram ligadas na sala de estar”. Esse fato levou o cinema a passar por uma renovação para retomar o público e a bilheteria. Assim, algumas medidas começaram a despontar; Hollywood apresentou os filmes tridimensionais (3D); a inovação dos filmes em (3D) foi bem aceita; cerca de “30 filmes produzidos por ano”; com o passar do tempo, os problemas começaram a surgir, pois “os óculos Polaroid de cartolina eram mal cuidados, e a qualidade das imagens instável, criando fantasmas na tela” e acabavam comprometendo a projeção.

Como declara Turner (1997, p. 28), “no começo da década de 1950 apareceram dimensões de telas bem mais amplas: o cinerama introduzido em 1952, e o cinemascope, em 1953”. O cinerama se caracterizava por ser de curta-metragem, na tentativa de ser “mais realista voltado para questões mais cotidianas como: montanha-russa e touradas”. Usavam-se “três projetores de 35 mm, três telas curva (140º) e o som era estereofônico, esses elementos tornaram popular a ideia do cinerama ser breve”.

O cinemascope se destacou como argumenta Bergan, (2009, p. 47), pelo uso de “uma lente amórfica que aumentava a imagem”; o primeiro filme a utilizar essa técnica foi **O Manto Sagrado** (Richard Burtonn - 1953) seguido por **Cavaleiros da Távola Redonda** (1953), **Helena de Troia** (1956) e **Terra dos Faraós** (1955). Os temas abordados nos filmes desse período foram bem utilizados como estratégia de conquista de público; dentre alguns temas, podemos destacar: os adultos e os controversos, os indígenas, a intolerância racial, a delinquência juvenil, as questões antimilitares e o uso de música com estilo Rock roll.

Segundo Bergan (2009), os anos 60 foram tempos de crise para Hollywood, que chegou bem próximo da ruína financeira: greve dos sindicatos dos roteiristas que pediam por melhores salários; os sindicatos de atores de cinema e televisão exigiam salário mínimo e porcentagem sobre a arrecadação dos filmes de que participavam. Nesse cenário de reivindicações e conflitos, os estúdios hollywoodianos foram negociados com multinacionais, perdendo sua marca

individual; dessa fusão surge um fato novo, os diretores independentes passaram a oferecer um kit contendo: direção, roteiro, escritores e atores.

O referido autor relata, ainda, que novos obstáculos apareceram para Hollywood, pois o hábito de ir ao cinema estava superado; esse fato gerou uma corrida em campanhas de marketing para conquistar o público novamente. Neste processo, de reconquista dos espectadores, notam-se certas diferenças na faixa etária do público-alvo que girava em torno de 16 a 24 anos, apresentando um gosto peculiar, com crescente aversão aos valores tradicionais e a preferência por temas considerados mais adultos. Sendo assim, Hollywood apostou em diretores considerados mais experimentais que procuraram abordar, em seus filmes, temas relacionados ao sexo e à violência. Esses temas foram possíveis em diferentes filmes, pois o código de produção (censura) havia feito reduções, quanto às restrições em linguagem, temas e comportamento.

Na Europa, e mais especificamente na Inglaterra, surge o movimento intitulado, “jovens enfezados” que incluíam cinegrafistas, romancistas e dramaturgos com produções que abordavam sobre temas como: crítica ao conservadorismo do governo, à classe operária e à sinceridade; em contrapartida, os filmes se destacaram por trazer às telas o ideal de uma juventude enriquecida e glamorosa, que exaltava a cidade de Londres por suas festas e diversões.

Conforme Wild (2009, p. 123), “a década de 1960 sedimentou, além de uma revolução comportamental e cultural, a revolução estética do cinema”. Na Europa, mais especificamente na França, desponta a era da Nouvelle Vague que revitalizou o cinema por suas inovações no rompimento com as técnicas de filmagem anteriores; assim, Bergan (2009, p. 60) menciona que produtores “saíram às ruas com câmeras portáteis e equipes pequenas, empregando cortes secos, improvisado, narrativas desconstruídas e referências literárias e de outros filmes”. Estas produções independentes visavam a um público jovem e intelectual, assim como, à conquista de bilheterias na França e em outros países.

No contexto brasileiro, desponta o cinema novo, que, de acordo com Morettin (2009, p. 64), “é visto como um desdobramento da Nouvelle Vague, sem deixar de lado que o contexto local, anterior à emergência do movimento francês, contribuiu muito para seu surgimento”. O cinema Novo, conforme Simonard (2006, p. 14), “foi um movimento artístico e cultural que pretendeu revelar a identidade do

povo brasileiro. Para isso, propunha a criação de um cinema nacional, anti-hollywoodiano, que alicerçasse suas bases sobre a cultura popular”.

Esses autores deixam claro que o movimento do cinema novo no Brasil se respaldou em técnicas mais simples de filmagem e temas retratados em tela, com destaque para questões específicas sobre a sociedade brasileira, em um processo considerado inovador. Assim, para Xavier (2001, p. 14), tanto o cinema novo quanto o cinema marginal constituíram a fase estética mais densa da arte cinematográfica brasileira, podendo ser considerados também como “um movimento plural de estilos e ideias que, a exemplo de outras cinematografias, produziu aqui a convergência entre a “política de autores”, os filmes de baixo orçamento e a renovação da linguagem”.

Segundo Bergan, (2009), as questões centrais que nortearam o cinema hollywoodiano, na década de 70, giraram em torno da recuperação de bilheterias; conseguiu-se o lançamento de vários títulos, que foram considerados melhores que os do passado, pela variedade e inteligência. Esta também foi a era de diretores como: Wood Allen e Spielberg dentre outros, com produções específicas para o público-alvo em potencial, sendo que a maioria das produções de Spielberg visava, sobretudo, temas destinados para os adolescentes, enquanto Wood Allen direcionava seus filmes para um público adulto.

A diversidade de temas abordados nas produções hollywoodianas na década de 70 é identificada por Turner (1997, p. 31) como os “novos subgêneros, narrativas desenvolvidas para um segmento específico de mercado” revelando a fragmentação deste “em unidades menores, e a tendência a abrigar vários tipos de cinema sob um só teto – os multiplex - refletem essa realidade”.

A década de 80 foi um período que marcou o cinema hollywoodiano, conforme Bergan (2009), sob alguns aspectos: a produção de um novo gênero, com os filmes de ação que possibilitaram o retorno de bilheterias e de contratos de publicidade; a estética também passou por algumas mudanças pelo uso de planos menores, com continuidade visual gerada por iluminação de fundo e no design recebeu influências da MTV. Ainda nos anos 80, para Butcher, (2005, p. 36), o Brasil “viveu um florescimento na área do curta-metragem que teve como filme-símbolo **Ilha das Flores**, de Jorge Furtado, ganhador do urso de prata do festival de Berlim de 1989”.

Bergan (2009, p. 76) relata que “depois de um século de celulóide, radical mudança tecnológica começou nos anos 90, com o advento da filmagem digital”; e, ainda, acrescenta que “enquanto os estúdios concentravam os recursos em filmes grandiosos como **Titanic**, os independentes alcançavam audiências inéditas com dramas adultos e inteligentes, como **Pulp Fiction – Tempo de Violência**”.

No Brasil, a partir da década de 90, os filmes estão agrupados em torno do termo cinema de retomada. A ideia de retomada está vinculada à interrupção da produção cinematográfica realizada no governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990 - 1992). Existe, também, certo consenso, quanto à ideia de que, no cenário atual, desponta uma variedade de propostas estéticas, culturais e temáticas, em produções descentralizadas pelos diferentes estados e regiões desse país, fato que se evidenciou por meio de produções como: **Central do Brasil** (Walter Salles, 1998) e **Cidade de Deus** (Fernando Meirelles, 2002). Para Morettin (2009, p. 66), essas produções, “representam, entre outros, filmes que obtiveram reconhecimento de público e crítica dentro e fora do país, atestando a vitalidade dessa produção”.

Depois de ter analisado alguns aspectos centrais da trajetória do cinema no decorrer do século XX, é importante destacar os desafios que estão surgindo e os aperfeiçoamentos que este procura realizar na atualidade, em razão das inovações tecnológicas que despontam a cada dia, modificando os contextos socioculturais em diferentes regiões do planeta e, conseqüentemente, atingindo o cinema. Nessa perspectiva, Butcher (2005, p. 9) menciona:

Do ponto de vista industrial e comercial, o cinema passou a conviver e competir com a televisão, o *homevideo* e o *videogame*. Do ponto de vista artístico, o ato de filmar perdeu seu caráter quase sagrado com o surgimento de câmeras digitais portáteis, que facilitaram e multiplicaram as possibilidades de se fazer filmes. Na sociedade contemporânea, portanto a imagem não é mais distante e inacessível, mas algo que faz parte de nossas vidas, apesar de 'o' cinema em seu formato tradicional ainda atrair multidões no mundo todo.

Além das modificações, apresentadas por Butcher, na indústria cinematográfica da atualidade, é válido considerar alguns desafios que este tipo de indústria cultural enfrenta para sua manutenção e possibilidades no início do século

XXI, com o avanço na convergência de diferentes mídias. Sendo assim, Morettin (2009, p. 67) relata:

Um filme, cada vez mais, poderá encontrar outras formas de difusão, tais como as televisões por assinatura, os aparelhos de DVDs e CDs, o computador, a telefonia celular, a internet e qualquer outro suporte analógico e/ou digital a ser criado no futuro. Nesse quadro, para muitos, sombrio, o cinema procura seu lugar, sobrevivendo graças às imagens e aos sons sempre novos que os filmes nos proporcionam, estimulando nossa sensibilidade e capacidade de pensar o mundo e a vida.

Portanto, para Bergan (2009, p. 86), mesmo sob o desafio referente à internet pelo *download* de filmes ou sua exibição *on-line* ter se tornado uma realidade, que gera receios sobre possível prática de uma espécie de pirataria generalizada, ou até mesmo o pânico da possibilidade do colapso dos cinemas, ou seja, mesmo sob esse cenário incerto e duvidoso, Hollywood “já superou outras fobias e sabe adaptar-se às novas tecnologias e lucrar com elas.” Também argumenta que a rede mundial de computadores pode apresentar promessas, dentre elas o fato de “ser um jukebox de filmes, com repertório infinito, quase nenhum custo de remessa e públicos inimagináveis em toda a história dessa forma de arte”.

## **2.2 O Cinema e a História.**

Catelli Junior (2009, p. 52) informa que “a relação do cinema-história remonta há apenas três décadas. Somente a partir dos anos 1970 o filme passou a ser visto como um documento de investigação histórica”. Este fato se deve à Escola dos Annales (historiografia francesa), sendo responsável por tendências inovadoras da pesquisa histórica, que procurou incorporar, como objeto e sujeito de suas análises, não somente os grandes fatos, políticos e seus personagens, mas as ideias, os costumes e as mentalidades de diferentes povos em períodos históricos distintos.

Nesse sentido, a historiografia francesa realizou modificações no que considerava fonte para a pesquisa histórica, saindo do referencial de que somente o texto escrito era documento válido para análise. Conforme Cardoso & Mauad (1997, p. 402), “novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc.; foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura para o historiador”.

Deste modo, é válido considerar o significado, a função e o uso de uma ou mais fontes, para a pesquisa e a análise feita pelo historiador. Assim, Moniot (1993, p. 26) declara que “nada é uma fonte por sua natureza e é o problema colocado pelo historiador que, identificando um traço fornece uma resposta, e transforma assim, o documento em uma fonte histórica”. Sendo assim, é necessário que o pesquisador selecione documentos apropriados para o estudo a ser realizado, à medida que esses possam gerar dados, acrescentando novas informações e, desse modo, estes se tornem uma fonte para a pesquisa em andamento. Para uma melhor compreensão do documento a ser observado, no desenvolvimento de uma pesquisa, Bittencourt (2009, p. 332) menciona ser importante, fazer “uma análise dele como *sujeito* de uma ação e também como objeto, formulando três níveis de indagação”. Estes níveis são:

1º) sobre a existência em si de um documento: o que vem a ser um documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido de seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito?

2º) sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é fruto do trabalho humano)? Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência?

3º) sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contido em seu significado? O que fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder? (MARSON, 1984, p. 52).

Com esse embasamento teórico apontado por Marson, torna-se mais evidente a importância de um documento e a compreensão da complexidade que o envolve, por meio da investigação do historiador e de sua análise. Bittencourt (2009, p. 333) ainda afirma que os documentos “são registros [...] criados por intermédio de diferentes linguagens que expressam formas diversas de comunicação”.

Na mesma linha de raciocínio, considerando um filme enquanto documento histórico de linguagem inovadora, Nova (1996) argumenta que “poderíamos classificar o caráter documental de um filme em primário e secundário”, isto é:

O filme pode ser utilizado como um documento primário quando nele forem analisados os aspectos concernentes à época em que foi produzido. E, como secundário, quando o enfoque é dado à sua representação do passado. [...] Portanto na relação cinema-história, há dois eixos

fundamentais de questionamento: a leitura histórica do filme – analisar o filme à luz do período em que foi produzido – e a leitura cinematográfica da história – a história lida através do cinema.

Nesta perspectiva, Nova deixa claro que o filme enquanto documento histórico para análise pode ser lido pela identificação do contexto de sua produção e como uma representação simbólica (exercício estético de linguagem). Sendo assim, o filme constitui um discurso sobre o passado (história), que está pautado na subjetividade de seus produtores, por ser uma criação artística. Desta forma, mesmo que esteja baseado em fatos reais, o filme não deixará de ser um ato de linguagem, ou seja, uma representação social e estética do passado. Segundo Catelli Júnior (2009, p. 57), o filme se respalda na manipulação de vários elementos que fazem parte da linguagem cinematográfica; dentre eles, podemos destacar “o comportamento da câmera, enquadramento, noção de continuidade, montagem clássica, construção do espaço, relação imagem/som e a interpretação dos atores”. Ostermann (2006, p. 16) ressalta:

Contemporaneamente, o cinema se afirma como técnica de registro ou fonte documental e como produção simbólica inserida em um campo de relação de produção, a indústria de representações, por meio do qual se podem conhecer os homens, as sociedades, as culturas e registrar o sentido histórico que esses assumem. E o imaginário.

Deste modo, o documento fílmico deve ser visto ou analisado (do ponto de vista teórico da semiótica peirceana uma das teorias de sustentação desta pesquisa) como um objeto cultural de natureza reflexiva, histórica e social, mas nunca como uma verdade incontestável ou como simples realidade do tema apresentado. É preciso reconhecer o filme como produto de seu tempo, compreender o contexto histórico de sua produção, identificar os signos especiais criados artisticamente, as formas estéticas das narrativas e a intencionalidade inserida nesta produção.

Um filme, enquanto agente da história, é definido por Catelli Júnior (2009, p. 53) da seguinte forma: “quando percebeu que um filme não era apenas uma fonte de prazer estético ou de divertimento, o historiador passou a considerar o cinema como um agente transformador da história e também como registro histórico.” Assim, é importante o entendimento do pesquisador sobre o papel do

cinema como veículo de informação de massa, contaminado de ideologias diversas, e também utilizado por muitos governos como propaganda política, dentre outras funções sociais. Pode estar, portanto, a serviço de diferentes setores sociais, influenciando as ideias e formando opinião sobre assuntos diversos e, conseqüentemente, interferindo no curso da história.

O autor ainda argumenta que a produção cinematográfica já foi identificada como um testemunho da sociedade que o produziu, sendo um reflexo de ideologias, de costumes e de mentalidades envolvidas em sua produção; assim, o filme pode ser analisado como documento historiográfico e como um discurso (linguagem simbólica) sobre a História.

Em primeiro lugar, nenhum filme é neutro em relação à sociedade que o produziu; em segundo lugar, sendo exibido em outras nações, será o portador da transferência de valores e ideais; resumindo: ao se posicionar diante do quadro social que o gerou e ao ser exibido em outras nações, intervém na ordem social [...] o filme, seja de que gênero for, interfere na realidade, isto é, age na História. (ROCHA, 1993, p. 75).

O cinema, enquanto veículo de comunicação de massa, se insere, conseqüentemente, na categoria de um dos elementos da vida cultural da sociedade, pois informa fatos, forma hábitos e influencia as ideias. Como foi afirmado acima, também é utilizado como instrumento de propaganda política; menciona Catelli Júnior (2009, p. 53): “já com a Primeira Guerra Mundial, o cinema teve descoberto seu potencial propagandístico.” Rocha também argumenta:

É principalmente como instrumento a serviço do poder que o filme tem sido um poderoso agente da história nos últimos cem anos. Com efeito, estadistas têm empregado tanto documentários como filmes de ficção como ferramentas de doutrinação ou de celebração do poder constituído. (1993, p. 74).

A identificação do cinema como agente da história e como representação social (exercício de linguagem) integra o conjunto de responsabilidades da escola voltado para a formação crítica de leitores. É preciso considerar formas de leitura dos filmes. Para Bittencourt (2009, p. 374) a leitura de um filme deve passar pela observação dos elementos que constituem essa arte cinematográfica, como: “as técnicas de sua produção, os grupos sociais que

interagem em sua elaboração, a política cultural, a sociedade que o produz e o consome, atentando para todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas”.

Segundo Kornis (1992, p. 246), o “filme possui um texto visual – que merece como o texto escrito uma análise interna – e como artefato cultural possui sua própria história”; portanto, necessita “de uma leitura externa como qualquer outro documento por estar inserido em um contexto social” e, ao mesmo tempo, de uma leitura interna da tessitura estética da linguagem fílmica.

Sobre o procedimento metodológico utilizado na análise de um filme, independente do seu gênero, a autora citada acima menciona algumas questões que considera ser fundamentais na recepção de um filme, chamando a atenção do espectador para:

- a) os elementos que compõem o conteúdo como roteiro, direção, fotografia, música e atuação dos atores;
- b) o contexto social e político de produção, incluindo a censura e a própria indústria do cinema;
- c) a recepção do filme e a recepção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações.

Portanto, pelas discussões teóricas sobre a análise de filmes conforme Bittencourt e Kornis é importante destacar a complexidade que envolve o ato da recepção de um filme, pois implica compreendê-lo no conteúdo histórico e na linguagem criada, pois um filme possui uma linguagem própria reveladora de que o cinema é um meio de comunicação, uma produção cultural que apresenta ideologias, contextos socioculturais distintos, representatividades diversas, subjetividades. Desse modo, um filme é portador de mensagens diversas, está inserido no campo das comunicações e constitui objeto cultural a ser mais explorado nos ambientes educacionais.

### **2.3 Cinema e Educação: o Uso de Filmes na Escola.**

A relação do cinema com a educação brasileira, segundo Leite (2005), data desde os anos de 1920, período em que produções cinematográficas foram identificadas por educadores como “um potencial educacional” e passaram a admitir a sua introdução nas escolas por meio de projetos educacionais. Esses fatos

resultaram no avanço de estudos sobre formas para o uso de filmes na escola; assim, alguns intelectuais passaram a discutir sobre as possibilidades da criação de um cinema educativo.

Franco (2004, p. 21 - 2) relata que “a década de 20 foi o marco de uma grande reforma na educação brasileira”, pois estava em pauta no cenário político-social “a construção de um país moderno e progressista”, influenciando, assim, o estudo e as reflexões de educadores brasileiros. “O pensamento da Educação Nova institucionalizou-se em 1924, através da Associação Brasileira de Educação”, gerando uma série de reformas em diferentes Estados como: São Paulo e o Rio de Janeiro, dentre outros.

A autora ainda ressalta que as reformas educacionais desse período “visavam à criação de um programa educacional integrado a conceitos de progresso e articulado com o sistema econômico”. Dentre alguns estudos de suma importância para esse modelo educacional, podemos citar Lourenço Filho, que fala sobre a “Introdução ao Estudo da Escola Nova” e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, redigido por Fernando Azevedo e assinado por vinte e seis educadores”. É neste contexto que ocorre o surgimento das bases ideológicas de utilização do cinema (filme) como “um sintoma e recurso da educação moderna”.

No âmbito legal, foi promovida por Fernando Azevedo, no ano de 1928, uma reforma, cujo objetivo era o de renovar o ensino; o decreto 2940 apresentou artigos que determinaram a função e o uso do cinema (filme) na escola, como relata Franco (2004, p. 23): “o cinema será utilizado exclusivamente como instrumento da educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo”; este também “será utilizado, sobretudo para o ensino científico, geográfico, histórico e artístico”. Nesta perspectiva, o uso de filmes ocorreria em diferentes tipos de escolas, ou seja, do “ensino primário, normal, doméstico e profissional”, sendo um instrumento a serviço da educação, tendo como objetivo auxiliar o ensino em conteúdos de disciplinas específicas.

No Estado de São Paulo, o uso da atividade cinematográfica na educação começou a despontar em 1931, tendo como organizadora a Diretoria Geral de Ensino por meio de uma Comissão Especial que realizou a “Semana do Cinema Educativo”, uma demonstração para professores e demais interessados de

como seria o uso de filmes na escola e a utilização dos equipamentos necessários para as projeções disponíveis na época. Em seguida, a Comissão passou a organizar os espaços nas escolas para exibição, compra de aparelhos e películas; também começou a controlar a programação e o processo avaliatório das sessões que seriam de teor recreativo e educacional.

Para Apolinário (2007, p. 153), no período que antecedeu o governo de Getúlio Vargas, “as principais ações na área educacional eram de responsabilidade dos estados”, mas Vargas modificou esse cenário, quando programou um Sistema Nacional de Ensino e criou o Ministério da Educação e Saúde que teve como Primeiro Ministro Francisco Campos, sendo substituído por Gustavo Capanema, que realizou várias reformas nos níveis de Ensino Fundamental e Médio: o currículo passou a ser seriado, com presença obrigatória do aluno e a conclusão do ensino médio tornou-se exigência para o ingresso no ensino superior. Incentivou, também, o ensino profissionalizante, criou universidades, estabeleceu um sistema universitário nacional, criou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), com o objetivo de “representar a identidade e a memória da nação” e ampliou a quantidade de bibliotecas públicas em vários estados do país por meio do Instituto Nacional do Livro.

Este governo também realizou algumas ações para regulamentar o cinema no Brasil; de acordo com Leite (2005, p. 39), a primeira delas foi em 1932, quando estabeleceu a “obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais” em qualquer sessão regular de cinema; em 1936 organizou uma comissão responsável pela criação do INCE - Instituto Nacional de Cinema Educativo, como projeto oficial, o INCE foi regulamentado pela lei 378, de 13 de janeiro de 1937, que se responsabilizava por promover, orientar e auxiliar o uso de filmes como um recurso para o ensino. O Instituto contou com orientações de Humberto Mauro, diretor de cinema nacional, mas esteve sob a direção de Roquette Pinto, responsável pela promoção de filmes como instrumento para auxiliar o ensino.

Sobre o cinema educativo e o papel do Estado como protetor das atividades cinematográficas, Leite, ainda, declara:

O cinema educativo atuou como um dos principais pilares de um projeto mais amplo, isto é, a tentativa de organizar a produção, o mercado exibidor e o importador e, concomitante, servir aos propósitos do Estado, notadamente a interação nacional, a

centralização da ação governamental e a difusão da ideologia nacionalista. [...] A partir da revolução de 1930, a tendência de maior intervenção do Estado em todas as esferas se ampliou e alcançou a cultura. Tal ampliação se consolidou com a chegada do Estado Novo, em 1937. As políticas do governo Vargas para as atividades cinematográficas nesse período foram condicionadas por uma via de mão dupla. Por um lado, o líder populista afirmou em diversas oportunidades a importância do filme que, na sua ótica, passou a ocupar no mundo contemporâneo o papel que o livro havia desempenhado no passado, princípio também defendido por Mussolini; por outro, os profissionais ligados a área que pleiteavam a presença mais ostensiva do Estado nesse campo (2005, p. 38 - 9).

Na perspectiva do autor, expressada na citação acima, o cinema educativo brasileiro, sob a organização do Estado, era um instrumento a serviço deste, em propósitos de produção, de exibição e na centralização dos ideais de uma filosofia nacionalista de governo. Apresentava, também, traços do cinema fascista italiano, liderado por Mussolini, pois o Estado exerce o papel de mentor e produtor desse tipo de cinema voltado para a valorização do Estadista e seus feitos, ou seja, atua como um instrumento de propaganda ideológica governamental. Assim, os filmes brasileiros produzidos, nesse período e governo, contribuíram para reforçar alguns mitos como: “o temperamento brando e cordial do povo brasileiro e a miscigenação racial”; servia, também, como um meio de divulgação da “imagem homogênea e harmônica da nação, base ideológica de sustentação do imaginário social construído pelo discurso político estadonovista”.

Quanto à função e à produção do INCE, Leite argumenta:

A produção do INCE dividiu-se em filmes escolares de 16mm, mudos e sonoros, destinados a circular nas escolas e institutos de cultura, e filmes populares, de 35mm, encaminhados para o circuito das casas de exibição pública de todo o país. A produção foi intensa – até 1941, por exemplo, foram produzidos aproximadamente 200 filmes – e funcionou de forma ininterrupta por mais de 20 anos. Os filmes abordavam os temas mais variados desde aulas de geografia e história até documentação científica. Todas as atividades de produção, ou seja, filmagem em estúdio, revelação dos filmes, montagem, gravação de som e copiagem, foram desenvolvidas no próprio INCE. Assim, com a criação do instituto, o Estado passou a atuar na produção iniciando uma nova fase com o mercado cinematográfico brasileiro. Numa perspectiva mais ampla, seu funcionamento contribuiu para difundir duas idéias-força da propaganda político estadonovista: a) a centralização política e b) a integração nacional (2005, p. 40).

O INCE teve uma durabilidade de 30 anos, sendo produtor de vários filmes educativos e esteve sob a orientação governamental, que fez uso deste, na expansão da ideologia política do Estado Novo. De acordo com Franco (2005, p. 28 - 9), o período de existência e duração do Instituto Nacional de Cinema Educativo “deveu-se ao cumprimento discreto dos objetivos pedagógicos para os quais fora criado”, pois os filmes produzidos não estavam em conexão didática com os programas de ensino vigente e salienta que o contexto sócio-político, o econômico e a reforma educacional apresentavam contradições, pois as décadas de 20 e 30 representaram o “palco da luta mais profunda entre o velho e o novo, no Brasil”; e, ainda, acrescenta: “numa sociedade dominada, política e ideologicamente, pelo elitismo e pelo aristocratismo, as novas idéias de progresso geraram-se no próprio seio do tradicionalismo”. Assim, para Franco (2005), esses fatos foram fundamentais para as incoerências presentes no INCE e na centralização de uma reforma educativa nacional; segundo a autora, é válido mencionar, também, que “todas as reformas ou modernizações do sistema de ensino sofreram com o excesso de matéria transplantada de outros sistemas para o nosso corpo educacional”.

Outras medidas, referentes ao cinema também foram tomadas em governos posteriores a Getúlio Vargas, como ocorreu no decreto nº 43, de 18 de novembro de 1966, período de governo do militar Castelo Branco, que passou a controlar as produções cinematográficas educacionais e comerciais, colocando sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Cinema (INC), o desenvolvimento de produções e exibições de filmes, sendo que os demais produtores, distribuidores e exibidores só poderiam atuar se possuísem registro junto ao INC; este fato limitou e reduziu a indústria cinematográfica e, conseqüentemente, as produções do cinema educativo.

Faria (2007) faz uma breve retrospectiva da relação do cinema e a educação, desde a década de 60 até o final do século XX no Brasil, destacando a influência e função da TV educativa que passou a exibir os filmes educativos existentes no período; e ressaltou o fato de esta se responsabilizar pela produção de novos filmes, voltados para o ensino. Também relata sobre as filmotecas, que colocaram à disposição de escolas, filmes relacionados a conteúdos de diferentes disciplinas, apresentando, inclusive, o uso de novas tecnologias na produção e projeção de filmes e impulsionando o cinema na educação: os cartuchos, a fita

cassete e o Vídeo Home System (VHS). Ainda, chama a atenção do leitor, para a disseminação de videoclubes, de vídeo-locadoras e o DVD, popularizando o uso de filmes, tanto em forma doméstica como em salas de aula.

O acesso a produções cinematográficas, na atualidade, se popularizou intensamente, em virtude do uso televisivo na maioria das residências deste país; as vídeo-locadoras, os baixos custos de alguns filmes, os frequentadores de cinemas e os downloads, por exemplo, são algumas das formas de aquisição e recepção de um filme pelo espectador. Conforme Franco (2005, p. 35) Verifique, a data que consta na referencia e 2004 a influência das mídias (dentre elas, podemos destacar o cinema/filme) na formação da personalidade de crianças e adolescentes, ocupa, hoje, muito mais espaço escolar que na década de 60, período da desarticulação do INCE, o papel de agente que interfere na sociedade ao ditar valores, costumes, linguagem e tantos outros elementos. Assim, as mídias, podem ser instrumentos a serviço da educação, pois “as mídias audiovisuais, sejam elas tradicionais ou interativas, têm um papel fundamental como veículos catalizadores para a construção de conhecimento”.

Neste sentido, esta pesquisa que analisa o uso de filmes na escola, em especial na disciplina de história, como um documento cultural ideológico e uma linguagem para o ensino, destaca algumas possibilidades de leitura e uso do mesmo em sala de aula. Trevisan e Crepaldi (2009, p. 186) mencionam que “a linguagem audiovisual é bastante atraente e pode produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula” e que o papel da escola é “formar a competência leitora dos alunos, tornando-os cidadãos com maior senso crítico”. Nesta mesma perspectiva, Napolitano (2009, p. 20) destaca duas formas que considera “instigantes e desafiadoras”, para o uso do cinema na escola. Estas são:

- O filme pode ser um “texto” gerador de debates articulados a temas previamente selecionados pelo professor.

Esta abordagem pode ser mais adequada no trabalho com os Temas Transversais: cidadania, meio ambiente, sexualidade, diversidade cultural, etc. Em princípio, todos os filmes – “comerciais” ou “artísticos”, ficcionais ou documentais – são veículos de valores, conceitos e atitudes tratados nos Temas Transversais, com possibilidade de ir além deste enfoque. Neste sentido, o cinema é um ótimo recurso para discuti-los.

Conforme relata o autor, o filme, analisado como um texto gerador de debates, se respalda no plano conteudístico, voltado para as discussões temáticas que este sugere, mas o tema, segundo ele, é apenas o ponto de partida para o estudo de sua relação com a linguagem da produção fílmica; nessa perspectiva teórica, o professor pode destacar outras possibilidades que vão além da leitura do tema apresentado no filme; por exemplo, a observação necessária da linguagem construída pelo produtor do filme, seus modos de produção simbólica, para a veiculação estética e ideológica do conteúdo temático.

O fato de ser tratado como um texto gerador não isenta o professor de problematizar o tratamento – estético e ideológico – que o filme desenvolve sobre os temas a serem debatidos. Os filmes, como qualquer obra de arte, comunicam e perturbam o espectador mais pela maneira, pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelos temas em si. Por isso, os vários aspectos da linguagem não devem ser menosprezados: os ângulos e enquadramentos da câmera, o tipo de interpretação imprimida pelos atores, a montagem dos planos e seqüências, a fotografia (texturas e cores da imagem que vemos na tela), enfim, a narrativa que conduz a trama. NAPOLITANO (2009, p. 20).

Neste sentido, a leitura de um filme, tendo como referência uma análise estética e ideológica, significa educar o olhar do leitor (aluno) para uma formação competente na leitura dessa linguagem audiovisual. Segundo Trevisan & Crepaldi (2009, p. 168, 170) “a leitura dos textos visuais é rica em complexidades ideológicas e estéticas e não pode ser reduzida a uma abordagem superficial de seus conteúdos literais”. Assim, a cultura estética e ideológica de um filme favorece a formação de um leitor completo, pois a linguagem visual, constitui conforme as autoras citadas, “um objeto cultural a ser decifrado por um ser social competente, bem informado, sintonizado com o *repertório enciclopédico* do autor (do texto), ativado no momento da criação”.

Outra forma de relevância do filme na formação de leitores críticos, está, segundo Napolitano (2009) no fato de este ser identificado como um “documento” e analisado como um “produto cultural e estético”, respaldado por “valores, conceitos e representações da sociedade”. Sendo assim, o autor ainda argumenta:

O trabalho com o filme, visto como documento cultural em si, é mais adequado para projetos especiais com cinema, visando à ampliação da

experiência cultural e estética dos alunos [...]. Este é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o aluno tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório cultural [...] e estético. (2009, p. 20 - 1).

Pela análise, proposta por Napolitano, para o uso de filmes em sala de aula, foi possível constatar que qualquer disciplina pode utilizar este tipo de arte como um instrumento didático-pedagógico, seja como texto gerador de debates como documento representativo de sua produção histórica, pautado em valores e ideologias determinadas por um contexto social, seja, como um produto cultural, estético, de valorização da Arte. Deste modo, todo filme, seja um documentário ou uma ficção, é resultado de decisões e indagações contextuais de seus idealizadores; assim, é um objeto que resulta de uma produção cultural coletiva e, como tal é passível de observação e questionamentos.

Trevizan (2002, p. 105) também argumenta sobre a leitura dialógica do conteúdo e da linguagem dos filmes:

Na recepção de um texto fílmico, por exemplo, o espectador deve preocupar-se com a descoberta da criatividade na produção interna do filme, ou seja, deve voltar-se para a tarefa de identificação da perfeita correspondência estabelecida entre a linguagem construída e a informação e/ou história transmitida. Para tanto, é preciso atenção especial do espectador não só para os fatos contados, mas sim para os processos estratégicos (do criador) de seleção e combinação de determinados signos (verbalizações, sons, objetos, cores, formas, movimentos, gestos e etc.) na montagem do filme. (2002, p. 105).

Assim, o trabalho com filmes na sala de aula requer, segundo Napolitano, critérios de análise e estudo temático direcionado, para que esteja definido o ponto de partida e as possíveis conclusões das atividades a serem desenvolvidas. Sendo assim, é importante que o educador sistematize alguns questionamentos conforme problematiza o autor:

O que eu quero com esse filme? Em que essa atividade se relaciona com o conjunto da minha disciplina e da área curricular? Quais são os limites e as possibilidades que essa atividade tem para o grupo de alunos em questão? Ao longo do ano, que outros filmes poderiam ser trabalhados de acordo com a orientação? Além desses procedimentos tão óbvios quanto importantes, o professor deve pensar o filme dentro do seu planejamento anual, de acordo com a Proposta Curricular oficial em consonância com a Proposta Pedagógica da Escola e seu Plano de Ensino. (2009, p. 22 - 3)

É fundamental considerar as indagações e procedimentos sugeridos acima. Cabe, ainda, acrescentar outras questões, também mencionadas por Napolitano, como referência para ampliar e melhorar o repertório de questionamentos na análise de um filme na escola:

Qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é destinado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a sua contribuição na relação ensino-aprendizagem? Qual é o objetivo didático-pedagógico geral da atividade? Qual é o objetivo didático-pedagógico específico da atividade? (2009, p. 19 - 20).

Questões como estas auxiliam o educador a utilizar a linguagem fílmica na sala de aula, de modo a incentivar os alunos a construírem habilidades específicas, modos de ver e de ler imagens em movimento, interpretar a linguagem fílmica, compreender a narrativa e o desenvolvimento da história. O filme, na sala de aula, pode, ainda, enriquecer o contato com textos escritos e leituras mais complexas, possibilitando, também, a construção de conhecimentos e a sedimentação cultural de conceitos já convencionalizados. Assim, se expressa Fusari:

[...] Fica assim traduzido o caráter de intencionalidade e a sistematização do ensinar e aprender. E é para isso que as escolas existem. No caso em questão, ou seja, a utilização dos filmes, os educadores podem propiciar situações de espaço-tempo de ensino para que os educandos adquiram e desenvolvam conhecimentos, atitudes, habilidades, isto é, saberes constitutivos para uma aprendizagem de cidadania pautada pela consciência e prática de direitos e deveres, na perspectiva do bem comum, além de facilitar vivências culturais diferenciadas. (2009, p. 37).

Definidos alguns aspectos referentes à leitura e possíveis questionamentos para serem trabalhados no processo de recepção de um filme em sala de aula, faz-se necessário observar as orientações para o trabalho com os filmes no ensino médio.

Neste sentido, Fusari (2009, p. 37) declara que é preciso “conceber a utilização do filme em sala de aula como uma mídia a serviço da educação do jovem e do adulto que frequenta o Ensino Médio.” Assim, a experiência curricular precisa ser significativa, pois as possibilidades da linguagem cinematográfica são variadas e intensas, por materializarem nos filmes uma diversidade de temas, lugares, períodos, culturas e tantos outros elementos que podem ampliar o desenvolvimento

de habilidades diversas, dentre elas, a leitura e a escrita dos alunos deste nível de ensino.

O referido autor menciona ser importante “o lidar com o antes/durante/depois do uso da linguagem cinematográfica.” Nesta direção, sugere:

#### Antes da projeção

- Assistir ao filme selecionado antes da experiência com os alunos, planejando sua abordagem numa determinada situação, prevista no seu plano de curso e/ou aulas, garantindo, porém, espaço para as manifestações criativas que o filme poderá provocar.
- Sensibilizar a classe sobre a importância da utilização de filmes no contexto do currículo escolar em ação, estabelecendo distinção entre a experiência na esfera privada (casa, cinema, clubes, etc.) e a experiência escolar, ressaltando que neste último caso a oportunidade de explorar aspectos da ciência e do pensamento pode trazer ganhos para cada um.
- Preparar o ambiente para a vivência da experiência com o filme: sala de aula, sala de vídeo, agendamento, equipamentos e a localização do DVD. Não descartar eventuais colaborações de alunos nesta tarefa.
- Criar alternativas para superar a dificuldade do tempo de aula com o tempo do filme, planejando, por exemplo, a atividade em parceria com outros colegas, o que poderá promover, principalmente, o diálogo interdisciplinar entre a linguagem cinematográfica e os conteúdos escolares.
- Explicitar claramente, no próprio plano de trabalho e junto com os alunos, os objetivos previstos para a utilização daquele filme, naquele momento do curso. (2009, p. 38 - 9).

#### Durante a exibição

Na escola: a atividade com cinema tem um caráter curricular, conseqüentemente, político-pedagógico e cultural. O filme é meio/mídia para propiciar experiências ricas, criativas e críticas nos alunos. Não se trata de entretenimento puro, apesar de este também ocorrer. A projeção está sob a regência do processo de ensino e aprendizagem de determinado conhecimento curricular, sabendo, porém, que os resultados podem surpreender já que a linguagem fílmica, assim com as demais linguagens artísticas, oferece possibilidades que fogem do previsível. Elementos como imagens, efeitos sonoros, enquadramentos e outros podem gerar sentidos e significados inesperados e por isso é importante ficar atento no sentido de captar essas possibilidades e potencializá-las. (2009, p. 41).

Após a exibição do filme, sugere-se para o(s) docente(s):

- Conversar sobre as reações da classe em relação ao filme, pois é importante fazer uma leitura global deste e acolher todas e diferentes

manifestações apresentadas pelos alunos: apreciações positivas, negativas, indiferentes, pertinentes e impertinentes. É importante que essa atividade seja feita em forma de debate, estimulando a maioria a expressar pensamentos, emoções, reflexões livremente. No entanto, não basta falar sobre as emoções que podem decorrer a partir de uma exibição de filme. É preciso contemplá-las no processo educacional fazendo com que elas fluam por meio das discussões, do compartilhar experiências, emoções e sentimentos individuais e coletivos. É dando vazão a eles que cada sentimento vai encontrando o caminho para chegar ao seu lugar [...].

- Propor atividades de desdobramentos previstas nos planos de aula (ou não previstas, pois a experiência com o filme pode despertar interesses que demandem alguns reajustes no plano), estimulando o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens do tipo atividades de leitura, escrita, pesquisas, discussões, produções artísticas, etc. (2009, p. 42 e 4).

As sugestões apresentadas acima, por Fusari, sobre o percurso das atividades com filmes, no ensino médio, tornam evidente que o texto fílmico requer dos seus receptores procedimentos de informação que antecedem sua exibição, envolvem o momento em que está sendo projetado e, posteriormente, possibilitam resultados produtivos de conhecimento e reflexões, se o processo didático-pedagógico apresentar objetivos definidos para realização de uma leitura completa, de natureza histórica e estética do filme analisado.

Nesta linha de raciocínio, Napolitano (2009, p. 11) argumenta que “trabalhar com o cinema (filme) na sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada”, pois as produções cinematográficas se respaldam em campos que são capazes de sintetizar, numa mesma obra artística, uma variedade de elementos como: os valores sociais, o lazer, a ideologia, dentre outros. Deste modo, é válido mencionar que filmes proporcionam sempre diferentes possibilidades de atividades escolares, todas promotoras da construção crítica dos receptores.

Assim, para Catelli Júnior (2009, p. 55), a utilização da linguagem cinematográfica “como instrumento para auxiliar na formação histórica” objetiva “o desenvolvimento de competências e habilidades como: criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa”. Além do desenvolvimento das habilidades e competências mencionadas pelo autor, o fato de assistir a um filme e analisá-lo, pode levar o aluno, também, ao reconhecimento de diferentes formas de linguagens, de atores sociais e de distintos contextos históricos inseridos em sua produção e significação.

Segundo Ostermann, (2006), o uso de filmes como instrumento didático-pedagógico nas aulas de História, não pode limitar-se apenas a conferir se os fatos narrados no filme são verídicos ou não, através da comparação com textos de livros didáticos ou historiográficos. É necessário, ainda, observar a linguagem da narrativa e as possibilidades apresentadas por ela, na forma como expõe o conteúdo (passado/presente histórico). Neste sentido, a autora argumenta que:

As narrativas dos filmes possibilitam: 1 – situar os fatos na época em que ocorreram; 2 – reconstruir a realidade histórico-social, suas estruturas, como uma totalidade em constante mudança; e 3 – entender o enfoque teórico que orientou a reconstituição do passado e o significado da narrativa para a compreensão do mundo atual, o passado como parte do presente, na perspectiva passado-presente. (2006, p. 11)

Duarte (2002, p. 90) menciona que os filmes são instrumentos importantes “para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas.” Portanto, os filmes podem ser utilizados como uma “porta de acesso” a informações geradoras de conhecimento, que não se esgotam em si mesmas. Assim, as possibilidades do trabalho escolar, usando filmes como instrumentos didático-pedagógicos, são múltiplas; cabe ao professor evidenciar os elementos que deseja usar nas atividades a serem desenvolvidas.

Nesta pesquisa, com base nos estudos teóricos expostos até aqui e também nas teorias semióticas, será feita uma avaliação da adequação ou não dos procedimentos metodológicos propostos pelo Currículo Paulista para a análise de filmes. Em razão desta preocupação, iniciam-se, no próximo tópico deste capítulo, as reflexões sobre a teoria semiótica (Peirciana e Bakhtiniana) que servirá também de embasamento para a análise documental planejada.

## **2.4 Contribuições da Teoria Semiótica para a Leitura de Filmes na Disciplina de História.**

Para Santaella (2007, p. 7) “O nome *semiótica* vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer *signo*. Semiótica é a ciência dos signos” e “de toda e qualquer linguagem”. Assim, a semiótica enquanto ciência estuda a linguagem e os signos nos distintos contextos e grupos socioculturais.

Neste sentido, a autora argumenta que diferentes contextos sociais são mediados por uma rede plural de linguagens, que constitui uma comunicação diversificada, pois envolve a leitura e a produção de movimentos, de cores, de imagens, de gráficos, de sinais, de números, de formas, de volumes, de massas e de interação de forças. Também nos comunicamos através dos objetos, de sons, das músicas, dos gestos, das expressões, pelo cheiro, pelo tato e demais elementos simbólicos que compõem as complexas formas de linguagens de uma sociedade.

Fundamentada nos estudos, de Charles Sanders Peirce, Santaella declara que a semiótica peirceana não é uma ciência a mais para a interpretação de linguagens, mas afirma que essa constitui uma “filosofia científica da linguagem”. Assim, a semiótica é considerada como a “teoria dos signos em geral”. Nesta perspectiva, a autora faz referência à teoria das tricotomias do signo, elaboradas por Peirce. O quadro 1, apresentado na sequência, destaca as tríades mais conhecidas da teoria peirceana:

1ª Tríade	2ª Tríade	3ª Tríade
<b>O signo em si mesmo</b>	<b>O signo com seu objeto</b>	<b>O signo com seu interpretante</b>
1º quali-signo	Ícone	Rema
2º sin-signo	Índice	Dicente
3º legi-signo	Símbolo	Argumento

Fonte: Santaella, (2007, p. 62).

A primeira tríade constitui as relações do signo em si mesmo, ou seja, a sua própria conceituação. O “quali-signo” apresenta um caráter meramente qualitativo, aberto à contemplação do leitor. O “sin-signo”, no estágio segundo desta concepção do signo, direciona o espectador a outros signos provocando relações de sentidos do leitor, na busca de definição do signo. O “legi-signo”, no nível da “terceiridade”, sugere o processo simbólico e interpretativo do signo, pautado em convenções sociais (conceitos pré-estabelecidos), leis.

A segunda tríade marca a relação do signo com seu objeto; é iniciada pelo “ícone” que provoca a entrada do leitor em um estado de contemplação que ocorre no nível primeiro de apreensão do signo lido, visto e aprendido. No “índice”, iniciam-se as relações do signo com outros objetos (signos) resultando na

materialização do significado apreendido no estado segundo de leitura. O “símbolo” permite a percepção do resultado da interação do ícone com o índice, estabelecendo, na terceridade, a interpretação final do símbolo.

A terceira tríade estabelece uma relação do signo com seu interpretante, passando por três níveis: o “rema” que remete o leitor a uma hipótese inicial do sentido do signo observado. O “dicente” permite ao leitor estabelecer relações que apontam para uma possível interpretação do signo em análise. O “argumento” é quando o leitor argumenta, relacionando significados e chega à interpretação do signo (símbolo).

Neste sentido, Trevizan e Crepaldi (2009, p. 170) enfatizam:

A leitura semiótica (de base peirceana, 1995) considera o signo de forma triádica: 1º ícone / 2º índice / 3º símbolo. A *terceiridade*, ou seja, o processo de leitura da simbolização dos signos do texto envolve necessariamente: a *primeiridade* (apreensão instantânea dos elementos corpóreos, materiais, estimuladores do estado inicial do olhar contemplativo do (s) leitor (es) diante dos textos visuais); e a *secundidade* (elaboração de relações, no mínimo duais, dos signos entre si e dos signos com seus usuários - autor (es) e leitor (es) X contextos).

Assim, a leitura feita nesta pesquisa do texto fílmico **Rapsódia em Agosto**, sugerido no Currículo do Estado para estudo no ensino médio, se respaldou, também, na leitura peirceana semiótica, utilizando-se, sobretudo, da 2ª tríade, que envolve o *ícone*, o *índice* e o *símbolo*, conceitos apresentados anteriormente. Estes conceitos peirceanos, semióticos associados à teoria do signo ideológico (de fonte bakthiniana) ressaltam a importância da leitura por meio da identificação dos usuários dos signos (autor e leitor), suas inserções em um determinado contexto sócio-cultural e o próprio contexto sócio-histórico do texto, como elementos que constituem o corpo da interpretação do texto fílmico.

Para a realização de uma leitura semiótica, segundo Trevizan (2004, p. 150 - 1) faz-se necessário:

Pelos estudos semióticos, uma teoria da leitura deve envolver reflexões sobre a natureza triádica da linguagem verbal, constituída do elemento produtor (o AUTOR – um ser social), da matéria produzida linguisticamente (o TEXTO) e do sujeito receptor (o LEITOR – um ser igualmente social). Assim, a leitura semiótica de um texto é mais completa; pressupõe o diálogo efetivo de dois sujeitos contextualizados historicamente (AUTOR/LEITOR) com o MODELO TEXTUAL, inserido em uma dada SITUAÇÃO CULTURAL, possibilitadora dos códigos suscetíveis de se

transformarem em estratégias textuais. A semiótica nos ensina que o texto nasce de um contexto social, da prática viva da língua.

Faz-se necessário, aqui, explicitarmos as contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin sobre o signo, sua natureza ideológica e a significação do texto, determinada pelo contexto sócio histórico de origem do mesmo.

Miotello (2006), estudioso da teoria bakhtiniana, declara que, para Bakhtin, o universo de signos é definido por grupos sociais que, ao criarem os signos, os relacionam ao seu estilo de vida e ao contexto sociocultural em que estão inseridos. Desta forma, o signo se materializa por duplo sentido: o físico-material e o sócio histórico, portando ideologias. Para a semiótica russa, todo signo é ideológico e expressa um fragmento da realidade material, e sua continuidade, ao gerar e revelar valores, ações e reações consideradas positivas, negativas, boas ou más, em um determinado meio social. Assim se manifesta Bakhtin (1986, p. 32):

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.*

Nesta direção, Miotello (2006, p. 169) define que o conceito da palavra ideologia, segundo Bakhtin, se processa da seguinte forma:

Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas.

Deste modo, Bakhtin deixa claro que o significado de ideologia não representa uma “falsa consciência” como evidenciam as teorias marxistas, ao declararem que a ideologia ofusca a realidade social, mascarando as contradições na relação entre dominados e dominadores de uma determinada sociedade, sendo, também, legitimadora da organização política vigente. Para Bakhtin, o processo ideológico ocorre por dupla vertente: a ideologia oficial e a cotidiana; a primeira revela a concepção da classe dominante e a imposição, para as demais classes, da sua visão de mundo; a segunda surge nas relações diárias e casuais, ao produzir e

reproduzir a vida; é nessa relação dialética de estabilidade e instabilidade que ocorrem as relações ideológicas de uma sociedade.

Miotello (2006) ainda declara que, do ponto de vista bakhtiniano, os signos fazem parte da consciência verbal, se revestindo de sentidos próprios que defendem interesses de diferentes grupos sociais, sendo portadores de vozes diversas que apresentam contradições ideológicas em épocas distintas.

Bakhtin/Voloshinov defende que as menores, mais ínfimas e mais efêmeras mudanças sociais repercutem imediatamente na língua; os sujeitos inter-agentes inscrevem nas palavras, nos acentos apreciativos, nas entonações, na escala dos índices de valores, nos comportamentos ético-sociais, as mudanças sociais. As palavras, nesse sentido funcionam como agentes da memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados. E, já que, por sua ubiquidade, se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais. Dentro das palavras, em uma sociedade de classes, se dá discursivamente a luta de classes. (MIOTELLO, 2006, p. 172).

Na teoria bakhtiniana, a palavra, enquanto signo verbal ideológico, está carregada de contradições, história e luta de classes. Deste modo, a palavra representa uma síntese das interações sociais e das práticas discursivas construídas em um determinado contexto histórico-cultural.

Quanto ao processo que envolve a significação, Cereja (2006, p. 202) argumenta que, segundo Bakhtin, este é um problema complexo da linguística, pois entende ser necessário pensar o sentido do signo no domínio do discurso, da língua e, conseqüentemente, da vida, reconhecendo, nele, a natureza essencialmente ideológica. Assim, o termo significação utilizado na teoria bakhtiniana se refere “à capacidade de significar do signo”, veiculada à sua construção de sentidos no campo linguístico, gramatical e histórico em diferentes situações espaciais e temporais. Deste modo se expressa Bakhtin (1986, p. 132) sobre o assunto:

[...] a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzidos através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos.

O sistema de signos é identificado por Bakhtin (1986, p. 33) como “um fenômeno do mundo exterior” e seu processo ideológico, de acordo com Miotello (2006, p. 171) passa pela capacidade de “estar presente em todas as relações sociais. E em cada uma delas os signos se revestem de sentidos próprios, produzidos a serviço dos interesses daquele grupo”.

Portanto, é válido considerar que a linguagem se manifesta de variadas formas; dentre elas, podemos destacar a visual, a corporal, a gestual ou a verbal, que são constituídas, conforme Machado (2006, p. 153), por uma “pluralidade de sistema de signos da cultura.” Estes signos podem passar pelos gestos, pelos sons, pelos sinais, pelos símbolos e pelas palavras, sendo representantes de ideias, conceitos e significados para diferentes povos. Assim, de acordo com Santaella (2007, p. 14), “sem a linguagem seria impossível a vida, pelo menos como conceituamos agora: algo que se reproduz que tem um comportamento esperado e certas propensões”.

Neste capítulo, as argumentações se voltaram, portanto, para a relação dialógica entre o cinema e a história; para a importância da leitura da linguagem fílmica, centrada nas teorias semióticas pesquisadas (peirceanas e bakhtinianas). Ao se fazer um breve histórico sobre o cinema, com destaque para o seu surgimento no final do século XIX e sua trajetória no século XX, sob uma perspectiva linear, observando-se as possíveis mudanças e inovações técnicas presentes no cinema hollywoodiano, europeu e brasileiro, acumularam-se discussões pertinentes, pois o filme, **Rapsódia em Agosto**, objeto de análise neste estudo (capítulo 4) pode ser considerado como produto final deste tipo de indústria, que envolve elementos bem mais amplos de produção, de distribuição e de manutenção.

Desta forma, foi fundamental esta breve revisitação histórica e apresentação das teorias semióticas (norte-americana e russa) para compreensão do cinema como produto histórico cultural e artístico. Também foi ressaltada a importância de se considerar o filme como uma das expressões da linguagem humana.

O próximo capítulo apresenta a organização dos materiais de análise documental, respaldada nas bases teóricas expostas inicialmente para investigação

qualitativa, efetuando a leitura crítica das metodologias e atividades sugeridas no Currículo Estadual Paulista, para o trabalho com o filme na sala de aula.

### **3 A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO.**

#### **3.1 A Organização Metodológica da Pesquisa.**

Lakatos e Marconi (2010, p. 139) definem pesquisa como "um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais". A definição de pesquisa apresentada por Lakatos e Marconi nos remete à compreensão de que esta é uma atividade de caráter científico, que necessita de procedimentos para sua realização, pois preza pela indagação, pela reflexão e a busca de respostas para a situação-problema levantada.

Para Ludke e André (1986) os dados coletados em uma pesquisa conduzem o pesquisador a novas observações e considerações sobre o tema estudado; desse modo, o papel do pesquisador volta-se para a ação entre os conhecimentos já estabelecidos sobre o objeto pesquisado e as novas evidências que despontam das análises realizadas.

Uma pesquisa passa por um ou mais métodos, técnicas e fases para a sua elaboração, assim, toda pesquisa pressupõe, portanto, planejamento. É o que nos confirmam os autores Barreto e Honorato (1998, p. 59):

Entende-se por planejamento da pesquisa a previsão racional de um evento, atividade, comportamento ou objeto que se pretende realizar a partir da perspectiva científica do pesquisador. Como previsão, deve ser entendida a explicitação do caráter antecipatório de ações e, como tal, atender a uma racionalidade informada pela perspectiva teórico-metodológica da relação entre o sujeito e o objeto da pesquisa. A racionalidade deve-se manifestar através da vinculação estrutural entre o campo teórico e a realidade a ser pesquisada, além de atender ao critério da coerência interna. Mais ainda, devem prever rotinas de pesquisa que tornem possível atingirem-se os objetivos definidos, de tal forma que se consigam os melhores resultados com menor custo.

Para a consolidação da análise e dos resultados de uma determinada pesquisa, é necessário o desenvolvimento de técnicas que direcionam o andamento do objeto em estudo e a fonte utilizada. Lakatos e Marconi (2010, p. 157) apresentam o conceito de técnica como: "um conjunto de preceitos ou processos de

que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática”. Nesta dissertação, o procedimento técnico utilizado volta-se para a pesquisa qualitativa que envolve a modalidade bibliográfica em diálogo com a análise documental, sendo que a coleta de dados está baseada em documentos escritos de fontes primárias.

É fundamental a definição do método para o desenvolvimento de uma pesquisa:

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148).

Passemos, pois, à explicitação da metodologia selecionada para o desenvolvimento desta dissertação. O presente estudo, de perfil educativo, constitui uma pesquisa de natureza qualitativa, operacionalizada por uma análise documental das propostas metodológicas para a leitura de filmes **no Currículo Paulista (no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno - História, vol. 2, 3ª série do Ensino Médio)**.

Pacheco (1995, p. 9 e 14) argumenta:

A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenômenos educativos. [...] quando se fala da investigação educativa dois requisitos se impõem: que seja científica – pautada pela sistematicidade e pelo rigor – e que seja pedagógica – adequada ao objeto de estudo. [...] Doyle apud Pacheco distinguiu dois paradigmas que marcam decisivamente a investigação educativa: o quantitativo (racionalista, positivista) e o qualitativo (naturalista).

Assim, esta dissertação se respalda na investigação qualitativa, sendo necessário definir, aqui, seu objetivo e os encaminhamentos que ela sugere, por entender que este tipo de abordagem, conforme Pacheco (1995, p. 17 - 8) “proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente”. É válido, também, acrescentar que esta preza “pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados”, além de considerar que esse tipo de investigação

apresenta uma série de modalidades como a “colaborativa; o conhecimento e criticismo educacional; a etnografia da comunicação; a etnografia; a naturalista; a fenomenografia; a fenomenológica; a avaliação iluminativa/qualitativa e o realismo transcendental”.

Apesar de apresentar esta diversidade de modalidades, a investigação qualitativa caracteriza-se por questões comuns e, segundo Smith (1995, p.18 - 9) constitui:

- a) processo empírico (distinto de mera especulação, interpretação pura ou reflexão do investigador);
- b) estudo das qualidades ou entidades qualitativas pretendendo entendê-las num contexto particular;
- c) centram-se em significados, descrições e definições (isto é, mais em palavras do que em números) situando-as num contexto;
- d) expressa uma forte sensibilidade para o contexto;
- e) dá-se pouco valor a protocolos estandardizados de investigação; trata-se do estudo no seu ambiente social;
- f) em relação ao método não tem como sentido principal garantir a verdade, mas sim ser usada de maneira criativa para cada situação.

As argumentações, apresentadas por Smith sobre as questões comuns que caracterizam os procedimentos na realização de uma investigação qualitativa, deixam evidente o rigor e a importância desse tipo de abordagem para o estudo de assuntos educativos. Neste sentido, ainda é válido considerar as contribuições da teoria apresentada por Ludke e André, (1986, p. 11 – 3) sobre a pesquisa qualitativa, pois, de acordo com estes autores, este modelo de pesquisa está respaldado nos cinco eixos norteadores descritos na sequência:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo [...].
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos [...].
3. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente

trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. [...]

4. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas [...].

5. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas [...].

6. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Neste sentido, a investigação qualitativa caracteriza-se pela indagação, busca de significados, a inter-relação entre o pesquisador com o objeto em análise para a construção da teoria; apresenta um caráter indutivo, sistemático e resulta em dados empíricos. Para Lakatos & Marconi (2010, p. 68) “o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que as premissas nas quais se basearam”.

Este tipo de investigação também requer alguns cuidados quanto às questões relacionadas ao procedimento ético, metodológico e político do pesquisador no cuidado com o objeto pesquisado; inclusive, se este envolver pessoas de natureza diversa. Nessa direção, Ludke e André (1986, p. 50 – 2) aponta alguns requisitos básicos a serem observados:

1. Uma série de questões éticas decorrentes da interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados (pedir consentimento aos informantes para a realização da pesquisa);
2. Garantia do sigilo das informações;
3. Manter o anonimato para favorecer uma relação mais descontraída e espontânea e o cuidado para não revelar informações que possam identificá-los (sujeitos pesquisados);
4. A questão mais geral e mais frequente levantada em relação às abordagens qualitativas é a da subjetividade do pesquisador. Os cuidados com a objetividade são importantes porque eles afetam a validade do estudo.
5. Sobre a observação (intensa comunicação entre o pesquisador e objeto de pesquisa; explicitação do método e procedimentos utilizados; precisa ser em tempo prático: frequência, duração e periodicidade).

A observação está respaldada pelo objeto de análise que é variável, dependendo da escolha do pesquisador referente ao tema em estudo, que pode ser: um grupo de pessoas; uma escola; um evento; uma sala de aula; trechos ou documentos na íntegra: cartas, atas, diários entre outros. Assim, de acordo com Lakatos e Marcon (2010, p. 173) “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações [...] não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. O papel do observador pode ser de: participante, participante total ou observador total, entre outros, que será determinado pelo tipo de pesquisa a ser realizada e o objeto de investigação.

Passemos, a seguir, à explicitação dos procedimentos, necessários à realização da análise documental. Para Ludke e André (1986, p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. É válido ainda definir o que é documento, seus tipos e os benefícios de sua utilização. Conforme Phillips (1974, p. 187), documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Oliveira (2007, p. 69) apresenta alguns exemplos como: “relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”, Ludke e André (1986, p. 38) ainda acrescentam que são considerados documentos, os “regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares”.

Após a definição de documento e exemplos variados do mesmo, que podem ser utilizados em uma determinada pesquisa, cabe, ainda, mencionar os requisitos necessários para a realização da análise documental, ou seja, para os procedimentos metodológicos a serem adotados na análise de documentos; Ludke e André (1986, p. 40 – 3) declaram ser fundamental a atenção centrada do pesquisador nos seguintes conteúdos:

1. A caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado (oficial, técnico, pessoal, material instrucional ou um trabalho escolar).
2. A escolha e seleção do documento (propósitos, ideias, hipóteses).

3. A análise dos dados (análise do conteúdo, contextualização e inferências seguindo um caráter subjetivo).
4. O registro e organização dos dados (leituras, releituras, detectar temas frequentes, procedimento indutivo e construção de categorias ou tipologias; essas precisam apresentar credibilidade junto aos informantes).

Quanto à utilização de estratégias para a coleta de dados Ludke e André (1986, p. 46) apresentam algumas recomendações, tendo como finalidade orientar o pesquisador “para não correr o risco de terminar a coleta com um amontoado de informações difusas e irrelevantes”. Nessa perspectiva, os autores sugerem:

- 1) A delimitação progressiva do foco de estudo;
- 2) A formulação de questões analíticas;
- 3) Aprofundamento da revisão da literatura;
- 4) Testagem de ideias junto aos sujeitos;
- 5) Uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta;

Também Appolinário (2009, p. 85) contribuiu no esclarecimento ao pesquisador, sobre as duas “categorias de estratégias de coleta de dados”:

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental [...]. Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo.

Conforme expôs o autor, são duas as categorias de estratégias da coleta de dados na realização de uma pesquisa: a estratégia local que envolve campo ou laboratório e a estratégia documental ou campo. Assim, a estratégia de coleta de dados a ser utilizada nesta pesquisa é a documental, mais especificamente a análise do **Caderno do Professor** e do **Caderno do Aluno** citados anteriormente.

Posteriormente à coleta dos dados, é importante comentar sobre a fase de análise desses dados e seus resultados para a elaboração da teoria. Assim, Ludke e André (1986, p. 48 - 9) apresentam alguns passos para orientar a observação do material acumulado, com a finalidade de identificar os dados principais da pesquisa. Esta orientação passa por algumas fases de análise:

## A análise após a coleta de dados

1. O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente, a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação de dados.
2. Para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de "impregnação" do seu conteúdo.
3. Divisão do material em seus elementos componentes, considerando tanto o conteúdo manifesto quanto o latente do material.
4. Classificação dos dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes (codificação).
5. Esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que provavelmente serão examinadas e modificadas num momento subsequente.

## Da análise para a teorização

1. A classificação e organização dos dados: rever as ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas ideias podem, então, surgir nesse processo.
2. A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando, realmente, acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado.

Com estes procedimentos de análise posterior à coleta de dados, sugeridos por Ludke e André antes que resulte na teorização, o pesquisador chegará à etapa final do processo que envolve a pesquisa em andamento; assim, precisa rever as categorias observando os encaminhamentos e limites das mesmas, fato que determinará se ainda é preciso ampliar ou concluir o estudo. Neste contexto, os autores ainda declaram:

A etapa final consistirá num novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação. Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo. (1986, p. 44).

Assim, ao fazer uso do rigor de análise exposto acima, é pertinente considerar que:

A teoria surge *a posteriori* dos fatos e a partir da análise dos dados fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não nas concepções prévias do investigador que estatisticamente as comprovaria e generalizaria. (PACHECO, 1995, p.16).

Este estudo investigativo faz, então, uso de um processo metodológico orientado pela abordagem qualitativa; também observa as fases da pesquisa bibliográfica, cuja análise e interpretação passam, segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 30 - 1), pela “crítica do material bibliográfico”, priorizando a crítica interna “que aprecia o sentido e o valor do conteúdo”. Uma crítica de interpretação que consiste na compreensão de um texto “equivale a haver entendido o que o autor quis dizer, os problemas que postulou e as soluções que propôs para os mesmos”. Esta investigação, respaldando-se na análise documental, conforme Ludke e André (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Os documentos analisados são: o **Caderno do Professor e o Caderno do Aluno** já citados.

### **3.2 Apresentação dos Materiais da Análise Documental: O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno e Situações de Aprendizagem.**

Esta análise documental se respaldou em especial na “Situação de Aprendizagem – 3” – intitulada **A Guerra e o Cinema** contida no do **Caderno do Professor (CP)** e no **Caderno do Aluno (CA) de Ciências Humanas e suas Tecnologias – História** (vol. 2, 3ª série do Ensino Médio). Inicialmente, para a visão do conjunto, apresentamos uma descrição das várias “Situações de Aprendizagem” contidos nos documentos na sequência. Iniciamos pelo **Caderno do Professor (CP)**:

**O Caderno do Professor de Ciências Humanas e suas Tecnologias - História** (vol.2, 3ª série do ensino médio), conforme os dados apresentados no sumário, passa pela seguinte organização: uma Proposta Curricular para o Estado de São Paulo (apresentação da Coordenadora Geral do **Projeto São Paulo Faz Escola** (Fini), sobre a implementação e os objetivos do material em análise); Orientação sobre os conteúdos do bimestre; Tema 1 – Crise de 1929 e seus efeitos mundiais – Situação de Aprendizagem 1 – Sobe e Desce

Compra e Venda; Tema 2 – Guerra Civil Espanhola - Situação de Aprendizagem 2 – A Guerra Civil Espanhola e a Arte; Tema 3 – Segunda Guerra Mundial - Situação de Aprendizagem 3 – A Guerra e o Cinema; Tema 4 – Período Vargas - Situação de Aprendizagem 4 – Olga Benário e Luís Carlos Prestes:

Quadro 2 - apresenta a **Ficha do Caderno**, contendo os seguintes dados: Fonte:

#### **FICHA DO CADERNO**

**Nome da disciplina:** História

**Área:** Ciências Humanas e suas Tecnologias

**Etapa da educação básica:** Ensino Médio

**Série:** 3ª

**Período letivo:** 2º bimestre de 2009

**Temas e conteúdos:** A Crise de 1929 e seus efeitos mundiais  
A Guerra Civil Espanhola  
A Segunda Guerra Mundial  
O Período Vargas

Fonte: SEE/SP, (2009, p. 7).

Sobre os conteúdos priorizados neste Caderno e sua proposta de trabalho em sala de aula, os procedimentos baseiam – se em discussões historiográficas relativas aos temas: a Crise de 1929 e seus efeitos mundiais; a Guerra Civil Espanhola; a Segunda Guerra Mundial e o Período Vargas.

As orientações sobre os conteúdos contidos neste Caderno destacam que os temas para estudo, durante o 2º bimestre da 3ª série do Ensino Médio, têm como recorte temporal a década de 1930 e estão relacionados com os temas trabalhados no primeiro bimestre (o Imperialismo; a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e o Nazismo). Assim, acrescentam que o Caderno do segundo bimestre inclui espaço para reflexões e discussões sobre uma “infinidade de filmes”.

Possui sugestões de Situações de Aprendizagem nas quais a participação do aluno pode ser estimulada pela contemporaneidade dos temas e pela farta produção de filmes, documentários, livros e sites de discussão. A produção cinematográfica ocupa cada vez mais espaço nas Situações de

Aprendizagem sugeridas, na medida em que avançamos no currículo da 3ª série, havendo uma infinidade de filmes que tratam dos temas do segundo bimestre. Com certeza os alunos conhecem muitos e a escola pode funcionar como espaço de reflexão em grupo, para que eles exponham suas opiniões e participem ativamente do processo de ensino – aprendizagem. O cinema oferece, desse modo, um rico material pedagógico, pois permite construir análise dos temas estudados e contribui para a formação do repertório crítico e artístico do aluno. (SEE/SP, 2009, p. 8).

Conforme descreve o documento citado acima, as situações de aprendizagem deste Caderno ressaltam o uso de filmes para o estudo dos temas apresentados no bimestre, afirmando que estes podem ser instrumentos didático-pedagógicos que possibilitarão a análise de temas históricos, a reflexão, e a exposição de opiniões entre os alunos, ampliando sua formação e criticidade.

O quadro 3 apresentado na sequência foi extraído da “Situação de Aprendizagem 1” - do Caderno em análise, que define a quantidade de aulas previstas; os conteúdos e os temas; as competências e as habilidades; as estratégias, os recursos e avaliação a ser desenvolvida na atividade proposta.

#### Quadro 3 - Metodologia da “Situação de Aprendizagem 1”:

**Tempo previsto:** 2 aulas

**Conteúdos e temas:** Crise de 1929 e seus efeitos mundiais

**Competências e habilidades:** Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento e às condições de vida e de saúde de populações humanas por meio da interpretação de diferentes indicadores.

**Estratégias:** Análise de jornais e discussões em grupo.

**Recursos:** Jornais, giz e lousa.

**Avaliação:** pesquisa e apresentação de resultados.

Fonte: SEE /SP, (2009, p. 11).

Esta “Situação de Aprendizagem”, intitulada: **Sobe e Desce, Compra e Venda**, tem como tema a crise econômica de 1929 e suas consequências dentro e fora dos Estados Unidos. Neste contexto, os alunos precisam identificar:

Que a crise de 1929 não afetou somente os Estados Unidos, pois desde o final do século XIX, a influência norte-americana, gradualmente, expandia-se pelo mundo. Contudo após a Primeira Guerra Mundial, essa influência cresceu ainda mais, uma vez que a economia europeia passava por momentos de fraqueza e debilidade. Os efeitos da crise de 1929 foram sentidos em países que produziam desde gêneros primários - como o Brasil - até produtos industrializados. A economia liberal desacreditada consolidou Estados totalitários na Europa e na América e incentivou a propagação dos ideais revolucionários socialistas, apoiados pela construção do socialismo soviético. (SEE/SP, 2009, p. 8).

De acordo com o texto relatado acima, o objetivo desta “Situação de Aprendizagem” é a compreensão do funcionamento da economia nos moldes capitalistas sob uma perspectiva histórica, os resultados de uma crise apresentada por esse modelo econômico e suas consequências para os demais países pelas relações econômicas estabelecidas entre eles.

Quadro 4 - **Metodologia da “Situação de Aprendizagem 2”**:

**Tempo previsto:** 3 aulas

**Conteúdos e temas:** A Guerra Civil Espanhola.

**Competências e habilidades:** confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

**Estratégias:** análise de textos e pesquisa.

**Recursos:** giz, lousa e fontes de pesquisa como livros e internet.

**Avaliação:** apresentação e resultados da pesquisa

Fonte: SEE /SP, (2009, p. 18).

A “Situação de Aprendizagem 2” - **A Guerra Civil Espanhola e a Arte** procura analisar produções culturais, realizadas por poetas, como Garcia Lorca, por pintores como Pablo Picasso (o quadro **Guernica**) e Salvador Dali (o quadro **Premonição da Guerra Civil**), dentre outros intelectuais que realizaram produções artísticas, em outros países, influenciadas pelo contexto nacionalista existente no período.

A guerra civil espanhola e suas práticas violentas revelaram a disputa político-militar entre grupos de interesse: de um lado, o governo eleito, as milícias de trabalhadores e os setores do exército, leais à república; e do outro, os militares que controlavam a maioria do exército, as milícias monarquistas e fascistas.

Neste sentido, o caderno em análise declara que esse período foi marcado por várias facções ideológicas que almejavam formas de governo diferentes e lutavam pelos seus ideais, como descreve o texto exposto na sequência.

A guerra civil espanhola movimentou diversas facções ideológicas e institucionais presentes na Espanha, na década de 1930, envolvendo padres, anarquistas, civis, socialistas, republicanos, nacionalistas e diversos outros grupos. (SEE/SP, 2009, p. 19).

#### Quadro 5 – Metodologia da “Situação de Aprendizagem 3”:

**Tempo previsto:** 2 aulas.

**Conteúdos e temas:** Segunda Guerra Mundial.

**Competências e habilidades:** valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

**Estratégias:** análise de filmes e discussões em grupo.

**Recursos:** lousa e filme.

**Avaliação:** escrita e participativa.

Fonte: SEE/SP, (2009, p. 25).

A terceira “Situação de Aprendizagem” **A Guerra e o Cinema** reporta-se à Segunda Guerra Mundial, um acontecimento histórico que pode ser observado como um reflexo dos resultados da Primeira Guerra Mundial, da Crise de 1929 e do Imperialismo Norte-americano. É preciso, ainda, observar o desfecho inicial e demais fatos ocorridos até o final da Segunda Guerra, pela bipolarização do mundo entre norte-americanos e seus aliados e os soviéticos e seus aliados; os resultados finais dessa disputa levaram ao predomínio dos ideais norte-americanos, gerando uma espécie de consolidação do discurso e o reforço a seus valores.

Nessa perspectiva, é válido mencionar que os valores defendidos pelos vencedores deste conflito se tornam perceptíveis, também, pelo cinema, em variadas produções, como relata o texto extraído do próprio documento:

Por meio da produção cinematográfica norte-americana, pois há uma grande quantidade de filmes que relatam o holocausto e glorificam a participação dos soldados dos Estados Unidos, valorizando os princípios liberais e democráticos. (2009, p. 8 - 9).

A “Situação de Aprendizagem - 3” concede ênfase à linguagem cinematográfica como instrumento didático-pedagógico, tendo sido, portanto, selecionada pela pesquisadora para Análise Documental. Assim, conforme o documento observado (SEE/SP, 2009, p. 10), esta situação de aprendizagem 3 “enxerga o cinema como agente da história, documento historiográfico e nova linguagem para o ensino”, por apresentar, como desfecho central, as discussões sobre a Segunda Guerra Mundial e a observação de filmes que procuram retratar fatos do tema em estudo.

Deste modo, é preciso, ainda, atentar para as contribuições destacadas nesta 3ª “Situação de Aprendizagem” dos filmes (em análise na sala de aula) como recursos para o desenvolvimento de diversas competências dos alunos.

Estabelecer parâmetros para o processo de ensino-aprendizagem e para o envolvimento dos alunos na aquisição de novos comportamentos e competências. [...] É fundamental desenvolver a capacidade leitora e escritora do estudante, subsidiada por conhecimentos históricos. (SEE/SP, 2009, p. 10).

Quadro 6 - Metodologia da “Situação de Aprendizagem 4”:

**Tempo previsto:** 3 aulas.

**Conteúdos e temas:** Período Vargas.

**Competências e habilidades:** dado um conjunto de informações de uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, entendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais.

**Estratégias:** análise de textos, pesquisa e produção de texto.

**Recursos:** giz, lousa, textos, pesquisa e produção de texto.

**Avaliação:** pesquisa e produção de texto histórico.

Fonte: SEE/SP, (2009, p. 31).

A quarta “Situação de Aprendizagem” intitulada: **Olga Benário e Luís Carlos Prestes: ideologia e romance** faz uso das biografias de Carlos Prestes e Olga Benário, para estudar o contexto político durante as fases do governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945), que procurou retratar, na vida política e social brasileira, as influências recebidas do contexto mundial. O objeto inicial para estudo é a carta-testamento de Olga Benário, escrita quando estava presa num campo de concentração nazista, uma análise que objetiva destacar o envolvimento de sua autora com o Partido Comunista Soviético, seu relacionamento com Carlos Prestes, a gravidez, a prisão e a sua execução, relacionando estes fatos com o momento político, brasileiro e internacional, do período.

Como fundamentos para a compreensão desta “situação de aprendizagem”, é necessário que o aluno tenha conhecimento sobre os acontecimentos históricos europeus do período e a crise de 1929, para poder estabelecer relações com o contexto brasileiro no governo de Vargas. Assim, o documento define a Crise de 1929:

A Crise de 1929, o nazi-fascismo e a Segunda Guerra Mundial marcaram as três fases de poder de Getúlio. A primeira, de 1930 a 1934, foi inaugurada

com o golpe de Estado de 1930 que tirou do poder os representantes dos interesses dos cafeicultores, enfraquecidos, dentre outros motivos, pela crise econômica de 1929. Na segunda, de 1934 – 1937, os conflitos da direita fascista e da esquerda socialista ficaram evidentes no país, por conta, respectivamente, da Ação Integralista Brasileira e da Aliança Nacional Libertadora. [...] O golpe de 1937, que inaugurou a terceira e última fase, o Estado Novo, um período de política fascista, que orientou a aproximação do varguismo aos Estados totalitários europeus. [...] e a participação brasileira na segunda guerra ao lado dos Aliados, encerrando-se o período ditatorial, em 1945. (SEE /SP, 2009, p. 9).

Após a observação dos temas, objetivos e encaminhamentos metodológicos, sugeridos para as quatro “Situações de Aprendizagem” deste Caderno, cabe mencionar a organização e a estrutura estabelecida em sua elaboração. Neste sentido, o material em análise faz uso das competências e habilidades utilizadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sob a justificativa de que elas “servirão de guia para o desenvolvimento das situações de aprendizagem” do 2º bimestre do ano letivo. Cumpre, aqui, uma observação específica sobre o termo “guia” explicitador do controle estatal implícito nas “Situações de Aprendizagem” sugeridas no Currículo às competências e habilidades aparecem listadas na documentação, conforme a ordem descrita na sequência:

- Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares [...].
- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. (SEE/SP, 2009, p. 9).

Como declara o próprio documento em análise, as competências e habilidades descritas acima foram retiradas do documento que estabelece os critérios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e são utilizadas como referência no encaminhamento das “Situações de Aprendizagem” deste Caderno. Estas demonstram questões importantes para o desenvolvimento do aluno com relação à compreensão e valorização da vida e sua diversidade em épocas e lugares distintos; a construção e a ampliação de conceitos; e o fato de relacionar informações ampliando o conhecimento.

As metodologias e estratégias apresentadas no Caderno do Professor voltam-se para a análise de documentos diversos: imagens da crise de 1929 e sobre os demais temas abordados nas quatro situações de aprendizagem; sugestões de filmes; textos; reportagem de jornal e documentários.

A organização de cada “Situação de Aprendizagem” deste Caderno segue a estrutura relatada na sequência:

- os objetivos gerais e específicos;
- o quadro metodológico: quantidade de aulas previstas; conteúdos e temas; competências e habilidades; estratégias, recursos e avaliação;
- os pré-requisitos curriculares: conteúdos anteriores e necessários para a compreensão do tema desta nova situação de aprendizagem;
- a sondagem e a sensibilização: apresenta o recurso metodológico a ser utilizado e como será o possível andamento da aula;
- roteiro para a aplicação da “Situação de Aprendizagem”: destacam em detalhes os procedimentos possíveis da situação de aprendizagem em andamento, objetivos; recursos; análise de materiais e os resultados da compreensão do tema em análise;
- avaliação da “Situação de Aprendizagem”: análise de documentos; questões de múltipla escolha; questões dissertativas; análise de gráficos, de imagens e filmes; textos em prosa; letra de músicas e poemas;
- proposta de situações de recuperação: rever as ideias centrais do tema abordado em aula expositiva e relacionar a assuntos anteriores. Elaborar questões que permitam uma análise comparativa. Pesquisa individual em materiais diversos: jornais, revistas, livros, sites entre outros. Construção de cronologias, tabelas, quadros comparativos e produção textual orientada por um roteiro de elaboração;

Enfim, as considerações finais do Caderno do Professor de Ciências Humanas e suas Tecnologias-História (3ª série do ensino médio, vol. 2), apresenta a seguinte argumentação:

Este caderno contemplou temas relativos, principalmente, a década de 1930 que complementam diversos aspectos daqueles trabalhados no bimestre anterior. [...] selecionamos alguns aspectos de cada um dos assuntos principais, considerados importantes para a formação de nossos alunos. Contudo, as possibilidades são múltiplas e pode ser interessante realizar os ajustes, adaptações e as alterações que considerar pertinentes. Muitas vezes, identificamos interesses específicos entre nossos alunos, o que pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, à medida que conseguimos atender a essas expectativas. (SEE/SP, 2009, p. 39).

Neste contexto, das considerações finais do Caderno em análise, é importante destacar que os temas definidos para estudo da terceira série do ensino médio, no segundo bimestre do ano letivo, são complementares aos temas estudados no bimestre anterior, assuntos considerados pela equipe organizadora do material como relevantes para a formação do aluno. Estes também destacam a importância de o professor observar a realidade da sala de aula e o interesse do aluno sobre o assunto em discussão, para que possa fazer as adaptações e os ajustes que julgar necessário, para que o objeto estudado seja significativo para o aluno e resulte na melhoria do processo do ensino-aprendizagem. Pelo exposto, o material insinua a necessidade de flexibilização do docente, que deve estar aberto às necessárias adaptações do material proposto, conforme as diferentes situações de aprendizagem. Resta conferir se a designação de “guia” atribuída ao material, permite a concretização da diversidade anunciada no documento como algo em potencial.

Passemos, na sequência, à descrição e comentários gerais críticos sobre o **Caderno do Aluno (CA)**.

**O Caderno do Aluno de Ciências Humanas e suas Tecnologias - História** (2009, vol.2, 3ª série), apresenta quatro situações de aprendizagem, seguindo a mesma organização do **Caderno do Professor** sobre os conteúdos e temas em estudo, porém se respaldando, especificamente, nas atividades discentes a serem realizadas no bimestre.

As atividades apresentadas neste caderno são: sugestões de análises fílmicas; leitura de textos diversos; reportagem de jornal; documentário; pesquisas em grupo e individual; questões dissertativas com análise comparativa; questões de múltipla escolha; construção ou apenas análise de cronologias, tabelas, imagens e quadros comparativos; produção textual com ou sem roteiro de elaboração. O

Caderno em questão também traz atividades para serem realizadas fora da sala de aula, sendo identificadas como “Lição de Casa”; e, ao final de cada “situação de aprendizagem” - “Para Saber Mais”: apresentam-se sugestões de sites, livros, filmes, revista e documentário que servem como materiais para ampliar o conhecimento do determinado assunto em estudo.

O objeto de análise deste **Caderno do Aluno** é a “Situação de Aprendizagem – 3”, intitulada **A Guerra e O Cinema** que será descrita na sequência, na íntegra. A mesma passará pela análise crítica interna que visa a identificar o sentido e o valor do conteúdo a ser interpretado, observando-se os objetivos almejados e os encaminhamentos sugeridos, para atingir resultados pré-determinados no Currículo.

Neste sentido, o início desta “Situação de Aprendizagem” apresenta o filme como um veículo de informação, uma arte, pautada por questões inseridas em contextos sócio-culturais, ideologias de natureza diversa e pela influência de seus produtores.

O documento observado relata:

Um filme, assim como outros veículos de informação e obras de arte, reflete intenções e influências políticas, ideológicas e culturais, normalmente condicionadas pelo contexto de sua produção. Quando olhamos para a tela da televisão ou do cinema, às vezes nos esquecemos de que, por trás da câmera que gera aquelas imagens, há pessoas, com seus princípios e intenções. (SEE/SP, 2009, p. 17).

Pelo conteúdo transcrito do documento, nota-se que o mesmo é pautado nas teorias da educação sócio interacionista e nas teorias semióticas do texto e da sua significação, reconhecendo-se a natureza ideológica e artística dos filmes, vinculada as condições específicas da sua situação de produção, conforme expusemos nas teorias que servem de pressupostos epistemológicos e filosóficos nesta pesquisa. Cumpre saber se esses fundamentos teóricos são postos em prática; ou seja, se eles se conectam às atividades discentes sugeridas, assunto aprofundado no próximo capítulo deste estudo.

Esta “Situação de Aprendizagem” (SEE/SP, 2009, p. 17) prioriza a Segunda Guerra Mundial como o terceiro tema e conteúdo a ser discutido em sala de aula, no segundo bimestre; e destaca que este acontecimento histórico “foi tema

de grande quantidade de filmes, e há muitos que utilizam os conflitos e o contexto das décadas de 1930 e 1940 como pano de fundo para seus enredos”.

A **primeira atividade** a ser realizada pelos alunos sugere que estes enumerem alguns filmes que tenham assistido relacionados à Segunda Guerra Mundial e dividam a lista em dois temas, seguindo as questões descritas na sequência:

**Quadro 7 – Atividade 1 - (Questionamentos e Análise textual).**

**1.** Enumere filmes que você tenha assistido ou que estejam disponíveis para a locação perto de sua casa, que retratem o holocausto judeu ou as batalhas na Europa.

**2.** Enumere filmes que retratem os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki.

**3.** Qual das listas foi preenchida com maior dificuldade? Quais as suas hipóteses para justificar essa diferença?

**4.** Responda em conjunto com seus colegas e professor às seguintes perguntas:

**a)** Comente pelo menos um dos filmes listados a que você tenha assistido e gostado.

**b)** Você acha que o cinema e a televisão retratam a realidade histórica dos eventos ilustrados? Justifique.

**c)** Quais os propósitos das distorções do passado no cinema e televisão?

**d)** Qual o peso da televisão e do cinema para a cultura atual? Você considera essas mídias importantes? Por quê?

**e)** Quais são os vilões mais freqüentes nos filmes produzidos nos EUA? Descreva-os.

**f)** Discuta com sua classe o seguinte trecho do texto de um sociólogo francês sobre o cinema norte-americano:

Os filmes históricos contemporâneos buscam, de maneira geral, recuperar uma mensagem diferente do passado, uma mensagem que validará a realidade cada vez mais híbrida e polivalente da vida norte-americana e que a ligará a uma imagem de nação que expresse um sentido de ‘isso é o que somos’[...]. (RANCIÈRE apud BURGOYNE, 2002. p.13).

A **segunda atividade** proposta na “Situação de Aprendizagem” em análise é a realização de uma pesquisa individual que preza pela observação de um filme relacionado à Segunda Guerra Mundial, tendo, como roteiro, as questões apresentadas a seguir:

Quadro 8 - **Atividade 2** - (Pesquisa Individual).

### **PESQUISA INDIVIDUAL**

As relações entre o cinema e a história já foram discutidas por diversos pensadores e pesquisadores. Há um farto material disponível para embasar discussões que aproximem esses dois campos de produção cultural. Além da Segunda Guerra Mundial, há outros eventos históricos já estudados que são retratados e servem de inspiração para o cinema.

Considerando o tema desta situação de aprendizagem, a Segunda Guerra Mundial, assista a um filme que retrate esse período e analise-o. Peça ajuda ao professor para a indicação de títulos cinematográficos. Segue um roteiro de análise para auxiliá-lo:

- a)** Título do filme:
- b)** Países envolvidos na produção:
- c)** Ano de produção:
- d)** Contexto histórico retratado:
- e)** Pontos defendidos pelos cineastas:
- f)** Pontos de crítica do filme:
- g)** O que você mais gostou no filme? Por quê?
- h)** Comentários a respeito do filme mais comumente encontrado na internet:

Fonte: SEE/SP, (2009, p. 20 e 1).

A **terceira atividade** a ser realizada é uma pesquisa em grupo sobre títulos cinematográficos que será desenvolvida a longo prazo, resultando em uma possível videoteca para a escola ou discussões sobre cinema, reunindo alunos da terceira série do ensino médio e demais alunos de outras classes interessados pelo tema, formando uma espécie de videoclube, como está exposto abaixo:

Quadro 9 - **Atividade 3** - (Pesquisa em Grupo).

### **PESQUISA EM GRUPO**

Esta pesquisa de títulos cinematográficos pode ser desenvolvida ao longo do ano, ou ainda ao longo de toda a vida escolar. Reúna-se em grupo de amigos que goste de cinema, de outras salas, de outras séries, e organize uma pequena videoteca para a escola. Grandes locadoras de filmes colocam títulos antigos a venda por preços muito baixos. Angarie fundos com seus colegas ou organize uma equipe responsável para negociar filmes antigos e usados com essas locadoras. Procure bem: algumas chegam mesmo a doá-los.

Peça a direção da escola um armário para colocar os títulos conseguidos à disposição de outros estudantes e organize um sistema de locações. Se a ideia pegar e der certo, em pouco tempo, com a ajuda de todos, pode-se constituir um videoclube para discutir cinema e pesquisar novos títulos relacionados aos conteúdos estudados na escola, filmes de pequena circulação etc.

A lição de casa apresentada no quadro 10, descrito na sequência, consiste na realização, pelo aluno, de uma produção textual, considerando o seguinte tema: **“Cinema e Guerra – os norte-americanos reescrevem as suas batalhas”**.

Quadro 10 - **Atividade 4** - (Lição de Casa).

### **LIÇÃO DE CASA**

Utilizando os debates em sala de aula, escreva um texto com o seguinte tema: **“Cinema e Guerra – os norte-americanos reescrevem as suas batalhas”**.

Não se esqueça de falar a respeito da relação entre “Cinema e História” e qual a importância desse meio na construção da imagem de um povo ou nação. Lembre-se de que não se trata de uma simples “inquisição” do cinema produzido nos EUA, pois outros países constroem imagens de seu passado distorcidas, seja no cinema, ou mesmo em narrativas oficiais de sua independência ou suas conquistas.

Fonte: SEE/SP, (2009, p. 22).

O questionamento, **Você Aprendeu?** Consiste em uma espécie de retomada de questões centrais do tema em estudo, conforme está sugerindo o quadro 11, a seguir:

**Quadro 11 - Atividade 5 - (Você Aprendeu?).****VOCÊ APRENDEU?**

1. As bombas de Hiroshima e Nagasaki marcaram o desfecho da Segunda Guerra Mundial. As transformações causadas pela bomba foram fundamentais para compreender a segunda metade do século XX.
  - a) Como os governos dos EUA justificavam a utilização da bomba atômica no contexto do final da Segunda Guerra Mundial?
  - b) Quais os impactos do desenvolvimento de armas com tamanho poder de destruição para o desenrolar da diplomacia internacional após a guerra?

Fonte: SEE/SP, (2009, p. 22 e 3).

O quadro 12, exposto abaixo, apresenta a sugestão de dois livros considerados pelos idealizadores do documento, como leituras importantes para ampliar o conhecimento do tema em estudo; assim, como o site da TV Cultura e o filme **Rapsódia em Agosto**.

Quadro -12 - **Atividade 6** - (Para Saber Mais)

## **PARA SABER MAIS**

### **Livros**

- DIAS JUNIOR, José Augusto; ROUBICEK, Rafael. **O brilho de mil sóis: história da bomba atômica**. São Paulo: Ática, 1994. Livro introdutório, que contém informações técnicas e elenca diversos aspectos políticos que levaram à explosão das bombas.
- HERSEY, John. **Hiroshima**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. Relato recolhido por um jornalista que foi ao Japão logo após a explosão das bombas atômicas, em 1945.

### **Site**

- TV Cultura. Disponível em: <http://www.tvcultura.com.br/aloescola/história/anosdechumbo/index.htm>. Acesso em: 1 out. 2008. Portal da TV cultura sobre a segunda guerra mundial repleto de sugestões de atividades, mapas, vídeos e imagens sobre o conflito.

### **Filme**

- **Rapsódia em Agosto** (Hachi-gatsu no kyôshikyoku). Direção: Akira Kurosawa. Japão, 1991. 98 min. História de uma família japonesa que foi marcada pela bomba atômica e possui um parente nos EUA.

Concluindo este capítulo, percebemos que a organização **do Caderno do Professor de Ciências Humanas e suas Tecnologias – História** destaca os objetivos, o quadro metodológico e os encaminhamentos sugeridos para a realização das quatro “situações de aprendizagem” propostas nele.

Procurou, também, apresentar o processo metodológico das atividades discentes (**Caderno do Aluno**) com destaque para a “Situação de Aprendizagem – 3” – intitulada **A Guerra e O Cinema** que tem como tema central o estudo da Segunda Guerra Mundial e sugere como estratégias para a abordagem deste tema a análise de filmes, com discussão destes em equipe, na sala de aula. Esta “Situação de Aprendizagem” é o objeto central desta investigação qualitativa, realizada nesta dissertação de mestrado.

O próximo capítulo apresentará a análise da “Situação de Aprendizagem – 3” – que objetiva compreender os encaminhamentos propostos para a leitura de filmes no ensino médio (3ª série), contidos no **Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias – História**. O filme selecionado como amostragem desta análise documental implícito na “Situação de Aprendizagem” 3 é **Rapsódia em Agosto**.

## 4 ANÁLISE DOCUMENTAL.

### 4.1 Descrição da Situação de Aprendizagem 3 – A Guerra e o Cinema.

Passemos, pois, à análise documental da “Situação de Aprendizagem – 3” – presente no **Caderno do Aluno**. Esta “Situação de Aprendizagem” se inicia apresentando o filme como um “veículo de informação” (mídia) e uma “obra de arte”, sendo incluído na categoria artística. Conforme o documento observado (SEE/SP, 2009, p. 17), o filme “reflete intenções e influências políticas, ideológicas e culturais normalmente condicionadas pelo contexto de sua produção”. Nesta linha de raciocínio, o documento analisado expõe que um filme transmite ideias, valores e intenções veiculadas por seus produtores, inserido em contextos socioculturais, que acabam exercendo influências na vida cotidiana dos espectadores.

Segundo Setton (2010, p. 9), as mídias são “agentes de comunicação, agentes de diálogo e da mediação com seus consumidores. São característicos do fenômeno midiático os atos de reciprocidade e da troca de mensagens, códigos e saberes”. A autora ainda argumenta que o uso de mídias como “prática pedagógica” em uma “ação docente” tem como objetivo: “expressar uma ideia, um conteúdo, tem a intenção de transmitir, divulgar conhecimentos, habilidades e competências”. Neste sentido, o uso didático-pedagógico de um filme, conforme o documento em análise, apresenta semelhanças com os argumentos expostos acima por Setton, pela intencionalidade definida no trabalho escolar, ao atentar para o desenvolvimento de habilidades e competências, inclusive no processo que envolve a leitura deste tipo de mídia.

Um filme, enquanto produção cinematográfica é classificado como uma “obra de arte”, um produto de realização coletiva, inserido num dado contexto e elemento portador de ideologias que comunicam mensagens diversas. Thiel (2009, p.16 - 8) o considera como a sétima arte “porque, além de suas características peculiares, associa elementos da literatura, da música, da arquitetura, das artes cênicas”. Este é também uma “arte, por excelência da imagem em movimento (ou ilusão de movimento)”, mais especificamente, “as imagens demonstram como o ser humano estabelece relações com o mundo”. Assim, um filme leva o espectador a

refletir sobre o que vê e ouve, refinando o olhar para a leitura desse tipo de produção artística.

Nesta perspectiva, a “Situação de Aprendizagem 3”, em análise, preza pela leitura de filmes que procuram retratar fatos da Segunda Guerra Mundial, observando o discurso histórico inserido neste tipo de arte; sobretudo, procura destacar seu potencial enquanto mídia e instrumento de propaganda ideológica.

O quadro destacado na sequência apresenta o processo metodológico que orienta a realização da “Situação de Aprendizagem - 3”: o tempo previsto; os conteúdos e temas; as competências e as habilidades; as estratégias; os recursos e a avaliação. Cada um destes procedimentos será descrito e argumentado, a seguir:

#### Quadro 13 - Metodologia da “Situação de Aprendizagem – 3”:

<p><b>Tempo previsto:</b> 2 aulas.</p> <p><b>Conteúdos e temas:</b> Segunda Guerra Mundial.</p> <p><b>Competências e habilidades:</b> valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.</p> <p><b>Estratégias:</b> análise de filmes e discussões em grupo.</p> <p><b>Recursos:</b> lousa e filme.</p> <p><b>Avaliação:</b> escrita e participativa.</p>
---

Fonte: SEE/SP/CP, (2009, p. 25).

É importante ressaltarmos que o tempo previsto de duas aulas para a realização das discussões propostas nesta “Situação de Aprendizagem” pode comprometer a qualidade dos objetivos e resultados almejados. A maioria das atividades será realizada fora da sala de aula, mas a primeira atividade que é para ser realizada na sala de aula necessita de pesquisa prévia, orientada pelo professor sobre os conceitos: ideologia e cultura, as funções do cinema e televisão como mídias e instrumentos de propaganda ideológica e a relação entre o cinema e a história, seguida da análise destas questões, para que as demais atividades a serem realizadas pelo aluno (fora da sala de aula) possam atingir o desenvolvimento das habilidades e competências elencadas no documento.

O conteúdo ou tema selecionado para estudo é a Segunda Guerra Mundial, um acontecimento histórico definido por Nunes e Bertello (2004, p. 240) nos seguintes termos: “em 1º de setembro de 1939, os exércitos de Hitler cruzavam as fronteiras da Polônia. Desta feita, a França e a Grã-Bretanha reagiram declarando guerra à Alemanha: tinha início a Segunda Guerra Mundial”.

Iniciado em 1939, esse conflito se estendeu até o ano de 1945, envolvendo vários países, disputas e interesses como: os motivos geradores do conflito; as questões nazistas e fascistas; o domínio japonês na Ásia; as alianças entre países; o holocausto; a batalha do Stalingrado; o Dia D; a queda do eixo Roma-Berlim-Tóquio e a bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki. Conforme destaca o **Caderno do Professor** (SSE/SP, 2009, p. 25), os assuntos sobre as etapas do conflito mundial, descritos acima, precisam ser abordados em “quatro aulas expositivas” para que possa fundamentar as discussões e conceder suporte para aplicação das atividades propostas.

Boulos (2009, p. 109 - 10) narra os eventos finais deste conflito mundial, conforme o texto exposto na sequência:

Em 30 de abril, diante da derrota iminente, Hitler e Eva Braun com quem ele havia se casado quatro dias antes, suicidaram-se. Em 8 de maio de 1945, os alemães assinavam sua rendição incondicional. Era o fim da guerra na Europa. [...] o Japão continuava resistindo ao avanço norte-americano das mais variadas formas. Uma delas assombrou o mundo: seus pilotos suicidas - os **camicases** - atiravam-se sobre os navios americanos em aviões carregados de explosivos. Com o objetivo de apressar a rendição japonesa e demonstrar ao mundo seu enorme poderio bélico, os Estados Unidos lançaram duas bombas atômicas sobre o Japão: a primeira em Hiroshima (6 de agosto) e a segunda em Nagasaki (9 de agosto). Os sobreviventes da explosão atômica tiveram de suportar os terríveis efeitos da radiação nuclear: queda de cabelo, queimaduras, leucemia e vários tipos de câncer, principalmente de pele. Em 2 de setembro de 1945, o Japão assinou a rendição incondicional. Era o fim da Segunda Guerra no Extremo Oriente.

O final da Segunda Guerra Mundial revelou as consequências e as perdas geradas por este conflito nas diferentes cidades envolvidas; assim declara Apolinário:

Ao terminar a guerra, a Europa estava em ruínas. Cidades como Stalingrado e Kiev, na União Soviética, Berlim, na Alemanha, e Varsóvia, na Polônia, foram destruídas pelos bombardeios. Cerca de 40 milhões de pessoas morreram na guerra, 20 milhões só na União Soviética. A guerra destruiu pontes, estradas de ferro, hospitais, escolas e monumentos de

grande valor histórico, como o mosteiro de Monte Cassino, na Itália, bombardeado pelos norte-americanos. (2007, p. 125).

Outro fato apresentado por Apolinário (2007, p. 125 e 68), com o término da Segunda Guerra Mundial, diz respeito a um mundo dominado em alianças políticas entre países de interesses comuns, como os Estados Unidos e seus aliados e a União Soviética e seus aliados.

Sobre os escombros da velha Europa, nasce um mundo dividido: de um lado, os países socialistas, subordinados a União Soviética; de outro, os países do bloco capitalista, liderados pelos Estados Unidos. [...] De 1945 a 1991, o mundo tornou-se bipolar, dividido entre o bloco capitalista e o socialista. A crescente tensão entre eles e suas implicações no mundo caracterizaram a Guerra Fria.

A estratégia de abordagem do tema destacado, nas Atividades a serem desenvolvidas nos Cadernos do Currículo Paulista, busca observar filmes relacionados aos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, como referência para a análise e a discussão em grupos de alunos em sala de aula. As sugestões de filmes estão direcionadas para produções norte-americanas e a variedade destas sobre alguns temas do conflito histórico retratado, comparando com a quantidade inferior de produções que tem como tema os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki, sendo que os norte-americanos são os responsáveis pelos ataques aos japoneses. Este fato, dentre outros, pode resultar na possível justificativa norte-americana para a reescrita de suas batalhas. De acordo com o **Caderno do Professor**:

Os ideais que remetem à fundação da nação dos Estados Unidos são exaltados em seus filmes de guerra e contribuem para a ressonância das lições históricas que devem ser passíveis de celebração ou esquecimento. O silêncio da indústria cinematográfica norte-americana em relação a alguns temas deve ser apontado pelos alunos como uma contribuição para a construção da “ficção dominante”. (SEE/SP, 2009, p. 27).

Assim, segundo o **Caderno do Professor**, os filmes norte-americanos que abordam a temática da guerra, em especial a Segunda Guerra Mundial, estão carregados de ideologia que legitima os Estados Unidos e sua participação na mesma como um meio necessário para defender-se e até para acabar com ela. O fato de não abordarem sobre os bombardeios a Hiroshima e Nagasaki faz parte da própria representação social que os norte-americanos construíram sobre sua

participação na guerra; cabe considerar, também, que as produções cinematográficas hollywoodianas se colocam como dominantes no mercado deste tipo de indústria em cenário mundial.

As competências e as habilidades, segundo o **Caderno do Professor** (SEE/SP, 2009, p. 25), concedem ênfase à questão da valorização da “diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares”. Para uma melhor compreensão da intencionalidade inserida na citação acima, sobre as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, é importante analisar o significado das palavras: *patrimônio cultural, etnia e representação*.

Segundo Aranha e Martins (2009, p. 410), a palavra patrimônio é de origem “latina *pater*, ‘pai’, designa o conjunto de bens transmitidos de pai para filho”. Para Assunção (2003 p. 87),

O termo patrimônio refere - se a um bem ou ao conjunto de bens culturais (materiais e imateriais) e naturais que tenham valor reconhecido para uma cidade, região, estado, país ou humanidade, sendo propriedade de todos os cidadãos. Pode ser considerado patrimônio cultural e natural o conjunto dos elementos arquitetônicos, urbanísticos, arqueológicos, paleontológicos, ambientais, ecológicos e científicos que identifiquem e referenciem a identidade social de um grupo e de um meio geográfico específico. O patrimônio cultural, enquanto soma dos bens culturais, constitui uma referência fundamental para a identidade de um povo; e a comunidade deve reconhecer e valorizar as tradições, os costumes, as experiências e o saber fazer de seus antecessores, os quais fazem parte de seu legado histórico.

A definição, apresentada por Assunção, sobre patrimônio cultural, engloba elementos tradutores do modo de ser e de viver de determinado grupo social, reveladores do conhecimento produzido e acumulado em seu meio. Esse conhecimento, transmitido de geração a geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo, assim, para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade

Segundo Cashmore (2000, p.196) o termo *etnia*:

Deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e refere-se a povo ou nação. Em sua forma contemporânea, “étnico” ainda mantém o seu significado básico no sentido em que descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes de terem

origens e interesses comuns. [...] uma agregação de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas.

Para Cashmore, etnia diz respeito a um “povo ou nação” que tem “origens e interesses comuns” e compartilham experiências. As competências e as habilidades presentes no documento em análise enfatizam a valorização da diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos como elementos tradutores da identidade de diferentes povos; destacam que essas produções humanas e naturais precisam ser reconhecidas, valorizadas e preservadas pelos alunos paulistas em processo de formação, buscando como finalidade a educação dos sentidos para a preservação de bens diversos e a aceitação de diferenças culturais, ou seja, a necessidade de respeitar e valorizar bens culturais, materiais e imateriais, por estarem ligados a aspectos do cotidiano e à memória de comunidades em diferentes contextos socioculturais.

Neste sentido, Pelegrini (2009, p. 39) argumenta que “a valorização das manifestações culturais que cercam o estudante contribui para que este reconheça sua identidade individual e coletiva e exerça sua cidadania”. A autora acrescenta que as “ações pedagógicas na área de patrimônio cultural e natural, o ensino e a aprendizagem tendem a fortalecer os processos formadores de cidadania e, ainda, alertam para a importância da preservação dos bens patrimoniais”, questões consideradas fundamentais para a “Situação de Aprendizagem - 3” em análise.

Para Aranha e Martins (2009, p. 57), a palavra *representação* significa “o que está presente no espírito, ou seja, o conteúdo concreto de um ato do pensamento”. De acordo com a definição apresentada pelas autoras, a representação expressa um conteúdo, uma mensagem, uma informação, algo pensado, organizado e com objetivos pré-determinados para se atingirem os resultados almejados.

Conforme Certeau (2008, p. 239 e 42), o processo que envolve a representação social é destacado como “a maquinaria”, ou seja, o processo pelas formas com que a mesma se apresenta (construção); nesta perspectiva, o autor relata que “duas operações principais caracterizam as suas intervenções. Uma visa tirar do corpo um elemento demais, enfermo ou inestético, ou então acrescentar ao corpo o que lhe falta”. Assim, para Certeau, a representação social passa por um mecanismo de elaboração que consiste na inclusão, retirada ou substituição de

instrumentos, conforme a ação efetuada ocorra em excessos ou déficits, assegurando, assim, a credibilidade ao discurso e as suas intervenções, sendo colocada como “relato do real”, uma “unidade de sentido” e/ou “uma identidade”.

Sendo assim, as representações sociais dos diferentes povos inseridos em espaços e tempos variados são passíveis de análise por expressar ideias, mensagens e conteúdos com intencionalidade diversificada. Segundo Aranha e Martins (2009, p. 410 - 11), o patrimônio identificado como imaterial (a memória de diferentes povos, suas tradições, as expressões orais, as práticas sociais, os mitos, as lendas, os ritos, os saberes e as técnicas) e o material (os objetos, os artefatos, as edificações, os documentos, os sítios históricos, entre outros) fazem parte das “representações sociais” de povos diversos.

As referidas autoras (2009, p. 412 - 13) também mencionam que a arte é “multifocal, divergente. Seu discurso se abre em leque e aponta para muitas possibilidades”, sendo considerada como uma “criação dirigida para o indivíduo. Mesmo as artes coletivas, como o cinema, o teatro, a dança, são autorais, isto é, revelam a visão de um criador ou diretor” e fazem parte das representações artísticas de determinada sociedade. De acordo com Thiel (2009, p. 12) “ensinar a olhar, a ver, contemplar e perscrutar o mundo à nossa volta faz parte da tarefa do educador. Assim, cabe questionarmos como vemos e lemos o mundo e suas representações”.

Também é válido destacar que o elemento fílmico se insere na categoria das manifestações e representações artísticas de diferentes sociedades, espaços e períodos. Para Pelegrini (2005, p. 125), as imagens cinematográficas fazem parte de uma das formas de “manifestação das percepções humanas, inseridas no âmbito de práticas e representações culturais, políticas e ideológicas de seu tempo”.

Neste sentido, os filmes a serem analisados pelos alunos, sob a mediação do professor, nesta “Situação de Aprendizagem - 3”, são os instrumentos para a identificação das manifestações e representações artísticas e culturais dos norte-americanos e japoneses. Assim, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na leitura destes filmes voltam-se para a compreensão do discurso presente na construção e na preservação da história e da memória

destes povos, sobre o conflito mundial em estudo, embutidas de forma implícita ou explícita em suas representações fílmicas.

Nesta perspectiva, cabe considerar, ainda, as orientações destacadas por Pelegrini:

Não podemos esquecer que o filme, como produto da criação artística não tem compromisso com a “realidade”, devendo ser tomado apenas como uma das fontes do trabalho historiográfico ou como instrumento de ensino e aprendizagem que necessita ser analisado e complementado com informações adicionais (2009. p. 86).

Retomando, portanto, as atividades sugeridas no Caderno de Atividades Discentes (**Quadro 7**, p. 100, desta dissertação) podemos afirmar que a aplicação da **primeira atividade** desta “Situação de Aprendizagem - 3” se baseia em **questionamentos** que norteiam o debate proposto. Estes questionamentos estão direcionados para a análise dos seguintes aspectos: maior quantidade de filmes que, supostamente, abordam o holocausto e poucos sobre os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki; filmes que os alunos conheçam e tenham assistido; a relação da produção fílmica com a história; o limite entre o cinema e o fato histórico retratado em tela; as possíveis distorções do passado e sua finalidade; a influência do cinema e da televisão para a atualidade; a maneira como o cinema norte-americano apresenta seus inimigos nos filmes de guerra e ação; citação de exemplos de como os inimigos dos Estados Unidos da América são retratados nas produções recentes.

Retomamos, pois, as questões da **primeira atividade**, inseridas na “Situação de Aprendizagem – 3”, (**Quadro 7**, p. 100, desta dissertação) para uma maior reflexão crítica:

1. Enumere filmes que você tenha assistido ou que estejam disponíveis para a locação perto de sua casa, que retratem o holocausto judeu ou as batalhas na Europa.
2. Enumere filmes que retratem os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki.
3. Qual das listas foi preenchida com maior dificuldade? Quais as suas hipóteses para justificar essa diferença?
4. Responda em conjunto com seus colegas e professor às seguintes perguntas:
  - a) Comente pelo menos um dos filmes listados a que você tenha assistido e gostado.

**b)** Você acha que o cinema e a televisão retratam a realidade histórica dos eventos ilustrados? Justifique.

**c)** Quais os propósitos das distorções do passado no cinema e televisão?

**d)** Qual o peso da televisão e do cinema para a cultura atual? Você considera essas mídias importantes? Por quê?

**e)** Quais são os vilões mais freqüentes nos filmes produzidos nos EUA? Descreva-os.

**f)** Discuta com sua classe o seguinte trecho do texto de um sociólogo francês sobre o cinema norte-americano:

Os filmes históricos contemporâneos buscam, de maneira geral, recuperar uma mensagem diferente do passado, uma mensagem que validará a realidade cada vez mais híbrida e polivalente da vida norte-americana e que a ligará a uma imagem de nação que expresse um sentido de 'isso é o que somos'[...]. (RANCIÉRE apud BURGOYNE, 2002. p.13) / (SEE/SP/CA, 2009, p. 17 – 9).

Pela análise das questões sugeridas acima (**para realização da primeira atividade**), foi possível destacar que o objetivo central dos idealizadores deste documento é direcionar os alunos para uma leitura do cinema como veículo do conteúdo ideológico, observando o discurso inserido na sua produção, em especial, as produções norte-americanas, sobre temas relacionados ao conflito mundial em estudo. Tal condução metodológica se adequa à teoria sócio-historicista, sócio-interacionista e pressupostos semióticos de estudos das linguagens, como informamos na página 99 desta dissertação.

Nesta linha de raciocínio, outro fato a ser considerado como positivo é o destaque do papel do professor na realização desta atividade, que aparece como o mediador entre o conteúdo a ser estudado, os questionamentos, as discussões e possíveis respostas elencadas pelos alunos, (questão presente no perfil destacado para o professor no Currículo de História). No entanto, o professor ainda exerce a função de reproduzidor de um processo metodológico que retira sua autonomia, relacionada ao andamento do trabalho em sala de aula.

Em uma análise mais detalhada das questões sugeridas, observa-se a tendência à generalização dos conhecimentos do aluno sobre cinema/filmes. As solicitações de “enumeração” dos filmes (**questão 1 e 2**), o levantamento de “hipóteses” dos alunos sobre a dificuldade da enumeração solicitada (**questão 3**) remetem, de início, à verificação generalizada do repertório de conhecimento sobre

filmes do passado, sem uma prévia introdução básica de contextualização da importância desta rememoração histórica dos filmes desta natureza e época. A partir da **questão 4**, colocam-se questionamentos genéricos (letras, **b** até **e**) que demandam domínio cultural da arte cinematográfica e da mídia em geral, sem inclusão das fontes a serem pesquisadas pelos alunos.

A letra **a**, da **questão 4**, embora se dirija à atenção individual do aluno, se restringe, ainda, a seu gosto pessoal sobre um determinado filme a ser escolhido por ele, sem nenhum critério ou informação prévia para esta seleção e posterior comentário. Como comentar um filme sem a especificação “do que fazer” e do “como fazer” – mediada pelo professor? Como vimos, comentar um filme pressupõe o conhecimento da leitura completa do conteúdo temático expresso por uma linguagem específica, criada com Arte e Filosofia (dupla leitura). Como comentar um filme se o aluno ainda não aprendeu quais as estratégias fundamentais de leitura do mesmo? De igual forma, a letra **f**, propõe uma atividade inadequada, considerando-se a incompletude do texto teórico citado para o comentário (inserido no Caderno) sobre o cinema norte-americano; enfim, questões soltas são propostas, sem nenhuma preocupação prévia de construção dos saberes dos alunos sobre os conteúdos implícitos neste tema.

Sendo assim, embora os questionamentos descritos e analisados anteriormente, evidenciem que os alunos precisam desenvolver habilidades e competências que se voltam para o ato de selecionar e expressar opinião sobre filmes; identificar cenas e argumentar sobre os fatos que chamaram a atenção sobre elas; analisar conceitos como: ideologia, cultura e história e a função exercida por mídias como o cinema e a televisão, o modelo de encaminhamento das questões é pautado no objetivo de extrair os conhecimentos implícitos nos repertórios do(s) receptor(es) do filme, sem uma prévia preparação do contexto necessário à ativação da sua memória intertextual do cinema. Tal procedimento não condiz com os pressupostos sócio-históricos, sócio-interacionistas e semióticos de estudos de qualquer forma de linguagem.

Após o percurso de leitura centrado nas questões ressaltadas, chega-se à solicitação final de análise interpretativa de um fragmento de um texto do

sociólogo francês Jacques Rancière (apud Burgoyne, 2002, p. 13), que ressalta que os “filmes históricos contemporâneos” são representações do passado e que estes, de “maneira geral”, apresentam mensagens diferenciadas do fato histórico retratado e acabam valorizando, em demasia, o estilo de vida norte-americana, que é colocado como referência ou “imagem de nação” para os demais povos. Além de ter sido selecionado apenas um fragmento da obra de Rancière, não se contextualiza o aluno/leitor do pequeno trecho citado no Caderno, sobre os fundamentos teóricos do autor citado, que justificam a importância do filme para a formação histórica do aluno. Enfim, o aluno não é envolvido, previamente, no contexto das relações que o documento pretende estabelecer entre História, Cultura e Educação.

Passemos, na sequência, à análise interpretativa da **segunda atividade (quadro 8, p. 101)** proposta na “Situação de Aprendizagem - 3”. Propõe-se a realização de uma **Pesquisa Individual**, que preza pela seleção e análise de um filme relacionado à Segunda Guerra Mundial; o roteiro de questões propostas para esta pesquisa está direcionado para uma análise meramente conteudística do filme selecionado para o estudo. Voltemos às questões presentes no documento observado, novamente transcritas abaixo, para outras reflexões críticas:

- a) Título do filme:
- b) Países envolvidos na produção:
- c) Ano de produção:
- d) Contexto histórico retratado:
- e) Pontos defendidos pelos cineastas:
- f) Pontos de crítica do filme:
- g) O que você mais gostou no filme? Por quê?
- h) Comentários a respeito do filme mais comumente encontrado na internet: (SEE/SP/CA, 2009, p. 20 - 1).

Dentre as formas de abordagem de um filme na sala de aula, Napolitano (2009, p. 18 - 9) destaca a possibilidade de “articulação com três categorias básicas da relação ensino-aprendizagem escolar: currículo/conteúdo, habilidades e conceitos”. Neste sentido, as atividades propostas (utilizando filmes sobre a Segunda Guerra Mundial nesta “Situação de Aprendizagem - 3”) procuram seguir esta orientação, quando é sugerido o roteiro de análise de filmes, relacionado

sempre ao currículo/conteúdo, com o objetivo de desenvolver habilidades diversas como: “leitura e elaboração de textos; a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica”, sobretudo referente aos tópicos “mídia e indústria cultural” e os possíveis conceitos apresentados.

Neste sentido, a proposta de leitura de filmes, sugerida neste Caderno, está restrita ao conteúdo presente nos filmes sobre a Segunda Guerra Mundial, fato que revela uma forma de leitura considerada parcial, pois um filme é mais do que um portador de conteúdos; é uma obra de arte, ou seja, é um veículo de outras linguagens de natureza estética, artística, necessitando, também, de uma leitura interpretativa (semiótica) desses signos diversos, para ser compreendido, de forma completa.

Analisemos, a seguir, a **terceira atividade (quadro 9, p. 102)**, proposta para ser realizada nesta “Situação de Aprendizagem - 3”. Como já foi visto, trata-se de uma **Pesquisa em Grupo** sobre títulos cinematográficos. Propõe-se que esta seja desenvolvida em um ano ou mais, resultando em uma possível videoteca para a escola, reunindo alunos da terceira série do ensino médio e alunos de outras classes interessados pelo tema, formando uma espécie de vídeo-locadora ou até um videoclube com discussões variadas sobre filmes diversos. O texto extraído do caderno em análise relata os procedimentos necessários para o desenvolvimento desta atividade:

Esta pesquisa de títulos cinematográficos pode ser desenvolvida ao longo do ano, ou ainda ao longo de toda a vida escolar. Reúna-se em grupo de amigos que goste de cinema, de outras salas, de outras séries, e organize uma pequena videoteca para a escola. Grandes locadoras de filmes colocam títulos antigos a venda por preços muito baixos. Angarie fundos com seus colegas ou organize uma equipe responsável para negociar filmes antigos e usados com essas locadoras. Procure bem: algumas chegam mesmo a doá-los. Peça à direção da escola um armário para colocar os títulos conseguidos à disposição de outros estudantes e organize um sistema de locações. Se a ideia pegar e der certo, em pouco tempo, com a ajuda de todos, pode-se constituir um videoclube para discutir cinema e pesquisar novos títulos relacionados aos conteúdos estudados na escola, filmes de pequena circulação etc. (SEE/SP/CA, 2009, p. 22).

Estas orientações permitem ao leitor a interpretação de que o objetivo de realização desta atividade é reunir alunos com diferentes gostos e fazê-los optar por filmes na organização e seleção de materiais de leitura, a serem coletados.

Estes materiais podem possibilitar discussões sobre o cinema, relacionado ao estudo de conteúdos escolares diversos, sobre cineastas, escolas cinematográficas, filmes de variadas épocas, países, temáticas, estética, entre outros elementos que possam resultar na ampliação do repertório de filmes, no processo que envolve a leitura do mesmo e o olhar crítico dos alunos.

Nesta perspectiva, a sugestão desta atividade é relevante, como argumenta Thiel (2009, p. 78), “o cinema nos impulsiona, promove o aprendizado, transforma nosso olhar e nossa perspectiva de mundo. Sobretudo, o cinema promove a reflexão”. Contudo, a sua realização apresenta

dificuldades: a não permanência continuada do professor na unidade de ensino para acompanhar, seguidamente, os trabalhos; as diferentes categorias de profissionais existentes na escola, sendo que muitos não são efetivos, fato que pode lhes impossibilitar a continuidade na mesma equipe escolar; os problemas de aquisição dos filmes a ser realizado pelos alunos, se considerarmos as dificuldades de acesso a esse material, no contexto em que vivem e/ou situação financeira distinta; o próprio tempo do professor para acompanhar este trabalho na sua jornada diária e a localização das escolas que é muito diversa em todo o Estado. Enfim, se trata de uma tarefa em longo prazo (anual) e tais problemas afloram no processo de construção do objeto proposto. Cabem, ainda, na análise desta terceira atividade proposta, outros comentários críticos.

Também a atividade 3 propõe a pesquisa de “títulos” cinematográficos seguida de uma negociação (para “compra de títulos”) para a criação de uma “videoteca” e, posteriormente, a constituição de um “videoclube”; esta atividade afasta-se, ainda mais, dos pressupostos teóricos desta pesquisa, que ressaltaram a importância da formação de leitores completos, leitores críticos do cinema. Uma pesquisa restrita a títulos antigos para a criação de uma videoteca na escola, não gera, absolutamente, a formação de leitores de filmes. Inclusive inúmeras Diretorias de ensino, do Estado de São Paulo, ostentam um acervo elogiável de títulos cinematográficos e, no entanto, nem docentes nem alunos têm revelado competência leitora (formação) para identificar e interpretar os signos verbais e visuais mais significativos de um filme, que conduzem à transmissão de conteúdos filosóficos, históricos e humanísticos do cinema.

A atividade subsequente, apresentada no referido Caderno em estudo, é identificada como **Lição de Casa**, conforme descreve o **quadro 10** (p. 103) e consiste na realização pelo aluno de uma produção textual, considerando-se o seguinte tema: **“Cinema e Guerra – os norte-americanos reescrevem as suas batalhas”**. Na elaboração deste texto dissertativo, o aluno precisa desenvolver e defender argumentos sobre produções cinematográficas norte-americanas e as possíveis ideologias que estas propagam, como aparece definido no roteiro de sugestões para elaboração do mesmo, transcrito a seguir:

Utilizando os debates em sala de aula, escreva um texto com o seguinte tema: **“Cinema e Guerra – os norte-americanos reescrevem as suas batalhas”**.

Não se esqueça de falar a respeito da relação entre “Cinema e História” e qual a importância desse meio na construção da imagem de um povo ou nação. Lembre-se de que não se trata de uma simples “inquisição” do cinema produzido nos EUA, pois outros países constroem imagens de seu passado distorcidas, seja no cinema, ou mesmo em narrativas oficiais de sua independência ou suas conquistas. (SEE/SP/CA, 2009, p. 22).

Esta atividade pode ser considerada como uma espécie de síntese de um dos objetivos da “Situação de Aprendizagem – 3” que se volta para a análise de filmes, como já afirmamos, como um discurso ideológico, em especial, os filmes norte-americanos; ela também se respalda na competência da leitura e da escrita, eixos fundamentais da filosofia curricular paulista, e coloca o aluno como construtor de seu conhecimento pela pesquisa, pela leitura, pela interpretação e pela escrita, ao produzir textos.

Como destacam as orientações para a realização da **Lição de Casa** citadas acima, faz-se necessário, também, mencionar no texto a ser elaborado a relação entre “Cinema e História” e a “importância desse meio na construção da imagem de um povo ou nação”. Neste sentido, Leite (2003, p. 8) argumenta: “sobre o poder de manipulação da realidade que o cinema acumula desde o momento que passou a ser utilizado como instrumento de propagação das ideias, de valores e de diferentes visões de mundo”. O autor, ainda ressalta:

A cultura contemporânea é dominada pela mídia e, conseqüentemente, como os meios de comunicação e de entretenimento são fontes de uma nova pedagogia cultural, na medida em que contribuem para nos ensinar como nos comportar, o que pensar; o que sentir; em quem acreditar; o que temer e o que desejar. [...] Um filme, quando utilizado para atingir objetivos manipulatórios, não é apenas ilustração, mas ajuda a tecer os longos e, por vezes embaraçados fios que tecem a história contemporânea.

Os argumentos expostos acima, por Leite, destacam a influência do cinema como uma mídia portadora de informações que, ao se utilizar de objetivos manipulatórios, acaba interferindo na História. Cabe mencionar, também, que a proposta do tema para a produção textual, apresentada na **Lição de Casa**, parte do pressuposto de que o cinema norte-americano manipula os espectadores, ao recriar suas batalhas e distorce os motivos de sua participação na Segunda Guerra Mundial. Este, ainda, reforça, por meio de produções cinematográficas, seus valores e ideais, enquanto nação tida como referência. Fato evidenciado, no texto a seguir:

A experiência liberal, isto é, a norte-americana, pode ser vislumbrada, com mais nitidez, através de “fábrica de sonhos”. A indústria cinematográfica de Hollywood reunia todas as condições para que o cinema se convertesse em instrumento de propaganda dos ideais e dos valores norte-americanos. No final da década de 1930, a supremacia da indústria cinematográfica norte-americana era absoluta – Hollywood produzia mais filmes que todas as demais indústrias cinematográficas do mundo reunidas. [...] Numa perspectiva, mais ampla, pode-se dizer que o *Studio system* marcou o fim do cinema artesanal e o início da internacionalização do filme. Nesse complexo processo o poder de difusão da visão de mundo norte-americana começou a atingir seu auge. (LEITE, 2003, p. 34-6).

No entanto, a proposta da **Lição de Casa**, inscrita no **Caderno Discente**, repete os equívocos mencionados na leitura interpretativa das atividades anteriores, sugeridas pelo material. Permanecem sugestões de atividades genéricas sobre cinema e história (guerra), sem a preocupação necessária com a formação adequada e completa de leitores de filmes, tal qual se confirmam nos Quadros subsequentes (**11 p. 104 e 12 p. 105**).

Assim, a **última atividade** a ser realizada pelo aluno apresenta como título o questionamento: **Você Aprendeu?** e consiste em uma retomada de questões centrais do tema em estudo, uma espécie de avaliação sobre as bombas lançadas em Hiroshima e Nagasaki, fato identificado como o desfecho final da Segunda Guerra Mundial e os resultados deste conflito no mundo pós-guerra. As questões contidas no documento em análise estão transcritas na sequência:

1. As bombas de Hiroshima e Nagasaki marcaram o desfecho da Segunda Guerra Mundial. As transformações causadas pela bomba foram fundamentais para compreender a segunda metade do século XX.

a) Como os governos dos EUA justificavam a utilização da bomba atômica no contexto do final da Segunda Guerra Mundial?

b) Quais os impactos do desenvolvimento de armas com tamanho poder de destruição para o desenrolar da diplomacia internacional após a guerra? (SEE/SP/CA, 2009, p. 22 - 3).

É válido ressaltar que as questões acima procuram levar o aluno a refletir sobre o cenário mundial do pós-guerra, pela bipolarização do mundo em dois blocos: os capitalistas e os socialistas, período identificado como Guerra Fria, cujo aparato bélico produzido no período e com alto teor de destruição, conforme descreve o **Caderno do Professor** (SEE/SP, 2009, p. 28), “serve como instrumento de intimidação e demonstração de força”. O conteúdo do documento em questão ressalta, também, a justificativa apresentada pelos Estados Unidos para a utilização das bombas atômicas, ao mencionar que estas foram usadas como: “uma necessidade para finalizar, de maneira definitiva a Segunda Guerra Mundial. As bombas chegaram a ser denominadas como as Bombas da Paz”. Essa expressão revela que o discurso norte-americano sobre sua participação no conflito histórico (inserido no Caderno Discente) apresenta traços de manipulação ideológica, como se confirma em Leite (2003, p. 56 - 7):

A segunda guerra mundial, provavelmente, é o momento da história do século passado mais focado pela produção cinematográfica dos Estados Unidos, principalmente se for levado em consideração a grande quantidade de filmes sobre o conflito que Hollywood começou a produzir quando os norte-americanos entraram na guerra, no final de 1941. Desde então ficaram para trás as críticas e a censura ao cineasta Charle Chaplin que, em 1939, satirizou, em o *Grande Ditador*, Hitler e Mussolini, naquele tempo líderes de duas nações amigas. Quando o governo dos Estados Unidos declarou guerra ao Eixo, os filmes de guerra desempenharam papel destacado na manipulação da opinião da sociedade, até aquele momento majoritariamente isolacionista; produções como: *Fomos os sacrificados* (1942) e *Punhos de um bravo* (1944) foram decisivas para aflorar o nacionalismo dos americanos. Porém, não foram apenas os filmes de guerra. Todos os gêneros cinematográficos foram, diretamente ou indiretamente, mobilizados para ajudar no esforço de justificar para a opinião norte-americana o porquê da participação dos Estados Unidos na guerra. Para tal, não se mediu o poder ou a força do herói, o que levou em consideração foi o empenho e a coragem em derrotar o grande inimigo. Assim, o Pato Donald pode ser visto enfrentando a ira de Hitler em *A Cara do Fuher* (1942).

No caso específico do objeto desta análise (o filme **Rapsódia em Agosto**), verificamos que o título aparece citado nas atividades dos Cadernos no **quadro 12**, intitulado **Para Saber Mais** (citado na página 105 desta dissertação). Iniciemos nossas reflexões críticas sobre o quadro mencionado onde se inscreve o referido filme.

A última página do **Caderno do Professor e do Caderno do Aluno** (SEE/SP, 2009, p. 23 e 30 respectivamente) apresenta a sugestão de materiais considerados pelos idealizadores do documento como leituras relevantes para ampliar o conhecimento sobre o tema em estudo, como: o livro **Hiroshima** que fala do “relato recolhido por um jornalista que foi ao Japão logo após a explosão das bombas atômicas, em 1945”, e **O Brilho de mil sóis: história da bomba atômica** “um livro introdutório que contém informações técnicas e elenca diversos aspectos políticos que levaram à explosão das bombas”. O **site da TV Cultura** pelos aspectos gerais, contendo “atividades, mapas, vídeos e imagens” sobre a Segunda Guerra Mundial e o filme **Rapsódia em Agosto** que será analisado na sequência, dirigido por Akira Kurosawa (cineasta japonês); foi produzido no ano de 1991, no Japão; relata a história de “uma família japonesa que foi marcada pela bomba atômica e possui um parente norte-americano”.

Cumpramos ressaltarmos que, nesta parte do Caderno **Para Saber Mais**, nota-se a proposição de leituras interdiscursivas, portanto, de leituras de linguagens diferentes (livros, sites e filme), sem nenhuma orientação sobre a diversidade e especificidade de cada uma destas linguagens, que necessariamente, exigem dos leitores, comportamentos diferenciados de leitura, considerando-se o perfil dos signos organizados nestes textos e as situações diferenciadas de produções destes modelos textuais, que constituem veículos diferentes de informações, destinadas, inclusive, a públicos diferentes.

## **4.2 Leitura do Filme Rapsódia em Agosto e Análise Crítica das Formas de Abordagem Metodológica do Filme na “Situação de Aprendizagem - 3”.**

O filme Rapsódia em Agosto está baseado no romance Nabe no Naka de Kiyoko Murata; seu enredo e direção foram realizados pelo cineasta japonês Akira Kurosawa; a história do filme está ambientada no Japão (Nagasaki) no ano de 1990.

As imagens de abertura do filme apresentam um “céu azul”, “nuvens claras” e “montanhas” associam-se à “música instrumental” com um som estridente que se assemelha ao som de alguns pássaros e insetos, situando o espectador no cenário rural, local da moradia de Kane, a protagonista do filme, uma senhora de 80 anos, sobrevivente do bombardeio atômico ocorrido na cidade de Nagasaki, durante a Segunda Guerra Mundial. A “casa” de Kane é de “madeira escura” com “traços antigos”, ou seja, sua estrutura física, a organização da mobília e o estilo de vida retratado pela alimentação e vestimentas, representam o Japão (Nagasaki), na época da Segunda Guerra Mundial (1945).

Na primeira cena, dentro da casa, aparecem as “teclas de um órgão” sendo tocadas por Tateo, um dos netos de Kane; as notas que são emitidas do órgão revelam uma desarmonia; o instrumento precisa de reparos, está desafinado, fato que, simbolicamente, remete o espectador ao desfecho problemático apresentado na narrativa do filme e que requer solução. Um olhar atento sobre o desenrolar da narrativa revela que à medida que os conflitos apresentados no filme vão sendo resolvidos, o som emitido pelo órgão também vai sendo afinado.

Esta relação sógnica estabelecida entre o conteúdo narrado e a linguagem construída (relação específica de determinados signos e combinações estratégicas de equivalência de sentidos) é confirmadora da natureza artística do filme que potencializa questões filosóficas significativas para a compreensão da dimensão existencial da trama construída, que envolve as etapas iniciais e finais da vida (juventude do neto e velhice da avó) em descompasso com o mundo avesso, marcado pela Segunda Guerra mundial.

Os conflitos apresentados por Kurosawa voltam-se, para a relação entre três gerações de uma mesma família: avó, filhos e netos, sobre a história e a memória referente à bomba atômica lançada pelos norte-americanos em Nagasaki, no dia 9 de agosto de 1945. Kurosawa chama a atenção para a perda da memória histórica, usando essas três gerações; assim, Kane representa os efeitos negativos que uma guerra pode ocasionar na vida de um sobrevivente. Os filhos de Kane (Tadao e Yoshie) representam a geração pós-guerra, ao considerar que a bomba foi algo que ocorreu há bastante tempo, algo que merece ser esquecido. Os netos de Kane (Shinjiro, Tateo, Minako e Tami) fazem parte das pessoas que desconhecem alguns traços de sua história e suas consequências desastrosas ou veem os acontecimentos da guerra como algo fantasioso e distante; alguns chegam até a admirar elementos da cultura/nação norte-americana, sua “opressora”, no contexto da Segunda Guerra Mundial. Assim, o diretor apresenta o problema a ser resolvido por uma família e suas gerações que representam o Japão (Nagasaki) antes e posterior à guerra.

O desfecho da história apresentada no filme ocorre por meio de cartas recebidas dos filhos de Kane (Tadao e Yoshie) que estão no Havaí, na casa do primo norte-americano Clark, pois foram visitar o tio nipo-americano que havia imigrado para os Estados Unidos, antes da Segunda Guerra Mundial; Suzujiro se encontra doente e gostaria de receber a visita de sua irmã Kane, que, de início, não se recorda do irmão e afirma: “éramos muitos irmãos e não me lembro desse Suzujiro”. Na leitura das cartas, os quatro netos ficam entusiasmados com a estrutura da casa, a piscina, o carro e as pessoas presentes nas fotos enviadas a Kane e procuram convencer a avó para ir visitar seu irmão e, assim, desfrutarem do final de suas férias no Havaí e suas belezas tropicais. As imagens destacadas, na sequência, representam a cena comentada acima, no momento da leitura de uma das cartas enviadas a Kane:



Cena A - Leitura de uma das cartas enviadas a Kane (**Rapsódia em Agosto**, 1991).

Kane continua resistindo à ideia de ir ao Havaí para visitar seu irmão, sendo mal interpretada pelos filhos e netos que a consideram “antiga”, “antiquada”, com uma “moral rígida”, chegando a afirmar que ela não possui “geladeira, máquina de lavar” e outros utensílios domésticos característicos de uma casa da sociedade industrializada e movida por relações capitalistas. Neste sentido, a geração pós-guerra (filhos e netos de Kane) expressa, em suas argumentações que está inserida no contexto das relações econômicas e políticas estabelecidas entre o Japão e os Estados Unidos, que resultaram no enriquecimento do Japão. Outro fato de suma importância para Tadao é seu possível futuro promissor nos negócios milionários do tio Suzujiro.

Diante da insistência de Tadao para que a mãe vá para o Havaí, ela o questiona se ele comentou com os familiares norte-americanos a “morte do pai causada pela bomba lançada em Nagasaki”; este afirma que seria um “constrangimento” tocar neste assunto; assim, teve de omitir o fato, como uma tentativa também de não ter prejuízos em um futuro emprego com o tio. Kane se revolta ao saber que os filhos omitiram o fato da morte do pai pela bomba; Yoshie ainda declara que “os norte-americanos não gostam de ser lembrados da bomba”,

pois acha que este acontecimento pode interferir em um bom relacionamento com os familiares de Havai.

Kane continua a expor sua indignação e menciona “homens miseráveis! [...] Parecem mendigos! O que há de errado em falar a verdade? Tolos! Eles jogaram a bomba e não gostam de ser lembrados disso? Não precisa ficar lembrando, só não aceito que finja ignorar”. Essa fala de Kane nos remete à importância da preservação da história e da memória de um povo, como declara Fausto (2005, p. 64): “a necessidade de virar a página do passado não pode levar a seu esquecimento”, tendo em vista a relevância e pertinência do processo histórico de um determinado povo. Le Goff (2003, p. 471) também ressalta que “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. Assim, segundo o autor, “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão do mundo”.

Kane ainda persiste em sua crítica: “eles alegam que jogaram a bomba para acabar com a guerra. Isso foi há 45 anos e a guerra não acabou! A guerra, ainda, continua matando gente”. Essa afirmativa de Kane direciona o espectador para a crítica de Kurosawa sobre a guerra, enquanto instrumento de destruição em massa e sua persistência sob diferentes formas e em diferentes lugares. Ao abordar os efeitos das duas grandes guerras mundiais Hobsbawm (1995, p. 33) declara que a guerra é uma “máquina de massacre”, ela é “terrível e traumática”. Apolinário (2005, p. 130) também argumenta sobre os efeitos de uma guerra: ela “elimina vidas, fere ou mutila combatentes, destrói casas, estradas, hospitais, indústrias, escolas e muda a rotina da população civil”. Enfim, em uma guerra, a população tem de conviver, todos os dias, com a “destruição e a morte”.

Os conflitos apresentados no filme pelas três gerações começam a ser resolvidos, quando os netos saem para fazer compras no centro da cidade de Nagasaki e visitam os lugares que foram atingidos pelo bombardeio: a escola em que o avô trabalhava; nela, se deparam com um “monumento” que lembra as “crianças mortas” neste local; este monumento é cercado por “flores” “brancas e amarelas”, sendo cultivadas pelos amigos que estudavam nesta escola na época do bombardeio; visitam também o “memorial” onde há monumentos de condolências às

vítimas, enviados por diferentes países; estes “monumentos” apresentam “cores claras e escuras”; muitos deles seguram “bebês” ou “pombas”, indicando ao espectador o sentimento das perdas humanas, mas também, indicam o renascimento da cidade e a busca da paz; no local da explosão da bomba, estão algumas “esculturas de mulheres” que parecem “chorar”, pela aparente tristeza em suas “expressões faciais”; também está presente uma “igreja” que foi reconstruída e uma “fonte” ao lado, com uma “placa” com os seguintes dizeres: “eu senti tanta sede. Água, água..., todos morreram dizendo essas palavras”. Minako, Shinjiro e Tami, ao terminarem de ler essa frase, começaram a jogar água na placa, atitude que direciona o espectador para a sensibilização dos netos de Kane, para a situação que ela e as demais pessoas vivenciaram, ao presenciarem o bombardeio e sentirem suas consequências. Todo o passeio envolve as “falas” sensíveis dos personagens, mas estas cenas, em especial, estão sempre enriquecidas tematicamente pelo uso de uma “música instrumental” que simboliza os sentimentos de pesar pelo contexto histórico que estão relembando. Na sequência é possível ver “a cena do memorial” que lembra as crianças mortas na escola em que o avô de Minako, Shinjiro e Tami trabalhava:



Cena B – O memorial: crianças mortas na escola (**Rapsódia em Agosto**, 1991).

Esta visita ao centro da cidade de Nagasaki (que seria para fazer compras de alimentos que seriam preparados por Tami, pois os netos não gostavam

da comida que a avó preparava) serviu para uma reflexão sobre Nagasaki durante a guerra e no pós-guerra; assim, se sensibilizaram com a realidade da avó e entenderam seus motivos para não viajar ao Havaí. Também passaram a dar mais atenção às suas histórias sobre a guerra, perguntaram sobre a família, fatos do passado e procuraram respeitar seus hábitos e costumes. Essa tomada de consciência dos netos os leva a questionar o papel dos pais e sua preocupação apenas com questões financeiras, deixando a história de seu país de lado, pelos laços econômicos com os norte-americanos.

As histórias narradas pela avó apresentavam um tom mítico, fantasioso que, ora produzia medo, ora descrença nos netos; mas gostavam de ouvi-las. Um dos relatos de Kane sobre o dia do bombardeio menciona que estava junto com seu irmão caçula (Suzukichi), quando escutou o alerta à população sobre os bombardeios; olhou para as “montanhas” e viu um “clarão” resultante da “bomba lançada” e, no meio do “clarão”, viu um “olho imenso” direcionado para eles no “céu avermelhado”. Nesse momento, Kane revive os horrores da guerra pela expressão de espanto em seu rosto e volta para “dentro da casa”, enquanto os netos ficaram no “quintal”, olhando para as “montanhas”. As imagens desta cena apresentam a postura dos personagens sobre a história narrada por Kane, ao mencionar o momento da explosão da bomba em Nagasaki:



Cena C – A história sobre a explosão da bomba em Nagasaki (*Rapsódia em Agosto*, 1991).

É importante ressaltar, aqui, a necessidade de o receptor deste filme, confrontar os sentidos de estarrecimento e violência criados nesta cena, a partir dos mesmos signos citados na abertura do filme: “céu”/ “nuvens”/“montanhas”. O contraste aflora do uso diferenciado das cores. Enquanto na abertura do filme, o “céu” é “azul”, as nuvens “claras” e o conjunto dos signos (“céu” / “nuvens” / “montanha”) apontam para o “alto” (movimento vertical do olhar) numa sintonização com a “paz” veiculada pela “música”, nesta cena relatada pela voz de Kane, prevalece a agressividade implícita na “cor vermelha”. O “céu avermelhado” descrito na narração de Kane, anuncia os horrores da guerra (sangue derramado) resultante da “bomba” lançada (“incêndio”, “fogo”, “explosão”) que remetem à destruição.

As “nuvens claras” da cena inicial são substituídas nesta cena em análise pelo “clarão” do bombardeio, que ganha conotação semiótica de uma ameaça representada pelo “olho imenso”, direcionado à população atingida. As imagens expostas, na sequência, também foram extraídas de uma outra cena do filme e demonstram a explosão da bomba (narrada por Kane aos netos):



Cena D - A explosão da bomba, narrada por Kane aos netos (**Rapsódia em Agosto**, 1991).

Segundo Yamauti (2005, p. 3), os japoneses possuem “uma formação do superego extremamente rígida, o ambiente externo é constituído por milhões de olhos que vigiam o indivíduo 24 horas por dia”. Neste sentido, o autor ainda acrescenta: “Daí, certamente, a representação da explosão nuclear de Kurosawa na

forma de um olhar gigantesco”. Para o autor, o “olhar” é símbolo, na cultura Japonesa, da ameaça e opressão sobre as pessoas. Observa-se o destaque dado ao signo “olho” que aparece no “céu avermelhado”, após a explosão da bomba em Nagasaki, conforme apresenta cena especial do filme:



Cena E – O olho imenso no “céu avermelhado” após a explosão da bomba em Nagasaki (**Rapsódia em Agosto**, 1991).

Esta questão temática existencial, presente nos signos “olho”/“olhar”, na cultura japonesa, também aparece em outras cenas do filme. Por exemplo, os laços entre o presente e o passado são reatados entre Kane e os netos, durante uma “noite”, quando sentam no “jardim” para conversar e contar histórias sob “a luz” de uma “lua cheia”; ao observar a lua, Shinjiro menciona “a lua também nos olha, mas não é assustadora”; Kane diz para o neto que a lua é suave e continua a contar mais uma de suas histórias.

Esta relação significativa estabelecida pelo “olhar” que emana não só dos humanos, mas de todos os pontos físicos do espaço no qual se inserem os humanos, é reveladora de conteúdos profundos a serem apreendidos filosoficamente pelos receptores do filme:



Cena F - Kane conta uma história aos netos no jardim de sua casa (**Rapsódia em Agosto**, 1991).

Somente um leitor sensível, pautado no conhecimento da semiótica alcançará o significado de todos os signos constitutivos desta cena acima. É imprescindível a reflexão do leitor sobre a intensidade da “luz” vinda da lua e o contraste simbólico com a “escuridão” da noite e as “sombras” das pessoas (vistas “de costas” na cena).

Neste jogo de “luz” e “sombra”, observa-se maior carga de iluminação sobre “a cabeça” de Kane e um início de luz sobre “a cabeça” dos outros personagens. A associação das ideias: “velhice” ( sabedoria pela história de vida, experiência na relação passado/presente) e “juventude” (aprendizado/iniciação do conhecimento expresso pelo signo “luz”) é reveladora da mensagem profunda do filme, construída pela linguagem artística. Nota-se, ainda, que a “dimensão da sombra do corpo” de Kane, é proporcionalmente, menor que a “dimensão da sombra dos outros corpos” focados na cena, expressando, assim, mais uma vez, o destaque da sabedoria de Kane sobre os demais familiares e a importância de sua relação (enquanto personagem protagonista) com os demais personagens para a evolução dos seus conhecimentos. As “histórias” contadas na cena expressa este diálogo entre o passado e o presente.

A resolução final do conflito começa a ocorrer, no filme, quando a avó afirma que vai para o Havaí visitar seu irmão, depois da cerimônia de homenagem aos mortos no bombardeio, prevista para ocorrer em 9 de agosto de 1990; também a visita do sobrinho norte-americano Clark contribui na trama do filme para o afrouxamento das relações conflitantes.

Clark visita a cidade de Nagasaki para conhecer sua tia Kane, sendo recebido, no aeroporto, pelos primos, Tadao e Yoshie; no meio da conversa, pede para visitar a escola em que o tio trabalhava e presencia os amigos dos alunos que morreram ali, limpando e trocando as flores do memorial, Clark percebe, na expressão destas pessoas, um sentimento de pesar e também se sensibiliza com a situação. Observa-se a expressão deste momento na cena reproduzida abaixo:



Cena G – Clark e os primos no memorial: as crianças mortas na escola (**Rapsódia em Agosto**, 1991).

Em outra cena do filme, quando se dá o encontro com sua tia, Clark afirma ainda, que não sabia da história do tio e de sua morte pela bomba e que lamentava profundamente; entende que a tia nasceu e mora em Nagasaki, estando inserida no contexto da guerra e suas consequências; e reconhece que eles nem havia dado conta deste fato; Clark pede desculpas à tia que olha para ele suavemente e declara “não tem problema. Muito obrigada”. Esta cena representa a

reconciliação entre os países, sendo que Clark simboliza os Estados Unidos, como se pedisse desculpas pelo ocorrido e reconhecesse o erro cometido:



Cena H – Clark e Kane conversam sobre a bomba lançada em Nagasaki (**Rapsódia em Agosto**, 1991).

Na expressão do ato simbólico desta reconciliação dos países e do diálogo do passado com o presente, o leitor deve estar atento ao uso estratégico dos signos: “mãos dadas”; “sorrisos”, vestuários (tradutores da cultura japonesa e da cultura norte-americana); focalização das personagens (Clark e Kane) pelo “perfil” (“vistos de lado”) como expressão das identidades culturais em destaque. “Vistos de perfil” os dois personagens caracterizam os “países” e não as “pessoas”, identidades individuais reconhecidas pela visão completa dos “rostos”. Toda esta rede de signos, selecionada e construída estrategicamente pelo produtor do filme, relacionada a outros signos já destacados nesta leitura (“céu” / “nuvens” / “montanhas” x “lua”) revela o conteúdo total da mensagem do filme de apaziguamento necessário dos conflitos e descompassos entre gerações para obtenção da “paz”; sem que se perca a memória da história sobre o conflito vivido e as consequências desastrosas da guerra.

Assim, o “órgão” que estava precisando de reparos, no início do filme, é, enfim, consertado (afinado); de igual forma, os conflitos da narrativa são resolvidos e a reconciliação é realizada: os quatro netos de Kane cantam,

alegremente, ao “som do órgão” a seguinte “música”: “e o garoto viu uma rosa no meio do gramado brotando com toda a sua inocência. Tudo lhe foi revelado. Uma incessante fascinação pela cor escarlate da rosa no meio do gramado”. A letra dessa música se concretiza na cerimônia de 9 de agosto de 1990, numa capela budista, quando Shinjiro, junto com Clark, observa, do lado de fora da capela, várias “formigas enfileiradas”, indo em direção a uma “rosa escarlate” que se assemelha ao vermelho da explosão nuclear. O trabalho das “formigas” expressa, evidentemente, a (re) construção das relações; ainda que a “rosa” seja “escarlate” (lembrando o sangue derramado pela explosão da bomba (“fogo”) ela é descrita, na cena, “brotando” “com toda a sua inocência” no “gramado” (verde) símbolo de produtividade e reconstrução.

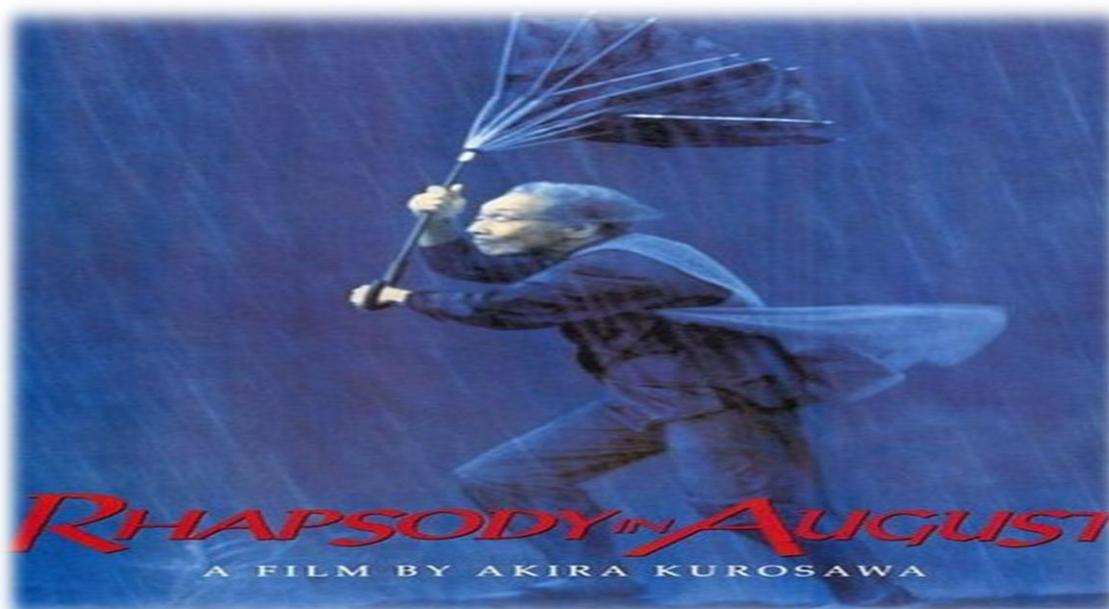
Assim, a “rosa” e as “formigas” também representam o contexto de reconciliação entre os povos, pois a cor vermelha é um indicativo de guerra, mas também pode estar relacionada com o amor; neste caso, um possível acordo de paz, no contexto fílmico, sobre o passado trágico destes povos; a rosa, que acabara de brotar, evidencia como já dito, o surgimento de novas relações; e as formigas, indo todas para a mesma direção e de maneira ordenada, confirmam este apaziguamento desejável.

Outro fato que legitima ainda mais a reconciliação entre o presente e o passado é a frase escrita na parede da capela: “vamos todos nos encontrar de novo no além”. Para a leitura completa desta frase, o leitor precisa se remeter ao uso dos signos “céu, nuvens, lua, montanhas” que convidam a reflexão filosófica do “além”.

Segundo Yamauti (2005, p. 6), o filme **Rapsódia em Agosto** pode ser considerado, por muitos espectadores, como mais um de tantos filmes “água com açúcar deliciosamente piegas”; o autor ainda afirma que, mesmo sendo um “pacifista”, Kurosawa “não é politicamente ingênuo”; o que ele expõe neste filme é “a defesa de um entendimento entre os povos, de um internacionalismo pacifista, [...] politicamente consequente”; também faz críticas e defende algumas teses, como: “não há futuro para um povo que rompe com seu passado”, pois “não haverá paz na humanidade se os terrores da guerra forem apagados da memória das gerações mais novas. [...] a perda de memória é um problema perigoso”. Sua crítica

fundamental “é dirigida mais à maldade do homem e à guerra, do que à forma de ordenamento sócioestrutural das relações entre os homens”.

Assim, podemos concluir, pela análise do filme **Rapsódia em Agosto** que Kurosawa utiliza, neste filme, uma “narrativa circular”, pois um fato do “presente” retoma um “passado” histórico que fundamenta as discussões afloradas no filme e, no final do conflito, esse presente se reconcilia com o passado. Outro fato que também leva o espectador a identificar a “narrativa” como “circular” é a “*cena final*” pela sua forma “psicodramática”: Kane retrocede no tempo e arruma as roupas do marido esperando, na sua imaginação, que ele volte do trabalho no dia em que a bomba foi lançada em Nagasaki; o “céu escuro” prevê uma “tempestade” e faz com que esta acredite estar revivendo os horrores da guerra presenciados em 9 de agosto de 1945; ela sai correndo de sua casa em direção ao centro da cidade de Nagasaki, numa tentativa de impedir que o marido morra; os filhos e netos, quando avisados por uma vizinha que Kane está revivendo o dia do ataque nuclear, saem correndo para encontrá-la sob a “forte chuva” que cai; assim, as três gerações vivem os horrores da guerra juntos. “Passado” e “presente” se juntam, numa “circularidade viciosa” do tempo, invadindo a mente de Kane e envolvendo filhos e netos. Observe-se a cena transcrita abaixo:



Cena I – Kane revive o dia do lançamento da bomba sob forte tempestade (**Rapsódia em Agosto**, 1991).

Da circularidade temporal criada no filme, fica para os receptores a lição do diálogo necessário entre passado e presente, corpo e espírito, memória e perdão. Na cena o “movimento” projetivo (futuro) da personagem (“corpo alçado para frente”); as “vestes lançadas para trás” lembram “asas” movidas pela força do “vento” que, semioticamente, ganha o significado de “tempo”; os “olhos fechados”, remontam ao desligamento do presente concreto, ao retorno do passado abstrato – “memória” e à projeção do futuro; a “perna direita dobrada” remete à impossibilidade do “caminhar” unicamente voltado para o futuro; a “chuva” como símbolo da purificação e produtividade, neutralizando a revolta a mágoa estes signos conotam, em conjunto, a configuração total do tempo (passado x presente/presente x passado) no percurso de reconstrução constante (continuada) para o futuro da vida humana.

Outros elementos sígnicos usados pelo produtor, neste filme, voltam-se, para o uso de temas como a serenidade e os valores morais, expressos pela sabedoria da personagem Kane. Aborda-se o perdão, o arrependimento, a tristeza e o sofrimento: a linguagem é essencialmente metafórica, como nos informa a palavra - título **Rapsódia** que nos remete a uma forma poética, conforme a etimologia da palavra, originária do grego, *rhapsodía* significa “recitação de poema” ou “canção costurada”, que consistia em trechos de poemas épicos recitados ou cantado por artistas populares (os rapsodos) que passavam por diferentes cidades da Grécia Antiga.

Nesta análise de **Rapsódia em Agosto**, observam-se as redes de signos construídas no filme, para tradução dos conteúdos temáticos repassados aos espectadores, por Kurosawa, para a identificação do processo ideológico desta criação artística, conforme os estudos de Bakhtin (1986) e a constituição das linguagens (das músicas, dos gestos, dos movimentos, das falas, das cores) utilizadas. Também se atentou para o papel do espectador na recepção de um texto fílmico que, segundo os conceitos semióticos de Peirce, (abordados nos estudos de Santaella (2007) passam 1º) pela “Iconicidade”; 2º) pela “Indicialidade”; e a 3º) pela “Simbolização”.

Assim, na fase inicial de recepção de um filme, o olhar do espectador se centra na carga *icônica* de determinados signos, que o colocam em estado

primeiro de contemplação, sem, ainda, o estabelecimento necessário de relações de sentidos entre eles. Pela leitura realizada e descrita neste capítulo, compreende-se esta etapa da *primeiridade* ou *iconicidade* de leitura, quando o leitor fica impactado diante da percepção do “céu azul”/das “montanhas”/ das “nuvens claras”/ da intensidade da “luz” e da obscuridade das “sombras”/ das sutilezas nas características dos “vestuários”, das “expressões faciais”, dos “gestos” dos “movimentos” dos personagens, do “olho gigantesco” que se delinea no “céu avermelhado” e de tantas outras construções sígnicas do filme.

No entanto, todas estas formas imagéticas e linguísticas só vão ganhando sentido, quando na fase segunda da leitura, ou seja, na *secundidade*, elas se associam entre si, construindo redes significativas de ideias e valores, associados aos conteúdos ideológicos do ato do produtor da época histórica da produção, que devem ser igualmente identificados pelos receptores do filme, por meio de uma sintonização cultural com a produção cinematográfica. Nesta fase segunda da leitura (também chamada de *indicialidade*), que emerge da primeira (ou seja, do estado inicial de iconicidade) e dela não se dissocia, percebem-se os índices (sinais) de veiculação dos signos entre si e dos signos com seus usuários (produtor e receptor do filme).

Na obtenção final do significado (interpretação do filme efetuada na fase terceira da *simbolização*) cruzam-se as sensações primeiras de iconicidade com as relações subsequentes, indiciais, de reconhecimento dos sentidos dos signos. Fecha-se, assim, o ciclo triádico da interpretação semiótica (peirceana) do filme, envolvendo a contemplação dos signos e o estabelecimento de suas relações indiciais, para o alcance final dos sentidos da simbolização construída, para representação do real abordado.

O Currículo Paulista, no entanto apesar de iniciar o conteúdo da “Situação de Aprendizagem – 3”, implícita no **Caderno do Aluno**, valorizando o filme como um “veículo de informação” e como uma “obra de arte”, na metodologia de abordagem do mesmo, acaba centrando o foco das discussões, no plano conteudístico, pautado nas questões históricas da “Segunda Guerra Mundial”. E para essas discussões temáticas, são destinadas apenas duas aulas em classe; outras atividades propostas são indicadas para pesquisas genéricas (por exemplo,

relações deste filme com outros filmes relacionados aos acontecimentos históricos da Segunda Guerra), efetuadas fora da sala de aula.

É natural que as atividades de abordagem conteudística do filme sejam direcionadas para o estudo da História (já que se trata desta disciplina curricular), voltado para os conflitos histórico-sociais de três gerações japonesas (avó, filhos e netos) com os norte-americanos, decorrentes da Segunda Guerra Mundial. Mas a leitura não pode se realizada apenas pelo reconhecimento do conteúdo histórico do filme. Assim sendo, podemos afirmar que o objetivo central dos proponentes do Currículo de realizar com os alunos uma leitura do cinema como veículo de conteúdo ideológico, de natureza cultural, informativa, sobre temas relacionados ao conflito mundial em estudo, foi devidamente atingido. E para tal, muito contribuíram as teorias sócio-historicista e sóciointeracionista, que serviram de base epistemológica do Currículo, para organização metodológica do **Caderno do Professor** e do **Caderno do Aluno**.

Apesar de, teoricamente, este documento ressaltar a importância da apreensão do discurso fílmico como uma “obra de arte”, para a compreensão do conteúdo do mesmo, lembrando a relevância de uma leitura semiótica (de apreensão das relações de sentidos entre todos os signos de todas as linguagens cruzadas na produção fílmica), não é o que ocorre no documento como já foi dito inicialmente. Observa-se, ao contrário do que se propunha teoricamente, que as questões propostas para discussões do filme tendem à generalização de “suposto” repertório de conhecimento dos alunos sobre cinema/filmes que demandam domínio cultural da arte cinematográfica e da mídia em geral, sem, inclusive, a indicação de fontes a serem pesquisadas. Não se propõe, enfim, a necessária leitura completa (semiótica) do conteúdo temático do filme, contextualizado e expresso numa linguagem específica, criada com arte e filosofia. Falta nas atividades sugeridas no **Caderno do Aluno**, análise da linguagem dos filmes.

E, sendo a linguagem o veículo portador das ideologias do produto cultural (no caso, o filme), se não ocorrer o exercício de uma leitura completa da mesma, na sua veiculação com o conteúdo, ficará faltando, igualmente, a seu(s) receptore(s), alunos executores destas atividades, um repertório cultural suficiente (competência leitora completa) para a construção de uma cidadania correspondente

a “uma educação à altura dos desafios contemporâneos”, conforme é anunciado no Currículo Paulista (FINI, 2010, p. 8).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise dos pressupostos teóricos do **Currículo de Ciências Humanas do Estado de São Paulo** (MICELI; FINI, 2010), com ênfase nos textos-base e nas orientações para a disciplina de História, realizada no primeiro capítulo desta dissertação, foi contributiva para a compreensão detalhada do processo educacional paulista vigente, no que se refere às diretrizes teóricas gerais e específicas que fundamentam o discurso político-ideológico curricular e o ensino-aprendizagem.

Neste sentido, na análise realizada observamos os seguintes temas presentes no documento: os princípios gerais norteadores da teoria curricular; a concepção de currículo e cultura; a concepção do ensino de história; os objetivos e resultados almejados para esta disciplina (competências); a organização dos conteúdos (quadro com os conteúdos e habilidades/ano, série, bimestre.); o papel do professor; o perfil dos alunos e da escola.

Os princípios gerais que fundamentam o Currículo Paulista voltam-se para: “uma educação à altura dos desafios contemporâneos” e “um currículo comprometido com seu tempo”; tais princípios evidenciam que este documento está ambientado no século XXI, e que a sociedade atual privilegia o “uso intenso do conhecimento” em suas variadas relações de convivência social. Assim, as escolas estaduais paulistas precisam desenvolver, em seus alunos, “habilidades e competências”, capacitando o profissional para atuar na “sociedade do conhecimento”, marcada pela multiplicidade e pela constante transformação. Este documento ainda afirma que “procura garantir o projeto político-pedagógico, levando em consideração a singularidade de cada escola”.

De acordo com afirmações expostas, o discurso curricular está pautado pelo respeito aos diferentes contextos, às disciplinas e aos perfis de alunos no ato do ensino. No entanto, no desenvolvimento desta pesquisa, ocorreu, na Análise dos Cadernos, a constatação da homogeneização na implementação de um processo metodológico (único) em todo o Estado, fato que demonstra o não conferimento desta teoria de “valorização da singularidade de cada escola”. Neste sentido,

também se questiona se este material realmente irá possibilitar a formação do cidadão para atuar na sociedade múltipla (na cultura, na política, na economia) em constante transformação.

O Currículo Paulista declara que à História compete: “Favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual”. Assim, o documento não apresenta um conceito definido ou um autor específico que fundamente as discussões sobre cidadania, mas se pressupõe, conforme a citação acima, que cidadania é “participação social e política”, a ser desenvolvida pelos alunos paulistas em processo de formação. Portanto, cabe ao professor desta disciplina procurar incentivar os alunos para manterem vivos os compromissos de “ordem cultural, social e política que devem caracterizar a produção de conhecimentos na área da História”.

Os textos-base do Currículo vigente destacam que papel da escola é o de “um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, que é condição para uma cidadania responsável”; ao aluno cabe o ofício de “aprender na escola”, lugar no qual “ele vai fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional”. Contudo, pela análise dos Cadernos citados, identificamos que o processo de implementação do Currículo vigente por meio dos conteúdos e dos processos metodológicos únicos, preza por uma homogeneização e retiram a autonomia do professor e da escola na realização do Projeto Político Pedagógico específico.

Os quadros que apresentam os conteúdos contidos no documento em análise para serem trabalhados por série, bimestre e ano letivo, trazem algumas inovações temporais e espaciais como os assuntos presentes no **Caderno de História** (do 2º bimestre da 3ª série do Ensino Médio) que envolvem a época contemporânea, uma abordagem voltada para a História Integrada: Estados Unidos, Europa, Japão e Brasil. No entanto, a maioria dos conteúdos definidos para esta disciplina evidencia o predomínio de assuntos da história europeia, sendo analisados sob uma perspectiva linear/sequencial.

Outro fato de fundamental importância para esta pesquisa foi a identificação do discurso político-ideológico curricular, ao assumir o papel de

regulador e avaliador do sistema de ensino. Assim, este configura, conforme Afonso (2001, p. 17), “as funções de regulação, coerção e controle social” da atividade pedagógica, à medida que seleciona os parâmetros curriculares e determina, nos **Cadernos para Professores e Alunos**, procedimentos metodológicos homogêneos como fundamentais no processo de formação escolar das mais variadas regiões que configuram o Estado de São Paulo. É importante mencionar, ainda, a função do Estado enquanto avaliador, pela realização de avaliações externas anuais como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), cujo objetivo é medir o próprio andamento do Currículo em todo Estado, para a verificação das competências e habilidades nele elencadas, como requisitos a serem desenvolvidos pelos alunos.

A análise dos fundamentos teóricos do Currículo paulista evidenciou a importância concedida ao “domínio das linguagens” como um requisito necessário para promover a “autonomia” do aluno enquanto ser social, ao deparar-se com “informações” diversas e através da “comunicação” diária em diferentes situações, promovendo assim, a “aprendizagem continuada”. O Currículo ressalta, ainda, ser fundamental, em cada disciplina, dentro de suas especificidades, desenvolver as competências: “leitora e escritora”.

Neste sentido, o Currículo em análise, para definir o processo que envolve a leitura e a escrita, faz uso das competências listadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (descritas na página 24 desta dissertação), e, segundo este documento, o ato de ler e de escrever consiste em: “selecionar, organizar, relacionar, identificar, interpretar, comparar, compreender, argumentar, construir e reconstruir”.

Santaella (2004), ao definir leitura e tipos de leitores, relata que a leitura pode ser feita utilizando um livro e demais matérias contendo variadas formas textuais: uma imagem, um desenho, uma pintura, uma fotografia, os gráficos, os mapas, os jornais, as revistas, um filme e tantos outros. Assim, chama a atenção para a “multiplicidade de modalidade de leitores” e as possibilidades de leitura que podem ser realizadas em diferentes espaços e comunga com a importância concedida às linguagens e à formação de leitores, destacada nos fundamentos teóricos do Currículo Paulista. A autora, ainda, observa que há diferentes tipos de

leitores e que é importante, no processo do ensino-aprendizagem, identificá-los e potencializá-los na sala de aula e fora dela.

Dentre os tipos de leitores identificados por Santaella (2004, p. 29) e de suma importância para o desenvolvimento do tema desta pesquisa é o leitor “movente/fragmentado: aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos”. Assim, este tipo de leitor faz uma leitura do “mundo” e da “cidade”, ou seja, do movimento, do dinamismo e das variadas formas sógnicas presentes nos centros urbanos, um tipo de leitor que nasce em um contexto sócio-histórico, urbano e industrial, pelo contato com o universo audiovisual, em especial a imagem, a fotografia, o cinema/filmes, a televisão e o vídeo, enfim o leitor espectador.

Para identificação das possibilidades que o Currículo Paulista poderia ofertar para a construção deste tipo de leitor analisamos o **Caderno do Professor e o Caderno do Aluno** (História, 3ª série, v. 2 do Ensino Médio) para a verificação dos procedimentos metodológicos sugeridos para a leitura de filmes e valorização do mesmo como “um rico material pedagógico” para a construção do conhecimento e da criticidade do aluno, considerando que o Currículo ressalta a importância do cinema como um “agente da história, documento historiográfico e uma linguagem para o ensino”.

Na análise deste material, e em especial na verificação da “Situação de Aprendizagem” 3 - **A Guerra e o Cinema**, constatamos que os organizadores do documento partem de uma idealização e generalização sobre o perfil de alunos em todo Estado, desconsiderando-se a variabilidade deste perfil e pressupondo-se que os alunos possuem um repertório considerável de filmes, inclusive de temática relacionada com a Segunda Guerra Mundial, que sabem fazer uma leitura do contexto ideológico, inclusive das produções hollywoodianas e que já têm construído o conceito de cultura, de ideologia e da função de mídias como a televisão e o cinema. Ao determinarem um tempo de duas aulas para a realização desta “Situação de Aprendizagem”, limitam a criatividade do professor, o processo metodológico de diálogos de leituras e a necessária retomada dos conceitos teóricos para a abordagem analítica dos filmes presentes nos **Cadernos**, para alcance dos objetivos almejados, referentes ao desenvolvimento das habilidades e competências ressaltadas no documento; sobretudo, a “competência leitora”.

Reconhecemos o valor do Currículo na identificação do filme como um material pedagógico, que interfere no processo histórico, enquanto uma representação pautada por valores culturais e ideológicos e sua relevância como documento historiográfico e educativo. Contudo, a leitura proposta para o uso de filme nas aulas de História manteve-se restrita ao conteúdo/temática da Segunda Guerra Mundial, deixando de lado as linguagens em diálogo no filme, e o fato destas serem fundamentais para a compreensão do tema proposto pelo produtor dos filmes em estudo. Portanto, o tipo de leitura proposto pelos documentos analisados é a leitura parcial de um filme, pois observa o conteúdo e deixa de lado o diálogo das linguagens visuais e não visuais na sua elaboração discursiva.

Sobre os procedimentos aplicados na leitura de um filme Kornis (1992), Bittencourt (2009), Catelli Júnior (2009), Napolitano (2009) e os demais teóricos, que embasam as discussões presentes nesta dissertação sobre cinema/história, relatam que o processo que envolve uma leitura completa de filmes precisa passar pelos seguintes procedimentos: observar a linguagem cinematográfica (os enquadramentos, a montagem, a imagem/som, a fotografia, a estética utilizada), analisar, também, o conteúdo/temática (roteiro/narrativa e o contexto social, político e ideológico apresentados); relacionar as diferentes formas de linguagem presentes na produção cinematográfica (a interpretação dos atores: as expressões, as falas, os gestos, as vestimentas; as cores, a trilha sonora, a luz, as sombras e outros). Como argumenta Thiel (2009, p. 8): “o cinema amplia os horizontes do conhecimento humano. Se o sujeito dessa experiência analisa os temas, as imagens, os diálogos e as técnicas utilizadas para criá-lo”.

No processo que envolve o estudo de linguagens, é importante considerar os signos presentes no modelo textual observado, como salientam Peirce (1995) e Bakhtin (1986), para a compreensão da mensagem implícita e explícita do texto em análise. No caso do texto fílmico, faz-se necessário, identificar os signos apresentados na narrativa e sua relação com o contexto ideológico e as estratégias utilizadas na constituição e significação do filme assistido.

Eco (1991) argumenta sobre a necessidade de se construir o “leitor ideal” ou “leitor modelo”; e para que sua construção ocorra, é preciso desenvolver um “conjunto de competências” que envolva a leitura de um texto, observando em

especial as relações entre texto/leitor/autor/contexto para a identificação da mensagem presente no mesmo. Nesta pesquisa, o processo que envolve a formação do “leitor ideal” volta-se para a leitura de um texto fílmico, que se encontra na categoria de produção artística, constituído de linguagens específicas; assim, sua leitura precisa levar em consideração o diálogo necessário entre o conteúdo temático e as linguagens produzidas para sua veiculação ideológica, artística e filosófica.

Napolitano (2009, p.14 - 5) declara que “um filme é um ramo da arte que não é um livro, um quadro, uma peça musical ou teatral, embora possa dialogar com esses veículos e linguagens”; neste sentido, sua leitura necessita da compreensão de alguns mecanismos identificados pelo autor como “linguagem cinematográfica”; afirma que esta “é o resultado de escolhas estéticas dos realizadores, sobretudo, do diretor que, além de coordenar todos os técnicos e artistas envolvidos, é o responsável final pelo filme”. Assim, podemos afirmar que na leitura de um texto fílmico, seja ele ficcional ou documental, a leitura não pode se restringir somente à identificação do tema ou à decodificação literal da legenda (texto verbal), como propõem as atividades sugeridas no Currículo em análise; faz-se necessário ainda, observar a estética utilizada na construção e a sequência ou sua ruptura na apresentação das cenas da história contada no filme: os ângulos, os enquadramentos da câmera, o tipo de interpretação dos atores, a montagem dos planos e a fotografia.

Concluindo este estudo sobre o filme na sala de aula, e com base nos pressupostos teóricos expostos, podemos afirmar que as atividades sugeridas no Currículo, não envolveram uma leitura dupla do filme **Rapsódia em Agosto**, pautada numa relação dialógica entre o conteúdo histórico e as linguagem(s) ativada(s) no plano discursivo:

Na leitura do plano temático conteudístico, observamos que, nas atividades propostas do Currículo, a leitura do conteúdo do filme foi relevante para reconhecer o período de sua produção, o lançamento, a recepção do público e comentários de estudiosos do cinema; foi observado se existia outra versão do filme ou possíveis alterações realizadas por meio de ação censora; identificou-se a equipe técnica de produção/direção (público-alvo, gênero da produção). Realizou-se a

leitura conteudística, mas apenas para a análise dos conteúdos ideológicos “explícitos” na produção do filme: a própria observação dos diálogos, do figurino dos atores, dos cenários e do enredo permitiu revelar as representações históricas do passado e do presente e as possíveis intenções históricas, documentais, definidas por seus produtores;

Na leitura do plano da(s) linguagem(s) as questões inseridas, no documento analisado, não viabilizaram a leitura estética da linguagem, centrada na percepção sensível dos elementos do gênero cinematográfico adotado e na concentração do olhar nos detalhes significativos e funcionais dos signos, selecionados e combinados estrategicamente, no filme, para a veiculação da mensagem.

Enfim, a leitura da linguagem fílmica como uma produção interdiscursiva, não foi explorada no material didático analisado, perdendo-se a oportunidade de formação completa do olhar dos leitores/alunos.

Como já afirmamos, no capítulo específico da análise do filme **Rapsódia em Agosto**, a linguagem é o veículo portador dos conteúdos ideológicos; é processo histórico social. Dá forma às ideias e valores. Um texto, qualquer que seja sua modalidade, só existe manifestado pela(s) linguagem(s).

E o ato de ler, segundo Trevisan (2002, p. 55) “não é tarefa simples, pois exige do leitor o trabalho sensível e inteligente de desconstrução do texto, ou seja, de reconhecimento dos jogos complexos dos signos” para que possa decifrar os “mecanismos sociais e discursivos de construção da mensagem”.

Nesta pesquisa, o modelo textual observado como objeto de ensino foi o filme; o objetivo maior deste estudo foi o de contribuir para o aprimoramento das formas didáticas de construção de leitores completos de filmes, na sala de aula e fora dela, para que, no ato da recepção de um texto fílmico o leitor/espectador consiga observar os diferentes elementos sógnicos que compõem uma produção cinematográfica e sua funcionalidade na constituição e significação final da mensagem histórica e existencial do mesmo.

Como vimos, no capítulo 3 (p. 59), nas relações estabelecidas entre o Cinema e a História, ainda que um filme seja um documento de natureza histórica, documental é feito de Arte (linguagem inovadora) e, assim, mesmo inserido como objeto de estudo na disciplina curricular de História, deve ser reconhecido como

objeto artístico, de natureza filosófica, cuja apreensão total só ocorrerá por uma dupla leitura, centrada nas relações intrínsecas entre o conteúdo histórico (fatos vividos na realidade) e a linguagem de recriação e aprofundamento humanístico, filosófico, deste conteúdo (fatos revividos e recriados pela reflexão). Assim sendo, a omissão de uma análise semiótica dos signos estabelecidos no filme **Rapsódia em Agosto**, para a veiculação dos fatos históricos, neutraliza a potencialidade dos sentidos existenciais humanos, que a produção suscita, comprometendo as ideias de uma cidadania crítica, mas solidária, pautada por um olhar relativizante que permite o diálogo de gerações, pelo reconhecimento da vulnerabilidade dos seres, no tempo.

Para Nova (1996) o filme, mesmo pautado em fatos reais (História) não deixa de ser um ato de linguagem (representação social, estética e filosófica da própria História).

Cabe à educação, a formação contínua dos profissionais da disciplina de História, no sentido de torná-los leitores completos de filmes. Neste aspecto, cabe uma crítica construtiva às formas metodológicas de abordagem do(s) filme(s) no Currículo Paulista: o material analisado não sugere, nos Roteiros e Atividades da “Situação de Aprendizagem” 3, formas de reconhecimento dos elementos sógnicos constitutivos das mensagens dos filmes propostos para reflexão; acabam, portanto, formando apenas parcialmente a “capacidade leitora” dos próprios docentes e, extensivamente, dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. Currículos de História e Políticas Públicas: os Programas de História do Brasil na escola secundária. In BITTENCOURT, C. M.F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 35–46, jan./abr., 2003.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação & Sociedade**, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá – História: 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá – História: 8º ano**. São Paulo: Moderna, 2006.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ASSUNÇÃO, P. **Patrimônio**. São Paulo: Loyola, 2003.
- AUMONT, J. **Moderno? por que o cinema se tornou a mais singular das artes**. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARRETO, A. V. P.; HONORATO, C. F. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.
- BEYER, L.; LISTON, D. **Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform**. New York: Teachers College Press, 1996.
- BERGAN, R. **Guia ilustrado Zahar cinema**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOULOS JÚNIOR, A. **História: sociedade & cidadania: 9º ano**. São Paulo: FTD, 2009.
- BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.
- BUTCHER, P. **Cinema brasileiro hoje**. São Paulo: Publifolha, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. UNESCO. **Plano Decenal Educação para todos: 1993 - 2003**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2012.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 401–417.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAITH, B. (Org.) **Bakhtin conceito-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 201-20.

CATELLI JUNIOR, R. **Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula do ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

DELORS, J.; EUFRAZIO, J. C. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOYLE, W. Curriculum and Pedagogy. In: JACKSON, P. **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan, 1992, p. 486-516.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ECO, U. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.

FANTINI, J. Â. Diálogos entre História e Cinema – do Real ao Virtual. In: DROGUETT, J. G. D.; ANDRADE, F. F. A. (orgs.). **O Feitiço do cinema: ensaios de griffe sobre a sétima arte**. São Paulo: Saraiva, 2009. Parte III, p. 51 – p. 60.

FARIA, N. V. F. **A Linguagem cinematográfica na escola: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

FAUSTO, B. **Memória e história**. São Paulo: Graal, 2005.

FIGUEIREDO, N. M. **Método e metodologia na pesquisa científica**. São Paulo: Difusão, 2004.

- FINI, M. I. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.
- FOIRET, J.; BROCHARD, P. **Os irmãos Lumière e o cinema**. São Paulo: Augustus, 1995.
- FRANCO, M. Você sabe o que foi o I.N.C.E.? In: SETTON, M. G. J. (org.) **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FUSARI, J. C. A linguagem do cinema no Currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor. In: TOZZI, D. (org.) **Cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor**. Caderno de Cinema do Professor: dois. São Paulo: FDE, 2009. p. 32– p. 45.
- GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e Técnicas de Pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.) **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GENTILI, P.; SILVA, T. (org.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 20-21.
- GOFF, J. Le. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914 – 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 33 – 4.
- HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- KORNIS, M. A. História e cinema: um debate metodológico. **Estudos históricos: teoria e história**, Rio de Janeiro: FGV, n. 10, p. 246 – 47, 1992.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1999.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: UFMG, 1999.
- LEITE, S. **O cinema manipula a realidade?** São Paulo: Paulus, 2003.
- LEITE, S. **Cinema brasileiro: das origens à retomada**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa e educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPV, 1988.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAITH, B. (org.) **Bakhtin conceito-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 151 – 66.

MARSON, A. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. (org.) **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero: Anphu, 1984.

MICELI, P.; FINI, M. I. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

MIOTELO, V. Ideologia. In: BRAITH, B. (Org.) **Bakhtin conceito-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 167-76.

MONIOT, H. L'usage du document face à ses rationalisations savantes, em histoire. In: AUDIGIER, F. (org.). **Documents: des moyens pour quelles fins?** Actes du Colloque. Paris: IRNP, 1993. p. 25–29.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORETTIN, E. Uma História do Cinema: movimentos, gêneros e diretores. In: TOZZI, D. (org.) **Caderno de Cinema do Professor: dois**. São Paulo: FDE, 2009. p. 46, 71.

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

NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. In: TOZZI, D. (org.) **Caderno de Cinema do Professor: dois**. São Paulo: FDE, 2009b. p. 10, 30.

NAPOLITANO, M. **Cultura**. In: PINSKY, C. B. (org.) **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 73, 93.

NAZÁRIO, L. **As sombras móveis**. Belo Horizonte – MG: UFMG, 1999.

NOVA, C. O Cinema e o conhecimento **da história**. **O Olho da História: revista de história contemporânea**, Salvador, v.2, n. 3. 1996.

NUNES, A. C.; BERTELLO, M. A. **Palavra em ação – história**. 2. ed. Uberlândia – MG: Claranto, 2004.

OLIVEIRA, S. L. de. **Metodologia científica aplicada ao direito**. São Paulo: Thomson, 2002.

OSTERMANN, N. W. **Filmes contam história**. Porto Alegre: Movimento, 2006.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Portugal: Porto, 1995.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- PELEGRINI, S. de C. A.. **Patrimônio cultural**: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- PELEGRINI, S. de C. A. **As dimensões da imagem**: abordagens teóricas e metodológicas. Maringá: EdUEM, 2005. p. 123 – 54.
- PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro: Agir, 1974.
- ROCHA, A.P. O filme um recurso didático no ensino de História? In: **Lições com o cinema**. São Paulo: FDE, 1993, p. 74- 75.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 1, p. 13 – p. 87.
- SACRISTÁN, J. G. A Cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O Mapa Mutante dos Conteúdos na Escolaridade. In: **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 4, p. 147 – p. 206.
- SALLES, F. L. A. **Cinema e verdade**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. SEE/SP. **Caderno do professor de Ciências Humanas e suas tecnologias – história**. 3ª Série-Ensino Médio. São Paulo: SEE, , 2009. v.2.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo SEE/SP. **Caderno do aluno de ciências humanas e suas tecnologias – História**: 3ª Série-Ensino Médio São Paulo: SEE , 2009, v.2.
- SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SEVERINO, A. J. **A escola e a construção da cidadania**. In: **Estado e Educação**. São Paulo: Papirus, 1992.
- SILVERSTONE, R. Inventar o quinto poder. Entrevista à Ubiratan Muarrek. **Revista Carta Capital**, São Paulo, edição 227, 12/02/2003, p. 58.
- SIMONARD, P. **A geração do cinema novo**: para uma antropologia do cinema. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.
- THIEL, Grace Cristiane & Janice Cristine. **Movie Takes**: a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymará, 2009.
- TREVIZAN, Z. **O leitor e o diálogo dos signos**. São Paulo: Cliper, 2002.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto: escola, literatura, cinema**. São Paulo: Cliper, 1998.

TREVIZAN, Z.; CREPALDI, L. Linguagem visual e educação: a arte de ensinar. In: GEBRAN, R. A. (org.) **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. Cap. 8, p. 167 – 86.

TREVIZAN, Z. Contribuições da semiótica para a alfabetização do olhar. In: GEBRAN, R. A. (org.) **Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem: ações e interações**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 149 – 64.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VANNUCCHI, A. **Cultura brasileira o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

WILD, L. C. L. A metalinguagem no filme Os Sonhadores, de Bernardo Bertolucci. In: DROGUETT, J. G. D.; ANDRADE, F. F. A. (orgs.) **O Feitiço do cinema: ensaios de griffe sobre a sétima arte**. São Paulo: Saraiva, 2009. Parte III, p. 123 – 30.

XAVIER, I. **O Cinema brasileiro moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

XAVIER, I. A Continuidade (MATCH – CUT\*) e a Montagem Paralela no Cinema de Griffith. In: BENTES, I. (org.) **Ecos do Cinema: de Lumière ao Digital**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p. 41 – 67.

YAMAUTI, N. N.. Rapsódia em Agosto: uma canção pela paz entre os povos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 51, 2005.

## FILMOGRAFIA

**Rapsódia em Agosto** – Akira Kurosawa, 1998.

## FOTOGRAFIAS DO FILME (SITES)

AVELAR, J. C. **De Hiroshima a Fukushima**. Escrevercinema. Disponível em: <[http://www.escrevercinema.com/De-Hiroshima\\_a%20Fukushima.htm](http://www.escrevercinema.com/De-Hiroshima_a%20Fukushima.htm)>. Acesso em: 5 jun. 2012.

CINEZEN. **Cinamateca de Santos exhibe Rapsódia em Agosto, de Kurosawa**. Disponível em: <<http://cinezen cultural.com.br/site/2011/08/03/cinamateca-de-santos-exibe-rapsodia-em-agosto-de-kurosawa/>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

SHINTOCINE. **Rapsódia em Agosto**. Disponível em: <<http://shintocine.blogspot.com.br/2012/04/rapsodia-em-agosto.html>>. Acesso em: 4 jun. 2012.