



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Pedro Luiz Batista

CINEMA NA ESCOLA, CONTE-ME ESSA HISTÓRIA: A SÉTIMA ARTE PARA
TURMAS DO SÉTIMO ANO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA
ELEONORA PIERUCETTI

Belo Horizonte

2015

Pedro Luiz Batista

**CINEMA NA ESCOLA, CONTE-ME ESSA HISTÓRIA: A SÉTIMA ARTE PARA
TURMAS DO SÉTIMO ANO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA
ELEONORA PIERUCETTI**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação e Cinema, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra Carmem Lúcia Eiterer

Belo Horizonte

2015

Pedro Luiz Batista

**CINEMA NA ESCOLA, CONTE-ME ESSA HISTÓRIA: A SÉTIMA ARTE PARA
TURMAS DO SÉTIMO ANO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA
ELEONORA PIERUCETTI**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Educação e Cinema, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra Carmem Lúcia Eiterer

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Carmem Lúcia Eiterer – Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Dra Amarilis Coelho Coragem – Faculdade de Educação da UFMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus aprendizes, por me livrar cotidianamente das armadilhas das certezas numa sala de aula. Com aquela moçada, o trabalho de ontem exige nova roupagem hoje e uma inédita amanhã.

Aos amigos leitores voluntários e compulsórios deste trabalho e aos colegas de curso, pela oportunidade de rirmos e refletirmos juntos sobre nossos tropeços didáticos pedagógicos e, em especial, à Renata, pela ajuda na construção do título deste trabalho.

Minha gratidão sem medida à Carmem Lúcia Eiterer, pela orientação criteriosa e cartesiana, emoldurada por imprescindível sensibilidade, necessária aos responsáveis por esboçar as nossas trilhas.

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo sobre a experiência de exibições fílmicas para estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola municipal no bairro Cachoeirinha, Belo Horizonte, Minas Gerais. A experiência e estudo partiram da necessidade de se desenvolver atividades alternativas ao ordinário cotidiano escolar, visando maior envolvimento dos estudantes nas práticas de sala de aula. O cinema, portanto, veio como canal e instrumento fomentador dessa prática, apesar do caráter já cristalizado do exibir filmes nas aulas de História. O diferencial dessa intervenção pedagógica buscou o cinema como parte integrante das atividades da disciplina, numa tentativa de fuga ao mero uso dos registros fílmicos como simples ilustradores dos conteúdos ministrados nas aulas, buscando, então, o uso do cinema como auxiliar na interpretação dos fatos e construção dos conceitos históricos. São analisados, neste trabalho, os resultados de uma proposta da exibição mensal de filmes, realizada durante os últimos quatro meses do ano de 2014, desembocando em propostas de atividades interpretativas para as turmas. O desenvolvimento desse projeto de intervenção mostrou que a exibição de filmes, ambientado como numa sala de cinema, proporciona maior envolvimento dos estudantes desde a proposta da atividade até a sua conclusão, uma compreensão mais detalhada do tema proposto para estudo e uma percepção mais aguçada de alguns elementos envolvidos numa produção fílmica como, por exemplo, questões estéticas, de narrativa e linguagem cinematográfica.

Palavras-chave: Educação; cinema; História.

SUMÁRIO

1	O COMEÇO DE TUDO	6
1.1	Caminhos na universidade	7
1.2	Primeiras experiências profissionais na educação formal	7
1.3	Professor na Escola Plural	8
1.4	Educação e Cinema: tentativas de “minha chegada a mim mesmo”	9
2	POR QUE CINEMA NA NAS AULAS DE HISTÓRIA	11
2.1	Questões de currículo	12
2.2.	Questões de metodologia do ensino de História	15
2.3.	Facilitadores técnicos e pedagógicos para as exibições fílmicas	22
3	METODOLOGIA DE EXECUÇÃO	24
3.1	A Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti	24
3.2	A logística de execução	25
3.3	Episódio I: O encontro de dois mundos e a América antes da chegada dos europeus	26
3.4	Episódio II: O Brasil era indígena, agora é europeu	31
3.5	Episódio III: O cristianismo se divide. As reformas religiosas europeias do séc. XVI.	36
4	OUTRAS CONSIDERAÇÕES	43
	REFERÊNCIAS	48
	APÊNDICES	51
	ANEXO	56

1 O COMEÇO DE TUDO

“Tem sempre alguma coisa impedindo minha chegada a mim mesmo”.
(Charles Bukowski)

Sou professor de História na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) há vinte anos. Nessas duas décadas de magistério, passei pelos três turnos escolares. Atualmente trabalho à noite na Escola Municipal Cora Coralina (EMCC) desde 1999 e, pela manhã, na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti (EMPEP), desde 1995, escola esta, onde realizei o presente trabalho de intervenção.

Minha caminhada de educador profissional iniciou-se em 1985, quando fui trabalhar como Instrutor de Atividades num Centro Integrado de Atendimento ao Menor (CIAME Sta. Maria), da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM-MG). Ignoro se a fundação ainda existe. O Centro foi extinto.

Meu ingresso naquela instituição deu-se meio por acidente. Estava desempregado. Indicaram-me para um teste porque eu tinha o Segundo Grau completo. Fui, fiz e passei. O começo foi doloroso. Nunca imaginei que trabalhar com crianças fosse tão difícil. Crianças carentes de tudo então... Como sempre, achei desconfortável ser vencido pelas situações, persisti. Fui em frente. Meninos e meninas entre oito e dez anos de idade não deveriam ser assim tão difíceis de lidar. E, na minha teimosia, acabei achando interessante desenvolver com a garotada atividades lúdicas e pedagógicas. Mas, de vez em quando, a gente se estranhava.

Já em 1986, na época de Plano Cruzado do governo Sarney e do congelamento de preços e dos salários, veio uma oportunidade para fazer um cursinho pré-vestibular. Depois de quatro anos, após a conclusão do Segundo Grau, voltei para uma sala de aula. Tentei Comunicação Social na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por duas vezes. Não deu certo. Não fiz mais cursinho. Tentei outros vestibulares, mas já havia desistido de ser jornalista. O negócio era conseguir entrar na universidade e só serviria a UFMG, por ser pública. Uma vez lá dentro, eu resolveria exatamente que curso fazer, dentro da área de Humanas, claro. Mas a meta estabelecida desde menino, incentivado pela mãe, deveria ser cumprida. Coursar uma universidade.

1.1. Caminhos na Universidade

Em 1989, através de concurso vestibular, consegui vaga para Biblioteconomia. Curso com disciplinas até interessantes, mas ainda não era o que eu almejava. Fiz uma reavaliação das minhas tendências e reoptei para o curso de História. Uma disciplina, ao lado da Filosofia, pela qual sempre fui apaixonado. “Por que não pensei nisso antes”? Daí para a licenciatura e planejar ser professor, foi um salto só. No último ano do meu curso na ênfase licenciatura, surgiu um concurso para professor PII na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Aprovado e classificado, era só aguardar a nomeação e estudar ainda mais seriamente para me formar a tempo.

Nesse ínterim, eu estava estagiando no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH) e fui nomeado Agente Administrativo por um concurso prestado anos antes. A professora Norma de Góis Monteiro, diretora da instituição à época, aconselhou-me a dedicar-me à pesquisa arquivística ou historiográfica. Eu já estava encaminhando um bacharelado, mas estava decidido a ser professor de História, afinal, desde que me decidi por isso, acreditei que ser professor me daria identidade. Minha orientadora do bacharelado, professora Bethânia Figueiredo, aconselhou-me a me inscrever no concurso de mestrado, em 1992. Minha tentativa, porém, foi infrutífera. Analisando hoje, percebo que me envolvi pouco à época, nessa questão de pós-graduação, empolgado que estava com a possibilidade de ser nomeado professor de História na RME-BH! Caminhos escolhidos, vidas traçadas!

1.2. Primeiras experiências na educação formal

Antes de me exonerar da FEBEM-MG em 1992, trabalhei por um ano à noite, pela Fundação Educar, ministrando aulas de alfabetização para jovens e adultos, da mesma comunidade do CIAME Santa Maria. Essa experiência me mostrou respostas para muitas questões. Eu conseguia me comunicar muito bem com os estudantes. A minha introspecção costumeira desaparecia na sala de aula. Não que me incomodasse ser introspectivo. A espontaneidade, entretanto, era uma faceta nova do meu ser. Impressionava-me também o quanto de certezas em mim desapareciam quando eu ouvia alguma interpretação inusitada, mas coerente de gente que nunca frequentou assiduamente bancos escolares. Consegui perceber pela primeira vez a diferença entre a escola formal e a chamada escola da vida. Meus

primeiros alunos sabiam, a fundo e na prática, que de fato a escola da vida é mais dura porque testava primeiro e depois dava a lição¹. E eu, na minha inocência, ignorando o valor da escola da vida.

Em 1994, depois de um ano como Agente Administrativo do APCBH, trabalhando na organização do acervo documental da Comissão Construtora da Nova Capital, veio a nomeação para Professor PII. Não pensei duas vezes. Aproveitei o tempo de serviço na PBH e fui à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) conhecer a famosa Magda e receber a lotação para a Escola Municipal Alcida Torres, no aglomerado Taquaril, à noite. Comunidade escolar bastante receptiva. Os estudantes eram, em sua maioria, adolescentes “velhos” demais para o diurno. Foi até tranquilo trabalhar com eles, mesmo em plena implantação da Escola Plural na RME-BH.

1.3 Professor na Escola Plural

O impacto da implantação da Escola Plural nas escolas de ensino fundamental de Belo Horizonte, a meu ver, deu-se de forma mais incisiva e crítica nos turnos diurnos. Afirmando isso porque não demorou muito, surgiu uma oportunidade de extensão de jornada de trabalho. Em 1997, fui para a Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti, escola piloto do presente trabalho, no bairro Cachoeirinha. Lá tive contato com várias discussões e vivências acerca do novo programa educacional implantado. Profissionais perdidos em meio às novas diretrizes educacionais. Praticamente ninguém entendendo direito a promoção automática, o fim de seriações, a substituição por anos e ciclos, as divisões por etapas e novas formas de avaliação. Práticas novas para cabeças há muito acostumadas ao velho modelo classificatório por notas, sendo substituído por conceitos.

Por sorte, o grupo de professores da área de História da EMPEP era bem crítico e, ao mesmo tempo, receptivo a novas práticas. Nas reuniões de área, fiquei conhecendo a proposta do grupo para se trabalhar História através de temas definidos pelos próprios alunos. Era meio experimental. Com o tempo, devido talvez à falta de amadurecimento da ideia ou ausência de maior embasamento teórico, na prática, acabou não dando certo. Mas percebi de positivo a tomada de decisão dos profissionais de História e todo o engajamento político do grupo para questões várias, envolvendo problemas relacionados à prática educativa e também a motivos

¹ Referência às palavras de Vernon Law, *“Experience is a hard teacher because she gives the test first, the lesson afterward”*s (VERNON..., 2015, tradução própria).

sindicais. Influenciou muito positivamente a minha formação como profissional na sala de aula.

Em março de 1996, prestei meu segundo concurso para professor na Rede RME-BH. Quando chamado para assumir esse cargo em 1997, aproveitei minha dobra na EMPEP e lá fiquei como efetivo. Permaneci afastado dessa escola durante o ano de 2003, quando fui trabalhar na E. M. Professor Amílcar Martins, no bairro Santa Amélia. Acabei retornando em 2004, atendendo a um chamado do diretor e amigo pessoal, Odilon Marciano da EMPEP. Minha ligação com aquela comunidade escolar já era sólida e eu não sabia. Descobri depois de ter saído de lá. Não pestanejei em voltar. Como afirmei acima, estou lá até hoje e me sinto muito à vontade para explorar minhas potencialidades como profissional naquele espaço. A cada ano, o grupo de estudantes nos oferece novos desafios.

Por volta do ano de 2000, pedi transferência do noturno da escola Municipal Alcida Torres para a EMCC porque me mudei para o bairro Santa Mônica. O ensino era regular, não havia ainda nessa escola a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), implantada na EMCC em 2009. Hoje leciono para as chamadas turmas de EJA Juvenil, denominadas anteriormente de Floração ou turmas de aceleração de estudos.

1.4 Educação e Cinema – tentativas de “minha chegada a mim mesmo”

Minha intervenção pedagógica com o uso do cinema aconteceu na EMPEP com turmas do sétimo ano. Evidente que eu já havia trabalhado com filmes antes nas aulas de História, porém um curso de pós-graduação com o título de Educação e Cinema causa no mínimo, instigantes curiosidades em professores de qualquer disciplina escolar. Em nosso ordinário cotidiano na sala de aula, deparamo-nos constantemente com busca de significados nos trabalhos com os estudantes. Questões curriculares e metodológicas são sempre recorrentes na nossa prática pedagógica (LIBÂNEO, 2002).

O simples passar filmes para a meninada invariavelmente recebe a conotação de “enganação”. Professor, quando não quer dar aula, passa filme para as turmas. Nós, professores da área de História, somos até resguardados em certa medida, porque se cristalizou sobre essas aulas como uma das poucas disciplinas a permitirem esse “escorregão” pedagógico. Mas, como bem afirma a professora Rosália Duarte: “Temos muito mais a ganhar se assumirmos a prática de ver filmes como parceira na transmissão de conhecimentos do que como rival das atividades que definimos como verdadeiramente educativas” (DUARTE, 2002, p.83).

O escritor norte-americano de ascendência alemã, Charles Bukowski(2003, p.12), autor da epígrafe no início deste trabalho, com a sua afirmação reflexiva e autoindulgente, lamentava o ter de fazer qualquer coisa antes de algo que tivesse vontade para si. Peguei-lhe emprestado essa máxima, porque assim também me parece na vida. Porém, pensando de uma forma mais abrangente e realista, tenho para comigo que o meu trabalho é também parte de mim, considerando o meu gostar dele e a minha crença apontada na introdução acima, de que ser professor me garante identidade. Ora, se na prática escolar o comportamento tradicional de professor não surte mais efeitos, seria mais do que razoável, procurar caminhos diferenciados dentro do possível. Afinal, como bem afirma Libâneo: “É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca de identidade profissional [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 10).

Educação e Cinema. Essa combinação pode possibilitar a minha chegada positiva nas minhas aulas de História. Quase todos, invariavelmente, apreciam uma história bem contada, isso feito através de filmes então, amplia de forma considerável nossa gama de possibilidades para se apresentar, discutir, problematizar e pensar caminhos alternativos para o entendimento não apenas dos conteúdos historiográficos, mas também de todas as questões pertinentes às nossas vidas, que se colocam como desafios a serem confrontados. Devemos considerar também que todo filme é, em certa medida, parte da memória do seu tempo (PEREIRA, 2005, p. 15). Longe de ser uma solução aos problemas didáticos e pedagógicos, Educação e Cinema, na escola, coloca-se, para mim, como ferramenta alternativa no processo ensino-aprendizagem nas salas de aula, que, em certos momentos, pode se confundir com uma sala de cinema, por que não?

2 POR QUE CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Difícilmente hoje, qualquer professor, por mais tradicionalista que seja, abriria mão de exibir filmes, mesmo esporadicamente, em uma de suas aulas. Se isso não serve como justificativa, cabe muito bem como constatação de um fato inexorável na educação moderna em todas as suas nuances.

O que propomos com a intervenção pedagógica de cinema nas aulas de História não é nenhuma revolução. Entendemos que — apesar da complexidade das questões didático-pedagógicas envolvendo o sentimento da falta de significado da escola para boa parte dos estudantes — uma regularidade na exibição de filmes é uma possibilidade rica de elementos didáticos e também facilitadora de encontros aos anseios de como os jovens gostariam de aprender, como bem nos alerta Santomé (SILVA, 1995, p.165):

Os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, *rock and roll*, rap, quadrinhos, etc.) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula.

Além disso, conforme Napolitano (2008, p. 11-12):

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e 'difíceis', os filmes tem sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica vieram para atualizar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em face ao surgimento de novas legislações educacionais, em busca de fundamentar e estruturar o acesso de todos a uma cidadania plena, estabeleceu-se, então, bases comuns nacionais para a educação fundamental entre as outras modalidades.

Ao partir desse princípio, o documento citado, considerando a realidade digital e a tecnológica em que nasceram e crescem nossos estudantes, entende que:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. *Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico à atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital.* (BRASIL, 2013, p.25, grifos meus).

Entendemos que a afirmação acima contempla a prática de exhibir filmes nas salas de aulas de História e, na parte destacada por mim, caberia, (por que não?) o cinema na escola, haja vista, concordamos com a professora Rosália Duarte, quando ela afirma: “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais [...]”. (DUARTE, 2002, p. 17).

2.1. Questões de currículo

Está claro para nós a imensa gama de possibilidades e assuntos a serem trabalhados através do cinema na escola, além dos conteúdos históricos, propriamente ditos. Mas, também predomina uma visão do estudo da História como um questionamento dos homens sobre o seu presente, e não apenas o relato do passado enquanto uma moldura do conhecimento histórico, Aspecto bem pontuado pelo professor João do Prado Ferraz de Carvalho (2014). Abraçando essa linha de pensamento e ação, acreditamos numa perspectiva de currículo mais aberto, dialogando dinamicamente com todas as abordagens possíveis.

Dois textos sobre currículo nos chamaram a atenção para o embasamento teórico-metodológico de nosso trabalho: “Currículos de filme de animação”, de autoria de Maria Carolina da Silva (2010), e “É possível um currículo fazer desejar?” (2010), de Marlucy Alves Paraíso. As duas bibliografias têm como eixos norteadores a temática fílmica e nos apresentam, de forma bastante esclarecedora, caminhos possíveis de se percorrer para um tratamento crítico e construtivo de conhecimentos curriculares dinamizadores. O texto de Maria Carolina da Silva, por exemplo, dá ênfase à subjetividade presente nos filmes de animação para os infantis. A autora trabalhou com três grandes obras dos estúdios da Diney/Pixar (*Toy Story*, 1995; *Monstros S.A.*, 2001; *Procurando Nemo*, 2003; *Os Incríveis*, 2004), procurando demonstrar como aquelas obras trazem, embutidas nos seus respectivos enredos, uma leitura do que é ser criança na contemporaneidade, quais suas características, seus comportamentos e como a escola e os pais procuram trabalhar para adequar essas

crianças às perspectivas dos adultos, dentro de um projeto ordenador, comportamental e disciplinador social. A escola, quando aparece nas animações, é vista pela autora, como instituição auxiliar e modeladora das crianças, dentro desse projeto citado anteriormente. Não importa o caráter pedagógico das escolas mostradas nos filmes. Tradicionais ou progressistas, com professores antiquados ou modernos, a ideia será sempre moldar o/a infantil às perspectivas do mundo adulto.

A leitura de Maria Carolina Silva (2010) para os filmes de animação foi de interesse para o nosso projeto de intervenção porque trata de maneira lúcida a questão da subjetividade presentes em obras fílmicas. A autora nos fornece subsídios bastante didáticos para podermos olhar com maior apuro o que vem por trás de uma obra, elaborada precipuamente para o entretenimento, porém carregada de ideologias políticas e sociais. Não é uma visão marxista, mas remete muito à minha leitura de décadas atrás da obra: “Para Ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo” (DORFMAN; MATLEART, 1978), que me surpreendeu, apresentando uma gama de informações presentes subjetivamente numa ‘inocente’ história em quadrinhos.

O segundo texto, “É possível um currículo fazer desejar?” (2010), nos fez lembrar do primeiro parágrafo da introdução de nossa proposta de intervenção pedagógica, transcrita abaixo:

“Professor, hoje vai ter filme?” A indagação de expectativa de vários meninos e meninas feita quase sempre quando adentrávamos a sala de aula, causava-me irritação e aborrecimento. A preparação de uma ‘linda aula’ com questionários pertinentes a serem respondidos com a consulta focada no livro didático estava sendo desprezada. A resposta, às vezes, costumava vir de forma grosseira: *Isto aqui é uma sala de aula. Não é cinema!* Mais tarde, viria uma reflexão mais abalizada. Se meninos e meninas anseiam tanto por filmes, deve ser porque gostaram da exibição daquela película da semana passada e, praticamente todos realizaram a atividade escrita proposta depois do filme. Então, por que não? Por que não “irmos” de forma regular ao cinema dentro da própria escola? Por que não satisfazer a uma demanda do público que atendemos?

Paraíso descreve e esmiúça, de forma muito contundente, a situação vivida por nós nas salas de aula. Crianças com dificuldades de aprendizado, onde o aprendizado, na verdade, tem dificuldade com determinadas crianças. O filósofo Aristóteles, já na antiguidade grega, intuiu e explanou pedagogicamente muito bem o quanto a procura do saber é inerente ao humano.

Não importa qual o saber. Ele afirmou isso, de forma elaborada, em sua obra *Ética a Nicômaco*², quando afirma a necessidade dos humanos atingirem o seu *télos*, a potencialidade máxima intelectual do ser.

Os dois estudos de casos apresentados em “É possível um currículo fazer desejar?” são bem elucidativos do que um currículo duro, burocrático, frio e desconectado de boa parte do seu público é capaz de fazer. É autêntico e perene nas crianças querer aprender. Um currículo que faz desejar vai ao encontro das curiosidades do outro. É um currículo direcionado à vida, contextualiza o desejo, a curiosidade com o próprio viver. Um currículo desejável não aprisiona, liberta. Não ensina, leva a aprender. Não impõe caminhos, sugere trilhas. Não aprisiona em grades curriculares, abraça em saberes envolventes, afinal, como bem diz Adriana Fresquet, comentando Alain Bergala:

Bergala reafirma em A hipótese-cinema que só se aprende aquilo que é mediado pelo desejo, mas é inviável aprender a desejar. ‘pode-se obrigar a alguém a aprender, mas não se pode obrigar a ser tocado’ (2008, p.62). De algum modo, a escola não pode garantir o encontro íntimo e pessoal com as artes, mas pode garantir espaços e tempos para propiciá-lo. (FRESQUET, 2013, P. 52)

A nossa intervenção pedagógica enviesou nas possibilidades de “um currículo fazer desejar” porque lida com uma das ferramentas de sonhos inventada pelo ser humano: o cinema. Por mais direcionada que seja uma aula baseada num filme, ela vai atender a pelo menos a um desejo de todos: estar com os olhos voltados para uma tela grande cheia de histórias de fantasia, onde diferentemente dos personagens do Mito da Caverna de Platão³, todos poderão retornar à realidade e de repente tentar entender ‘por que a gente é assim’.

Devemos considerar também que, trabalhando numa instituição pública de ensino, seria razoável procurarmos estabelecer procedimentos de observância ao estabelecido legalmente para a nossa prática escolar. A Lei Federal nº 13.006, de junho de 2014, estabelece a obrigatoriedade, nas escolas, da exibição de filmes nacionais brasileiros numa duração mínima de duas horas mensais para os estudantes da escola básica. É nosso dever, então, propor meios para se cumprir da melhor forma, o estabelecido pelo legislador, a nosso ver,

²ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Nova Cultural: São Paulo, 1987. Permeia em todos os dez livros da ética, a ideia de que o homem (ser humano) tem, como “destino”, a busca da perfeição como ser, no amor, na felicidade, no espírito racional. Tudo em torno das virtudes construídas pelo próprio ser.

³PLATÃO. *A República, Livro VII* (trad. Anna Lia Amaral de A. Prado). São Paulo: Martins Fontes, 2006. A analogia com a alegoria de Sócrates, no livro de Platão, narrando para o sofista Glauco a situação de seres hipnotizados pelas sombras nas paredes de uma caverna, nos remete a ideia de cinema e vice-versa. Porém, é evidente, dado os diferentes contextos, as sombras das paredes e as imagens nas telas trazem, hoje, saberes vários a serem explorados por quem assiste e por quem produz as imagens.

condizente ao estabelecido constitucionalmente, legislando em prol dos anseios de uma sociedade democrática, gozadora igualitária dos direitos de acesso à arte em todas as suas formas e expressões, além da busca de formas ampliadas e variadas de práticas educacionais.

2.2 Questões de metodologia do ensino de História

Quando me veio a ideia de frequentar um curso de especialização em educação e cinema, eu estava decidido em desenvolver e aprofundar mais ainda, uma prática, de certo modo rotineira, mas ficava sempre aquele sentimento da falta de algo mais às práticas de exibição fílmica e a exploração das potencialidades das atividades propostas. As leituras mais imediatas e disponíveis a respeito da minha prática vinham de livros didáticos e alguns artigos esporádicos encontrados por acaso em alguma revista da área de educação, folheada descompromissadamente. Os livros didáticos atuais são ricos nas sugestões para filmes e sequências didáticas, possíveis de se desenvolver com o nosso público em início de adolescência. Essas leituras e os livros, entretanto, não conseguiam suprir meu desejo de avançar em algo mais ousado e profundo. Havia a necessidade de se conhecer de fato um pouco mais de cinema conectado à prática escolar.

A educadora Rosália Duarte, em sua obra *Educação e Cinema* (2009), especificamente no capítulo V, intitulado “Cinema e Escola”, aponta para a necessidade intrínseca do professor, operador de aulas com filmes, ser profundo conhecedor de cinema para poder lidar eficazmente com todas as nuances e possibilidades oferecidas pela diversificada produção fílmica mundial. Sejam elas quais forem, pois isso ajudaria a expandir os sentidos e significados do uso do cinema na escola como componente artístico importante na formação de noções estéticas, culturais e sociais nos jovens. Considero também a observação do professor de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Jairo Carvalho do Nascimento:

Diante da diversidade de recursos didáticos que a sociedade moderna nos oferece, como o cinema, a TV e a fotografia, dentre outros, o professor de História, do ponto de vista metodológico, precisa ser polivalente, no sentido de possuir um conhecimento básico no uso adequado de cada ferramenta didática que se encontra a nossa disposição. Ele precisa, em outras palavras, desenvolver determinadas habilidades. (NASCIMENTO, 2008, p. 12).

As indagações levantadas por mim, acerca da minha crença do uso da sétima arte como instrumento educativo, percorrem exatamente a percepção de que cinema não é hoje,

apenas diversão para determinado público, não é somente uma fonte de entretenimento para pessoas que querem por uns instantes viver de fantasia, fugindo do mundo real. Ironicamente, conta-se que os irmãos Lumière, inventores do cinematógrafo, ao responderem a um homem de teatro, Georges Méliès, sobre seu interesse em adquirir um exemplar do aparelho, disseram-lhe que aquela máquina não tinha nenhum futuro como espetáculo. Consideravam sua obra importante apenas para estudos científicos (BERNARDET, 1980, p. 11). Como estavam enganados aqueles grandes inventores. É preciso olhar com muito cuidado e bom senso o fato do cinema não ter sido criado precipuamente para a diversão e a princípio sem nenhuma ambição de tornar-se indústria cultural.

Temos de considerar hoje a importância do cinema como fonte documental desde a época da sua criação e a partir de cada filme realizado. Isto é, todos os filmes produzidos são documentos de sua época. Evidente que, no começo, nenhum produtor ou diretor de cinema criou filmes intencionando fazer deles um documento histórico, não no sentido de revelador de parte da mentalidade da sua época. Mas consideremos, então, o cinema como memória do seu tempo de produção. “O cinema é na verdade um produto do meio onde ele foi realizado é, portanto um registro do seu tempo” (LA CARRETA, 2005, p. 10-23).

Qual seria, então, o uso dos filmes na nossa prática pedagógica nas aulas de História? Mero apêndice do conteúdo programático? Creio já ter explicitado, desde o início da exposição de nosso trabalho, que procuramos definitivamente fugir desse pressuposto de filmes como meros ilustradores de temas desenvolvidos com os estudantes. Mas onde mais explorar o cinema? Rosália Duarte (2009) vem nos alertar para a importância de se optar pelo cinema numa prática pedagógica, orientando-se pelo que sabemos sobre cinema. Ora, gostar de ver filmes ou saber nomes de diretores, atores e atrizes não é necessariamente saber sobre cinema. Recordar títulos e suas sinopses tão pouco graduaria alguém como conhecedor dessa arte. Por onde, então, nos orientaríamos?

É curioso não termos nenhuma dificuldade em explicar, por exemplo, a leitura necessária de João Guimarães Rosa, em sua obra “Grande Sertão, Veredas” (2006), para se entender mais um pouco sobre a vida do sertanejo mineiro num determinado período do século XX. Acostumados que estamos com o tradicional de lidar com a palavra escrita e a literatura nas aulas de História, podemos, até certa medida, considerarmo-nos bons conhecedores literários, mas, nem sempre, nós, professores de História, podemos dizer o mesmo das produções fílmicas. Mas essa é a realidade. Há uma falta de preparo metodológico da maioria dos professores para lidarem não só com os filmes nas aulas de História, mas também com todo o arsenal tecnológico a disposição, em boa parte das escolas hoje:

Há uma distância considerável entre a prática da exibição cinematográfica e a realidade escolar brasileira. Escolas e professores, de modo geral, não estão suficientemente preparados para lidar com esse tipo de linguagem. Por parte do professor, por exemplo, predomina com muito vigor o ensino tradicional, baseado fundamentalmente em aulas expositivas e no livro didático como referencial para informar e não discutir e construir o conhecimento histórico. (NASCIMENTO, 2008, p. 6).

Por que, por exemplo, seria importante exibirmos o filme *Aleijadinho* (*Aleijadinho, Paixão, Glória e suplício*, Geraldo Santos Pereira, Brasil, 2003, 100 min.), além da carga biográfica do filme nos informando sobre a vida do nosso mais influente artista do estilo barroco brasileiro? Consideremos o estudo dos figurinos da época, a arquitetura de algumas cidades históricas mineiras, os hábitos e os costumes de uma sociedade colonial setecentista. Tudo isso é muito óbvio para nos ajudar a definir uma sequência didática baseada no filme *Aleijadinho*.

No entanto, o trabalho com cinema nos oferece mais. Quem foi o diretor do filme? Qual a sua intenção ao produzir o filme? Quem o financiou? Aliás, por que no início dos filmes brasileiros há tantos emblemas de empresas estatais e privadas e, nos filmes de Hollywood, por exemplo, isso não acontece? Em que período da História do Brasil, o filme foi produzido? Será que a personalidade do personagem retratada condiz com a descrita nos livros de História? Deveria condizer? Por que sim? Por que não? Quais escolhas o diretor fez para contar a sua versão da vida do aleijadinho? Que tipo de iluminação o filme apresenta? São cores fortes ou fracas? Que medida, temos disso? A propósito, por que, na era do filme colorido, alguns raros são produzidos em preto e branco? Por que o filme é importante ou não? O que ele nos trás de informação sobre a época retratada e sobre a arte? Que tipos de profissionais foram necessários para se fazer o filme? É o próprio diretor quem filma tudo? Será ele quem escolhe sozinho os ângulos de filmagens? O filme é obra somente do diretor ou alguém o ajudou a escrever a história?

Percebemos que essas indagações, a nosso ver, são suficientes para, de início, se trabalhar com turmas do sétimo ano do ensino fundamental concentrando-se também na história da criação e produção fílmica. Isso ajuda a entender como se move o cinema e do que ele é feito em parte. Mas não se esgotam aqui as possibilidades exploratórias, existe uma gama imensa de propostas para o desenvolvimento de estudos com as turmas. Mais adiante, na subseção 3.4 deste trabalho Episódio II, descreveremos uma atividade realizada com o *making off* de um filme brasileiro, fundamentada numa atividade muito apreciada por meninos e meninas na escola: desenhar e colorir. Enfim, considerando que estudar História é estudar e

compreender também o tempo presente, existe, de fato, essa vertente para se explorar o cinema, deslocando nosso hábito de utilizar das fontes somente escritas, para as fontes audiovisuais.

Defendendo o cinema como memória do seu tempo e, portanto, também fonte histórica documental, vamos discorrer sobre “Memória & Cinema – diálogos abertos”, artigo da historiadora Mariza Guerra (2012), no qual ela, ao defender o uso do cinema como recurso e componente da memória de uma sociedade, aponta para a utilização de filmes nacionais para se trabalhar algumas questões de memória social com os jovens.

É de substancial importância a memória para a existência e para o devir da arte, sejam quais forem seus parâmetros e ramificações. O silêncio da memória pode calar as manifestações artísticas. Como seria possível, por exemplo, fazer cinema sem o estatuto da memória? A vida de fato, inicia-se verdadeiramente com a memória, como bem nos lembra Mariza Guerra (2012, p.72): “a memória é um instrumento para evocar a tradição que se altera no curso do tempo para se manter como tradição”. Entendemos dessa afirmação, o quanto a memória é essência e substância do viver individual e coletivo, sendo mantenedora do pulsar da existência de todos nós e, como no devir do tempo a memória se altera e ao mesmo tempo se mantém como essência, num sentido ontológico de fato.

No tratamento da memória enquanto estruturada pelo fator tempo, não há como não nos remetermos à teoria dos tempos em Fernand Braudel (1902 – 1985), historiador francês muito perspicaz nas definições temporais históricas de longa, média e curta duração, bem elucidadas pelo historiador Caio César Boschi (2007, p. 42). Isso nos chamou a atenção porque, no tempo das estruturas, (longa duração), as mentalidades permanecem às vezes por séculos. A memória aí se estabelece quase como vestimenta da alma das pessoas, um DNA sociológico, haja vista, por exemplo, a visão social ou histórica, quase generalizante sobre as mulheres ou sobre os negros, permanecendo quase imutáveis ou de lenta modificação na nossa sociedade. Já no tempo de média duração, de dez a cinquenta anos, por exemplo, a memória parece estabelecer compulsoriamente um conflito angustiante com as mudanças estritamente necessárias para a sobrevivência da sociedade, quando da mudança de regimes de governo, por exemplo, como em nosso país, na passagem da Ditadura militar para a Democracia (1964 a 1985). Quantos de nós, mesmo sendo avessos a atitudes fascistas, já não nos vimos sendo tentados a fazer uso do grito para tentar solucionar questões passíveis de conclusões com um pouco mais de diálogo? Resquícios, talvez, da memória de um tempo de governança do autoritarismo. Mas, como afirma Guerra (2012, p. 73): “a memória está sempre sujeita a revisões por mais arraigadas que sejam as suas supostas certezas e a carga de

sofrimentos ou de alegrias que a evoluem”.

Ao tratar especificamente da memória como registro audiovisual e do cinema como fomentador e condutor de imagens e sons para sensibilizar jovens, Guerra nos alerta para a delimitação de alguns termos, para que não haja confusão no manuseio de cada um deles. De fato, ‘a memória não é história, a memória não é cinema e cinema não é história’. A História no nosso entender é um construto intelectual, tentando decifrar as ações humanas no tempo e no espaço. Dito isso, acreditamos também na importância do cinema como memória do seu tempo. “O cinema é na verdade um produto do meio onde ele foi realizado é, portanto um registro do seu tempo.” (LA CARRETA, 2005, p 10-23).

Os exemplos e os nomes de alguns filmes brasileiros citados por Guerra são bem profícuos, para se trabalhar a construção de sensibilidades e liberdade de pensamentos na escola: *O mineiro e o queijo*, 2011; *Diário de uma busca*, Flávia Castro, 2011; *Tapete Vermelho*, Luiz Alberto Pereira, 2006. O fato de serem filmes brasileiros, então, é de suma importância para o entendimento mais abrangente do fazer cinema em nossas terras, cinema de qualidade, evidente. Há, porém, em mim, como professor de História, um temor, devido à preferência da garotada pelo filme comercial, que o trabalho com obras de arte fílmicas brasileiras viessem pelos trilhos da rejeição e, pensando exatamente nisso, julgo conveniente haver uma preparação para a recepção de um novo, instigando interrogações. Mas isso, óbvio, é questão de tratamento pedagógico. Se os estudantes já nascessem prontos para o gosto apurado de toda e qualquer arte, a educação seria desnecessária.

O cinema é basicamente um contar histórias, e as várias sociedades, desde seus inícios, tiveram suas histórias míticas e místicas de criação, principalmente para encontrar um significado para suas existências. Ver cinema é compartilhar experiências e travar diálogos com o comum e incomum entre elas. Memória e cinema de fato estão interligados. As considerações finais do inspirador texto da professora Guerra vêm ao encontro do nosso desejo, por um currículo escolar convergindo com as possibilidades da arte e ascensão social e cultural das pessoas, entendendo como essencial a conjugação dos dois valores. Necessitamos todos de currículos instigantes. O público escolar merece viver de sonhos e realidades coadunáveis.

Os projetos de cinema e o fomento do cinema nacional são também essenciais numa educação do século XXI para sociedades audiovisuais e polimórficas, se somos a favor de uma democracia culta, crítica e calcada naquilo de mais expressivo e sensível no humano: a arte. O texto “Memória & Cinema – diálogos abertos” reforça bem isso.

Se não ficou evidente até aqui, é necessário esclarecer que a nossa opção por

categorias de filmes para se trabalhar nossa intervenção foi a ficcional, com conteúdo voltado para temáticas históricas. A princípio, sugerimos em nosso projeto de intervenção também trabalharmos com documentários nacionais, porém, devido a algumas circunstâncias totalmente fora do nosso domínio e mesmo a falta de tempo para se preparar a turma para esse tipo de filme, optamos pela sua utilização em outra oportunidade. A nossa opção pelo ficcional deu-se basicamente por dois motivos. Primeiro, porque essa espécie de filme, em seus mais variados gêneros (ação, aventura, comédias) tem se mostrado o mais popular entre o nosso público estudantil. Entendo que, por causa e apesar disso, deveríamos considerar esse dado para se trabalhar o cinema de forma crítica. O segundo motivo está intrinsecamente ligado ao primeiro. Acreditando, como já afirmado acima, que todo e qualquer filme pode ser considerado documento histórico do período de sua produção, os ficcionais fornecem as possibilidades para se trabalhar de início com os estudantes a compreensão de o porquê determinado filme foi feito de determinada maneira e por que aquela história está sendo contada daquela forma, considerando os vários jeitos possíveis de se contá-la e provavelmente uma gama imensurável de interpretações propiciadas por essa narração.

O historiador francês Marc Ferro (2010) traça um relato de como o cinema e para quem com ele trabalhava foi considerado ofício inferior, imediatamente à época de sua invenção. A dimensão da novidade do cinematográfico, máquina capaz de gravar os movimentos, foi reduzida a um mero artifício de parque, feito somente para o entretenimento dos populares. Ora, partindo dessa visão, os filmes, obviamente não seriam considerados documentos. Até mesmo hoje, muitos historiadores, ligados à linha tradicionalista, olham com desconfiança filmes como documentos históricos. Marc Ferro nos conta, inclusive no início do seu livro *Cinema e História*, uma anedota de quando ele, nos idos da década de 1960, revelou para dois colegas professores a sua intenção de se trabalhar o cinema como documento histórico. Um deles disse-lhe para fazer aquilo sem contar a ninguém. O outro o aconselhou a estudar o tema depois da defesa do seu doutorado. Isso mostra como é muito recente o tratamento do cinema e, conseqüentemente, os filmes como documentos históricos.

Esse quadro começaria a mudar precisamente a partir da década de 1960, quando as relações teórico-metodológicas entre o cinema e a história tornaram-se objeto de estudo sistemático por parte de alguns historiadores, especialmente Marc Ferro e Pierre Sorlin, ligados à Escola dos *Annales*⁴, no momento em que a historiografia ampliava seus horizontes e

⁴ A Escola dos *Annales* foi uma corrente historiográfica surgida na França no final de 1920, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre com a intenção de renovar os estudos históricos com o lançamento da revista *Annales de*

apresentava novos métodos e objetos de análise (NASCIMENTO, 2008).

Criticando o reducionismo de historiadores do início do século XX e também contemporâneos que teimavam em não considerar a possibilidade do cinema como documento, porque não viam nas imagens filmadas uma identificação como nos documentos escritos, não sabiam como citar aquelas fontes imagéticas sem dono ou criadores definidos, Ferro (2010) comenta ironicamente, o positivismo daqueles historiadores:

O historiador não pode se apoiar em documentos dessa natureza. Todos sabem que ele trabalha numa redoma de vidro: 'Aqui estão minhas referências, aqui estão minhas provas'. Mas ninguém diria que a escolha desses documentos, a forma de reuni-los e o enfoque de seus argumentos são também uma montagem, um truque, uma trucagem. Basta se perguntar: com a possibilidade de consultar as mesmas fontes, será que os historiadores escreveram todos eles a mesma história da Revolução? (FERRO, 2010, p. 29).

Ferro, que na década de 1970, viria a se tornar também cineasta e produtor de filmes, entende as produções fílmicas como ricas fontes reveladoras do âmago da sociedade que as produziu. Isso faz todo sentido, se nos lembrarmos que, na concepção dos seguidores da Escola dos *Annales*, tudo é história. As narrativas históricas não acontecem apenas de forma linear, como acreditavam os positivistas. Os documentos oficiais e os feitos de algumas pessoas não são suficientes para se explicar (não somente narrar) os fatos. As fontes históricas são ampliadas dos documentos escritos para toda e qualquer fonte passível de análise e, isso no nosso entender, envolve as produções fílmicas porque elas são o resultado do pensamento humano, transformado em registro de imagens. Ferro nos mostra, através da análise de filmes russos do início do século XX, a existência de intencionalidades e subjetividades nos realizadores de filmes, independentemente da categoria ficção, cine jornal ou propaganda de Estado. Ferro (2010, p. 47) afirma: “Um filme, seja ele qual for, sempre vai além do seu próprio conteúdo. Além da realidade representada, eles permitiram atingir, de cada vez, uma zona da história até então ocultada, inapreensível, não visível”. O próprio autor trabalha com o reforço dessa ideia em outro momento anterior: “Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza.” O historiador, portanto, delega aos filmes o papel de representantes ou testemunhos do seu tempo histórico de criação.

Procurei direcionar as aulas de História com cinema, baseado nessa visão histórica de

documento e interpretação dos fatos defendida por Ferro, porque acredito também que:

Ensinar a partir do cinema significa, enfim, provocar o olhar do sujeito, estimular seus sentidos com a imagem em movimento; despertar o seu olhar crítico, na perspectiva de que ele possa perceber que aquilo que vê é uma representação de uma dada realidade social, construída ideologicamente por alguém que detém uma determinada visão de mundo. (NASCIMENTO, 2008, p. 22).

2.3. Facilitadores técnicos e pedagógicos para a exibição fílmicas

Nossa proposta não se baseou em simplesmente exibir filmes, como fazíamos antes com os aparelhos de VHS, DVD e televisão na sala de aula. A ideia foi de criar e ambientar uma atmosfera de cinema com as características de local amplo, com poltronas, ambiente escuro, tela grande e *sorround*. Pode a primeira vista, parecer meio pretensiosa a execução do projeto, mas ao ler o professor Napolitano (2008), conforme suas sugestões para se evitar determinados problemas para se exibir filmes nas escolas, deparamo-nos com situações descritas por ele, sendo quase totalmente ausentes na nossa escola, ou seja, as questões a serem evitadas, simplesmente não existiam em nossa escola da intervenção pedagógica, então por que não aproveitar a oportunidade? Elencamos, portanto abaixo, os facilitadores técnicos e de materialidade existentes em nosso espaço escolar para a exibição fílmica:

a) A escola possui um auditório com 150 lugares, equipado com sistema audiovisual, sem a interferência de ruídos externos e ausência de problemas de luminosidade excessiva, tem, portanto, plenas condições para a ambientação de uma sala de cinema;

b) O mesmo auditório conta com um espaço de telão, além do mais, as salas de aula possuem quadro de fundo branco, cortinas escuras e disponibilidade de projetores multimídias (data show) para uso individual nas salas ambientes⁵. É muito fácil ambientar o espaço para uma sala de cinema. Só faltariam as poltronas, mas essas não fazem falta quando a atividade desenvolvida vai ao encontro das expectativas dos aprendizes;

c) A escola possui considerável acervo fílmico, além dos específicos contidos na área de História, que, em anos anteriores, investiu na aquisição de filmes de ficção com a temática histórica e, praticamente, qualquer filme pode ser baixado pela internet, quando não encontrado em DVD;

⁵ Na chamada sala ambiente, o professor permanece na mesma, e são os estudantes que trocam de sala. Parece um convite à fuga das aulas, mas os jovens há muito internalizaram essa organização e, pelo fato das turmas de mesmo ano assistirem às aulas num mesmo bloco, aproveita-se melhor o tempo porque os professores não precisam se reorganizarem em quatro lugares diferentes nas respectivas aulas.

Além das possibilidades técnicas favoráveis, temos também as de cunho pedagógico:

a) A organização das turmas em blocos específicos (7º, 8º e no 9º ano) facilita a fusão de turmas para a exibição dos filmes, lembrando que trabalhei no ano de 2014 com sete turmas do sétimo ano. Uma coincidência dos sete, “nos empurrando” para a sétima arte;

b) Os colegas professores se disponibilizaram a ceder horários de suas aulas, permitindo, com isso, a fusão de turmas para a exibição de filmes longas-metragens.

c) Os alunos demandam a exibição de filmes e se mostram receptivos às atividades didáticas sugeridas, relacionadas a esse recurso;

d) Os conteúdos de história abordados em sala de aula, sugeridos nos livros didáticos, bem como os procedimentos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são contemplados pela facilidade de acervo técnico;

e) Os estudantes são bem familiarizados com as várias mídias audiovisuais e percebemos neles uma boa base para a leitura estética de filmes;

f) A exibição fílmica pode proporcionar variadas nuances para atividades interdisciplinares, considerando inclusive as obras fílmicas como criações artísticas de quem as produziram.

Considerando esses facilitadores técnicos e didáticos pedagógicos, pode parecer, à primeira vista, que o cinema na escola é a fórmula mágica para a solução de algumas dificuldades no universo da sala de aula de História, porém, algumas questões nos vêm à mente quando pensamos em colocar em prática a exibição fílmica regular. Em qual medida, os filmes e, posteriores atividades sobre os mesmos, podem contribuir para a formação nos estudantes no campo intelectual, afetivo, crítico e no aprimoramento das suas capacidades cognitivas e estéticas? De que forma o cinema na escola pode consolidar uma prática socializante e democrática de saberes significativos? Que saberes imediatos seriam esses? Partimos com essas indagações e cada um com um saquinho de pipoca, para a nossa sala de cinema dentro da escola. Algumas respostas interessantes vieram à tona.

3 METODOLOGIA DE EXECUÇÃO

3.1. A Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti

Nossa intervenção pedagógica foi realizada na Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti (EMPEP), situada à Avenida Bernardo Vasconcelos, 288 – bairro Cachoeirinha. Criada pela Lei de nº 2110, de 28 de julho de 1972. O nome da escola é uma homenagem à falecida esposa do ex-prefeito de Belo Horizonte, Oswaldo Pierucetti. A escola ocupa uma área de 26.000 m², sendo 7.000 m² de área construída e edificada pela Superintendência de Desenvolvimento da Capital (SUDECAP) e inaugurada no dia 10 de dezembro de 1972, entrou em funcionamento no ano seguinte (PBH, 2012).

No passado, a EMPEP foi uma das escolas-piloto para o oferecimento de ensino profissionalizante nas áreas de práticas industriais, agrícolas, comerciais e do lar. Hoje, o público atendido por essa escola é bastante diversificado, com crianças frequentadoras do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, além do programa Escola Integrada. A EMPEP também é responsável pela Unidade Municipal de Escola Infantil Pacajá (UMEI Pacajá), no mesmo bairro Cachoeirinha. Três turnos funcionam no prédio da EMPEP. À noite, possui turmas de Educação de Jovens e Adultos, isto é, EJA Múltiplas Idades e EJA Juvenil. Muitos alunos do diurno são filhos de pais estudantes à noite na mesma escola.

Localizada próximo a grandes corredores de tráfego, como Avenida Antônio Carlos e Avenida Cristiano Machado, a Escola atende estudantes da região e bairros vizinhos, graças ao acesso facilitado pelos corredores de trânsito.

O público atendido se diversifica também nas condições sócio-econômicas, mas predominam as famílias de classe média baixa, verificam-se dependentes do Programa Bolsa Família e Programa Bolsa Escola, há também estudantes oriundos de algumas cidades do entorno da região metropolitana de Belo Horizonte, até crianças cujos pais, por motivos vários, retiraram os filhos de colégios particulares e os transferiram para a nossa escola.

A EMPEP possui problemas como qualquer outra escola pública da cidade de Belo Horizonte, no tocante, por exemplo, ao comportamento nem sempre disciplinado dos estudantes e a falta de professores. Porém, como algumas poucas escolas, é muito bem aparelhada, tem ótima estrutura física com dois ginásios cobertos, dois laboratórios de informática (infelizmente nenhum de Ciências), ampla biblioteca, um auditório para mais ou menos cento e cinquenta pessoas sentadas, projetores multimídia (data show), além de TVs acopladas com leitores de DVD e *pendrives* em todas as 35 salas de aulas. A área verde da

escola é um ponto positivo também a ser considerado, pois proporciona ao espaço um clima agradável, e poeticamente falando, é possível nos imaginarmos numa ilha do saber, cercada de asfalto e ruídos de veículos estridentes.

3.2 A logística de execução

A execução do projeto de intervenção “Cinema na Escola, Conte-me essa História” compreendeu o espaço de quatro meses do ano de 2014 (setembro, outubro, novembro e dezembro), com a exibição de um filme por mês, contrariando a nossa expectativa inicial de exibição fílmica bimensal. Os motivos para “desvirtuamento” da proposta inicial serão esclarecidos mais adiante.

Os temas e/ou assuntos dos filmes foram todos necessariamente conectados aos conteúdos de História trabalhados em sala de aula para as sete turmas do 7º ano, formada por meninos e meninas com idade variando entre 12 e 14 anos, público esse, bastante diversificado no tocante ao interesse individual na aquisição de conhecimento, ou seja, a maioria esmagadora apreciou estudar com a ajuda de filmes, mas apenas alguns viram nessa proposta uma oportunidade de ampliar seus saberes, mesmo que o envolvimento nas atividades escritas de História tenha aumentado consideravelmente.

A logística de exibição dos filmes contou com a junção de duas aulas para todos os filmes exibidos, aproveitando, então, a presença de outra turma, foi necessária a cessão de aulas de outros professores que se mostraram bastante solícitos, face ao agendamento antecipado das aulas cedidas.

Toda exibição fílmica foi precedida de discussões acerca dos conteúdos programáticos nas aulas de História, ou seja, os estudantes nunca foram para o auditório assistir aos filmes, desconectados dos assuntos tratados por nós na sala de aula.

Como sugerido na obra *A Escola vai ao Cinema* (TEIXEIRA; LOPES, 2003, p. 210), evitei antecipar o enredo do filme ou mesmo fornecer anteriormente o título da obra. Por experiência, já observamos que muitos alunos correm à internet, baixam os filmes, assistem aos mesmos e, na hora da nossa exibição, já estão desinteressados, antecipam cenas para os colegas e acabam desestimulando a todos, quebrando, assim, todo o clima de expectativa e surpresa que envolveria o grupo. Não deixei, porém, de apresentar minutos antes das exibições um roteiro para “ajudar a ver o filme”, aspectos cruciais da história a serem observados e utilizados para a elaboração das sínteses, sinopses, relatórios e seminários propostos.

3.3 Episódio I: O encontro de dois mundos e a América antes dos europeus

Quando trabalhamos com filmes nas aulas de história, com o mero intuito de utilizá-los de forma ilustrativa, procuramos adequar a escolha do filme ao conteúdo ministrado. Em nossa experiência com a intervenção, tivemos de nos conter para não fazer o contrário: adequar o conteúdo ao filme. Foi quase inevitável não se sentir atraído pela possibilidade de escolhermos os filmes que quiséssemos, dentro de uma gama imensurável de títulos possíveis. Mas, a ‘luz vermelha foi acesa’. Não podíamos nos esquecer dos objetivos principais do projeto de intervenção, dentre eles, fazer uso do cinema como instrumento fomentador do processo ensino-aprendizagem.

A proposta de conteúdo programático da EMPEP na área de História não segue nenhuma indicação rígida de conteúdos a serem ministrados com os estudantes. As Proposições Curriculares (PBH, 2010) sugerem princípios, eixos temáticos, capacidades e habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas, mas não estabelecem os conteúdos específicos dos estudos históricos acadêmicos, estes são estabelecidos pelos professores de História, a partir da escolha do livro didático.

Em nossa escola, o livro didático adotado, *História: Sociedade e Cidadania* (BOULOS JUNIOR, 2012), é organizado através de unidades temáticas divididas em capítulos. Nossa intervenção pedagógica trabalhou utilizando o conteúdo das unidades IV e III nesta ordem, demonstrada no quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Conteúdos de História para a 3ª etapa do 7º ano (2014)

UNIDADE IV – NÓS E OS OUTROS	UNIDADE III – ARTE E RELIGIÃO
1. Cap. 10 – As Grandes Navegações 2. Cap. 11 – Astecas, maias, incas 3. Cap. 12 – Os Tupis e os portugueses: encontros e desencontros.	4. Cap. 9 – Reforma e Contrarreforma; – Motivações da Reforma; – Os primeiros reformadores; – A Reforma católica / A Contrarreforma

Fonte: autoria própria.

Na minha prática em sala de aula, procuro iniciar um assunto histórico, fazendo sempre que possível uma ligação dele com um tema contemporâneo, prática essa já há algum tempo sugerida em vários livros didáticos, inclusive o adotado pela EMPEP. Esse procedimento é um facilitador, pois eis que os estudantes, mesmo por ventura, não se interessando pelo noticiário cotidiano, estão a todo tempo sendo bombardeados por informações várias do que acontece no mundo o tempo todo. Portanto, nada é assim tão

estranho a eles.

O Cap. 10 do livro de Boulos Junior inicia-se com uma foto do navegador Amyr klink e um parágrafo comentando e comparando as viagens marítimas de antigamente com as atuais, mais seguras e equipadas com tecnologia de precisão, o que não ocorria, por exemplo, durante os séculos XV e XVI, época das Grandes Navegações levadas a cabo por portugueses e espanhóis. Nessa aula de introdução, trabalhei com os estudantes sobre o imaginário dos viajantes do passado, que acreditavam poder encontrar todo tipo de monstros pelos mares e, o pior, ninguém sabia ao certo aonde chegar, e a grande maioria acreditava que o mar terminaria num precipício. Depois de estudado os motivos das Grandes Navegações, seus empreendedores e os reflexos para os europeus sobre as descobertas de Cristóvão Colombo e Pedro Álvares Cabral, partimos fundo para análise sobre os habitantes das terras recém-descobertas.

Os estudos sobre os povos ameríndios foram centrados nos Astecas, Maias e Incas porque foram esses os primeiros a ter contato com os europeus. O encontro de dois mundos muito diferentes entre si foi o mote de nossas discussões acerca desse fato histórico.

Na elaboração do projeto de intervenção, quando elenquei os filmes a serem trabalhados, não me preocupei com uma ordem de exibição, obedecendo aos conteúdos estudados, haja vista não estarmos priorizando a ilustração através de filmes, e sim um aprofundamento dos conteúdos com a ajuda do cinema como fonte interpretativa a respeito do passado e a sua contribuição para formar conceitos históricos. Interessou-me mais de perto uma primeira análise com os estudantes sobre os povos que viviam aqui na América antes dos europeus, do que propriamente a chegada dos europeus por essas bandas.

Resolvi aprofundar o conteúdo sobre os Astecas, Maias e Incas antes de exibir nosso primeiro filme porque se o plano era trabalhar com cinema ficcional com fundo histórico e produto de pesquisas historiográficas, seria mais pedagógico e didático conhecer um pouco do assunto Povos Ameríndios, partindo do que consta em alguns livros de História. Executamos atividades com pesquisa na internet buscando definições e ilustrações que nos auxiliaram em nossa construção de um entendimento escolar de quem foram aqueles povos da América do Sul e Central entre os séculos XV e XVI.

O primeiro filme exibido foi *Apocalypto* (*Apocalypto*, Mel Gibson, Estados Unidos, 2006, 139 min). A escolha de tal título cinematográfico se deu em virtude do filme ser uma das poucas referências cinematográficas existentes, tratando do tema, e pela qualidade no tratamento dado à reconstituição histórica, considerando inclusive o cuidado do diretor em utilizar o idioma *yucateca* nos diálogos das personagens, a argumentação amarrada à ideia do

viver sob uma caçada, às vezes sendo caça, outra sendo caçador, estabelecendo a ideia de um primitivismo, além da estrutura narrativa linear culminando com uma quebra fantástica no seu final, sugerindo o encontro de dois mundos: o primitivo e selvagem se deparando com a chegada do civilizado. O filme parecia conter todos os elementos para despertar o interesse dos meninos e meninas acerca de povos ainda sem nenhum contato com os europeus.

Sobre a exibição dessa obra, no papel de professor, refleti, a *posteriori*, alguns aspectos. Primeiro, o filme é de indicação etária para 16 anos. Os estudantes compreendem a faixa entre 12 e 14 anos. O filme causa impacto pelo seu realismo e violência, características do diretor Mel Gibson em suas obras. Esse aspecto não havia sido considerado por mim, levei em conta tão somente a sugestão do próprio livro didático e a adequação do enredo ao conteúdo histórico trabalhado em sala de aula. Em certa medida, houve um descuido. As turmas deviam ter sido avisadas sobre o teor realista e violento do filme. Das sete turmas expectadoras, algumas meninas de duas delas manifestaram seu incômodo em assistir cenas violentas. Pediram para não ver o restante do filme. Retiraram-se do auditório, mas retornaram alguns minutos depois, acompanhando a história, evitando, porém, assistir as cenas de maior impacto. Os meninos vibraram com o filme.

Depois desse incidente, no encontro seguinte, conversei com todos os meninos e meninas. Desculpei-me por não tê-los preparado devidamente para o filme. Na sua maioria, manifestaram-se positivamente e demonstraram curiosidade em saber, por exemplo, se os sacrifícios humanos aconteciam de verdade e daquela forma retratada no filme. Bom, um dos nossos objetivos foi alcançado: despertar a curiosidade por fatos históricos sobre costumes de sociedades passadas. A consideração pela relevância do filme, feita por nós, devido ao seu realismo, surtiu o efeito desejado.

Outro aspecto a ser considerado para avaliação diz respeito à cessão das aulas por outros professores, quando da exibição de longas que durem mais do que noventa minutos. Como apontado acima, não tivemos resistência dos colegas em ceder horários. A resistência veio dos próprios alunos! Muitos reclamaram por terem de ficar sem as aulas de Educação Física, pois estavam se preparando para um torneio de futsal na própria escola. Independentemente desse evento, os alunos, no geral, não aceitam ficar sem a prática esportiva. Anseiam por “cinema”, mas não acham bom negócio trocar um pelo outro. Julgamos pertinente a argumentação deles, haja vista terem somente duas aulas de Educação Física por semana. Perder uma já é perder a metade.

A Grade Curricular da escola não é equalizada. As aulas de História, assim como as de Geografia, Ciências, Arte e Língua estrangeira por exemplo, são também em número de duas

por semana para cada turma, o que consideramos ínfimo, dado as propostas de conteúdo programático, projetos interdisciplinares e temas transversais, serem de densidade considerável. Portanto, achamos por bem evitar tomar de empréstimo as aulas de Educação Física, apesar de constatarmos isso ser muito difícil. Consideramos Matemática e Língua Portuguesa, as disciplinas de maior potencial para a cessão de horários, pois essas disciplinas contam com número bem maior de horas na Grade Escolar. Isso nos sugere também mais oportunidades de trabalhos interdisciplinares com essas matérias. Ficamos muito dependentes da maneira como os horários são distribuídos. É assim. “Céu e inferno” coabitam na EMPEP.

Um último aspecto importante a ressaltar refere-se ao grau de interação dos espectadores infantis juvenis com o filme do Mel Gibson. O cinema é fantástico também no que ele provoca de reação nas pessoas. A história da tribo escravizada no filme causou comoção entre os meninos e meninas. Nas sete turmas, as reações foram praticamente as mesmas, durante as mesmas cenas. Interessantíssimo observar como os meninos pulavam dos assentos nas cenas de lutas, ou como as meninas se enterneciam com a mãe grávida, presa num buraco com outro filho pequeno. Claro que o filme de Mel Gibson, mesmo com sua grande produção hollywoodiana ou mesmo por causa disso, carrega alguns defeitos desse tipo de produção. O maniqueísmo costumeiro do bem contra o mal é escancarado no filme, a figura do mocinho e dos bandidos também estão presentes, as cenas de violência parecem excessivas e talvez deveríamos tê-las cortado. Mas vem a indagação: o filme não perderia em conjunto? Talvez fosse mais honesto assumir que de fato o erro foi não ter avisado de antemão aos estudantes sobre o teor de violência carregado do filme, apesar do público pouco a vontade ter sido em menor número dos que apreciaram o filme.

Pouco se sabe de fato sobre as civilizações Maias, mas as caracterizações e a fotografia do filme chegam a convencer uma aproximação do real da época. Todos esses aspectos foram devidamente comentados com os estudantes, que, como afirmamos acima, ficaram muito curiosos com a questão religiosa e os sacrifícios humanos. Também não podemos desconsiderar o fato de o filme ser falado num dos idiomas daqueles povos da época. Nosso público estudantil tem se acomodado a filmes dublados. Mas ninguém reclamou em ter de ler legendas. Acredito que ficaram curiosos com o fato de terem sido avisados, antes das exhibições, do uso de linguagem original da época retratada. Ponto para Mel Gibson.

Em tempo. Mencionamos, anteriormente, a nossa falha no preparo emocional dos alunos para assistirem ao filme proposto, reforço, no entanto, a existência de uma preparação didática para todos os filmes exibidos. As turmas foram informadas da conexão do filme com o conteúdo das aulas de História e receberam, inclusive, um roteiro para assistirem a obra,

prestando maior atenção em determinados aspectos, posteriormente explorados em uma atividade de escrita crítica. Aproveitamos também para pautar a importância do conhecimento da ficha técnica do filme e sua sinopse, que foi inclusive apresentada como modelo de sinopses a serem futuramente criadas por eles mesmos.

Os Educadores e os historiadores, entre eles, Duarte (2009), Napolitano (2008) e Oliveira (2012), são unânimes na afirmação de que, assim como os documentos tradicionais para se estudar história, os filmes, sejam quais forem, são também uma interpretação e toda linguagem cinematográfica trabalha para dar sentido a essa interpretação. Na apresentação dos filmes, a exibição e a proposta de atividades com os estudantes, foi sempre pontuada toda a noção de que os fatos históricos podem apenas ser interpretados e nunca repetidos, por mais louváveis que sejam os esforços de historiadores e ou cineastas.

O final do mês de setembro e início de outubro de 2014 foi de reveses para o projeto de intervenção. Tive de cancelar a exibição do próximo filme: *1492, A conquista do paraíso*, Ridley Scott, Estados Unidos/França/Espanha, 140 min. O auditório da escola esteve ocupado para outros eventos. Pela primeira vez me veio um fato, ainda não pensado por mim. O auditório é um espaço para múltiplos usos da EMPEP, servindo inclusive para encontros de reuniões promovidas pela Gerência de Educação da Regional Nordeste e outros eventos. O final do ano estava se aproximando, o período de matrículas estava começando. O diretor da escola avisou-me de que precisaria do espaço do auditório. Tive de reorganizar as programações.

Como previsto em nosso projeto, ao final do mês de setembro, trabalharíamos com o filme de Ridley Scott retratando a epopeia do navegador italiano Cristóvão Colombo navegando em finais do século XV para os reis da Espanha. Pelo fato do filme ser muito longo para os padrões de exibição em duas aulas, deveria ter sido pensado uma nova estratégia de abordagem, levando em conta também a não disponibilidade do espaço para apresentá-lo aos estudantes.

Revendo o filme em casa, para extrair dele elementos de discussão a respeito do encontro do Velho e Novo mundo, Europa e depois a nomeada América, deparei-me com alguns detalhes, obrigando-me a rever a possibilidade logística e didática da exibição do filme para adolescentes do sétimo ano do ensino fundamental. Julguei problemático trabalhar um filme com mais de duas horas de duração, legendado e com o idioma inglês dominando a obra. Apesar de o filme ser bem construído nos cenários, figurinos e fotografia, Ridley Scott poderia ter sido mais cuidadoso no aspecto idiomático. Posteriormente julguei que seria até interessante aproveitar para trabalhar essa questão da língua com os estudantes. Sendo

Colombo italiano e os reis espanhóis, porque todos no filme falavam inglês? Por que o diretor do filme *Apocalypto* teve a preocupação com esse aspecto da linguagem no seu filme e o inglês Ridley Scott não? Será que de fato um diretor tem todo o controle de sua obra fílmica? São questões merecedoras de pesquisa.

Não consegui encontrar no mercado nem em vídeo locadoras, um exemplar do filme dublado em português, nem através de sítios da internet. A escola possui uma cópia, também em inglês e sem dublagem em português. Tudo isso me causou uma desmotivação intensa para se trabalhar o filme, mas, reconsidero hoje que seria proveitoso trabalhar a obra em recortes, exibindo algumas partes que serviriam de discussão como, por exemplo, alguns exageros históricos, só possíveis através do cinema, como a chegada “gloriosa” de Colombo à América, em câmera lenta, como se esse acontecimento fosse o ápice de um momento há muito esperado. Na verdade, não há como saber exatamente como aconteceu a chegada de Colombo à nova terra. Só é possível mesmo imaginar e fantasiar e, a *posteriori*, delegar ao acontecimento um caráter épico. Os diálogos do filme são muito bem arranjados com respostas prontas diluindo os conflitos entre alguns personagens e direcionando o resultado quase sempre positivamente a favor do protagonista do filme, o Colombo, de Gérard Depardieu. Evidente que o filme na sua narrativa traz o ponto alto de conseguir exprimir alguns conflitos e dificuldades na questão de alteridade entre os povos totalmente divergentes na sua visão de mundo. Outro ponto muito interessante, merecedor de discussão em um seminário em sala de aula, é um quadro do filme em que um nativo discutindo com Colombo, quando este afirmava se preocupar de verdade com o bem-estar dos nativos, o mesmo diz que isso não é verdade, haja vista, Colombo nunca ter se preocupado em aprender o idioma deles. Ato falho do diretor Ridley Scott?

O filme de *1492* foi o resultado de uma encomenda para a comemoração em 1992 dos 500 anos do “descobrimento” da América (PARANÁ, 2015). Esse aspecto deveria ter sido considerado por mim e poderia ter sido explorado exatamente por esse viés. Enfim, ficou a sensação de uma oportunidade perdida para colocar em pauta diversas discussões em sala de aula. Mas, nem tudo ficou necessariamente perdido. Segundo o plano curricular da organização da escola por ciclos de aprendizagem, os professores devem acompanhar suas turmas em todos os anos do ciclo, significando, que estarei com essas mesmas turmas nesse ano de 2015 e no vindouro de 2016. Oportunidades não faltarão para resgatarmos o que pareceu ter ficado perdido nesses nossos meandros com o cinema na escola.

3.4. Episódio II: O Brasil era indígena, agora é europeu.

Passado esse ressentimento nietzschiano pelas coisas não serem do jeito que gostaríamos que fossem, escolhemos outro filme para exibição, considerando algumas demandas da turma como, por exemplo, o gosto dos meninos e meninas por desenhos. Nos trabalhos apresentados por eles nas aulas de História, há sempre ilustrações feitas à mão. A maioria dos meninos e meninas apreciam desenhar.

Resolvemos incluir em nosso projeto uma obra nunca antes pensada por nós, mas que devido a alguns temas tratados em sala de aula (História da América portuguesa e escravocrata) e de uma experiência muito satisfatória no ano de 2013 com turmas do nono ano, quando trabalhamos o mesmo filme. Decidi incluir uma animação brasileira *Uma história de amor e fúria*, Luiz Bolognesi, Brasil, 2012, 74 min. Considerei também a oportunidade para se trabalhar uma produção nacional, tão esquecida em nossa rotina com filmes na escola. O longa de Bolognesi no seu DVD apresenta um *making off* bastante ilustrativo sobre o processo de criação de um filme de animação e também pequeno histórico dessa modalidade cinematográfica, ou seja, ótimo material para se trabalhar um pouco sobre a história de uma das modalidades cinematográficas: o cinema de animação.

Concomitante à preparação para a exibição dessa animação, propus para as turmas um trabalho extraclasse sobre a história do cinema, onde deveriam buscar respostas básicas para começarem a conhecer a origem, a evolução e o crescimento dessa indústria em âmbito mundial (APÊNDICE A). A criatividade de alguns meninos e meninas para ilustrarem seus trabalhos foi uma resposta bastante positiva sobre o envolvimento deles com a nossa proposta de intervenção. Para mim, ficou evidente o quanto a temática fílmica é bem presente na vida deles. Foi possível perceber a forte presença dessa modalidade de entretenimento na vida da maioria dos estudantes.

Uma História de amor e fúria é uma animação totalmente brasileira, narrando a saga de amor entre dois indígenas tupinambás, à época do início da colonização portuguesa no Brasil. O protagonista do filme, Abegar, ao morrer se transforma em pássaro e sempre retorna reencarnado em homem e reencontrando sua amada Janaína. Os dois atravessam períodos da história do Brasil, durante seis séculos, passando da Colonização para o Período escravocrata, Período imperial, Regime militar na República e desemboca num Brasil futurista (2096). Em todas as fases, os protagonistas enfrentam um declarado embate entre o mais fraco e o mais forte, o oprimido e o opressor. Julguei ser esta uma ótima oportunidade para começar a trabalhar a noção de visão maniqueísta e marxista da História, conceitos fundamentais para a

compreensão de nossa história contemporânea.

No final do mês de outubro foi exibido o filme *Uma História de amor e fúria* para quatro turmas do sétimo ano. O formato de apresentação foi o mesmo do primeiro filme. Duas turmas a cada dois horários. Alguns celulares estavam “acesos”. Muitos apelos foram necessários para que fossem desligados. Muitos murmurinhos durante a exibição do filme, que não é longo. 74 minutos. Deu tempo de retornarmos às salas de aula — cada turma com o seu devido professor e a turma sob minha responsabilidade voltou à sala comigo).

Indagados se gostaram da animação, ficaram divididos entre o sim e o não. Na verdade, não houve empolgação como no primeiro filme, *Apocalypto*. Desconfio que um pequeno incidente antes da exibição possa ter contribuído para a desconcentração da garotada. Quando um funcionário da Inclusão, acompanhante de um dos alunos de uma das turmas, foi ligar a aparelhagem para exibirmos o filme, foi constatado, por ele, a desconexão de todos os cabos e fios dos aparelhos. Todo o processo de conexão do projetor, aparelho de DVD, amplificadores de sonorização, equalizadores precisaram ser refeitos, além da necessidade da busca de alguns cabos desaparecidos. Com a ajuda do professor de Matemática, o problema foi rapidamente solucionado.

Houve, a partir do dia trinta e um de outubro, um evento esportivo em comemoração ao mês do professor no ginásio da escola com todas as turmas do sétimo ano. Somente uma semana depois *Uma história de amor e fúria* foi exibido para as três turmas restantes (duas num primeiro horário e a outra com uma turma do oitavo ano que eu deveria atuar como professor substituto). Curiosamente, sem o incidente dos cabos da sessão anterior e com os horários funcionando normalmente, as turmas tiveram a mesma reação das quatro anteriores, ou seja, se distraíram com o uso do celular durante a exibição do filme e os mesmos apelos tiveram de ser feitos.

A minha estratégia para lidar com o problema da falta de envolvimento dos estudantes foi propor uma atividade reflexiva, acerca do comportamento de cada um na nossa sessão de cinema, haja vista todos terem participado otimamente das primeiras exibições. Intitulei a atividade como “Relatório de atividade no auditório da escola” (APÊNDICE B), através do qual foi indagado objetivamente se incomodaram ou foram incomodados, se estavam ou não com os celulares ligados e se estavam ou não gostando do filme e por quê. Os meninos e meninas são bem sinceros quando respondem por escrito, questões de análise do seu comportamento. Conhecendo bem a turma e sabendo muito bem sobre o comportamento de cada um, foi fácil perceber a honestidade presente nas avaliações. Deu para perceber que apreciam filmes de animação, mas não no estilo longa metragem. Eles se desconcentram

muito facilmente.

Apesar do pouco envolvimento de todas as turmas nessa última sessão de cinema, foi possível aproveitar o enredo e formato do filme para um trabalho didático-pedagógico com o conteúdo dessa animação. Pudemos rever o conceito de história linear, haja vista o filme apresentar isso de forma bem clara quando narra a saga dos protagonistas no decorrer de seiscentos anos, a apresentação do conceito de marxismo e maniqueísmo na leitura da história, opção feita pelo diretor do filme, que inclusive numa parte do *making off*, quando em entrevista para divulgação do seu trabalho, deixa evidente o seu posicionamento ideológico. Outro aspecto explorado com o *making off* foi uma demonstração de todo o processo desde a criação do roteiro, passando pelo *storyboard* e ensaios das vozes dos dubladores dos personagens principais, a atriz Camila Pitanga e o ator Selton Melo, até chegar à montagem final com enquadramento, cores e sombras dos desenhos, transformados em cenas de um filme. Todo o *making* foi visto em sala de aula e, nessa exibição, os estudantes ficaram muito mais atentos e impressionados com toda a logística para a montagem de um filme de animação. Minha intenção com essas análises da montagem do filme foi para mostrar aos meninos e meninas as possibilidades de se investir numa habilidade que muito deles carregam consigo e não têm ideia do que fazer com ela: desenhar e colorir. Arrisco-me a afirmar ser mais fácil encontrar “desenhistas” a potenciais escritores entre o público atendido por nós professores na EMPEP.

Ver filmes em um aparelho de televisão é diferente de vê-los numa tela de cinema. Os vários aspectos envolvendo assistir a filme dessa maneira, foram observados e analisados pelos estudantes, num outro trabalho extraclasse feito por eles em meados do mês de novembro de 2014, com o objetivo de identificarem vários detalhes, comerciais principalmente, que cercam esse tipo de entretenimento doméstico, além da ambientação diferenciada entre uma sala ou quarto de casa e uma sala exclusiva para a exibição de filmes.

Considerei a realidade de que pouquíssimos meninos e meninas vão ao cinema regularmente, como informado por eles mesmos, em nossas conversas informais, contudo, dentro da nossa proposta de cinema na escola, não foi nada difícil para eles, estabelecerem parâmetros avaliativos nas diferenças entre assistir filmes em casa ou num espaço de cinema. Afinal, nossa trajetória com o projeto estava sanando exatamente esse ponto. Sugeri questões de observação, elaborei um roteiro para a criação de um texto dissertativo a respeito da temática pesquisada (APÊNDICE C). Essa atividade, realizada individualmente, envolveu quase a totalidade dos estudantes. Os resultados escritos foram muito bons no sentido de que responderam a todas as questões, demonstrando um real interesse em atender à proposta de

atividade, fato raro em nosso ordinário escolar.

Pude notar um bom número de clientes de TV a cabo, que tiveram maior critério para a escolha dos filmes. A quase totalidade dos assistentes da TV aberta optaram por filmes da Sessão da Tarde da Rede Globo de televisão e disseram que só assistiram aos filmes naquele horário porque era um trabalho de escola. Todos, sem exceção, julgaram melhor ver filmes sem os intervalos comerciais, confirmando uma análise de Jean-Claude Carrière (2006, p. 26) em que ele afirma ser a pausa para os comerciais uma sugestão de quebra da narrativa, causando um desconforto, porque parece que o espaço foi convertido em tempo e, esse tempo ameaça romper a narrativa, colocando em risco o interesse do espectador

Depois de devolvido aos estudantes, os seus trabalhos sobre: assistir filmes em casa, em todas as turmas, lemos um texto de minha autoria, comentando sobre o ato de ver filmes, os históricos, principalmente. O texto é enriquecido com um trecho, do poeta lusitano Fernando Pessoa. Abaixo, o texto:

Prestem atenção: Vamos ver um filme.

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado . Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro. Mas cada um via uma coisa diferente, e cada um portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.

(Fernando Pessoa, 1990, p. 54)

Quando formos assistir a filmes, abordando questões históricas principalmente, devemos ficar atentos ao que está sendo mostrado. Quem faz um filme, mostra a sua visão da história. No filme *Uma história de amor e fúria*, por exemplo, há sempre dois lados **antagônicos**, ou seja: o forte contra o fraco, o rico contra o pobre, o poderoso contra o desvalido, o certo e o errado. Esse tipo de visão é chamada de visão **maniqueísta** da história, ou, no filme em questão, **visão marxista**.

Nesse tipo de filme, nós, expectadores, somos levados a torcer pelos mais fracos ou desvalidos. Não que isso seja ruim ou negativo, porém fiquemos atentos, para o seguinte: o filme foi montado daquele jeito de propósito. O diretor teve a intenção de nos levar a perceber e sentir exatamente o que sentimos, ou seja, foi criada uma atmosfera de **identificação** nossa com as personagens e o enredo. O sentimentalismo tem um apelo muito forte com o público em geral. Ele traz um sentimento de identificação do espectador com os protagonistas da

história que esta sendo desenvolvida.

O diretor do filme, obviamente, sabendo como as coisas funcionam, utilizou-se disso tudo para apresentar sua visão da história. Será que isso aconteceu, por exemplo, com todos os filmes assistidos por nós neste ano? Seria possível fazer um filme ou contar uma história de outra maneira que não seja a maniqueísta? Afinal, como nos conta, o poeta lusitano Fernando Pessoa, a verdade ou a história pode ter várias interpretações.

3.5 Episódio III: O cristianismo se divide. As Reformas religiosas europeias do século XVI.

Como afirmei num outro momento deste trabalho, o conteúdo historiográfico trabalhado com os estudantes não obedece a nenhuma rigidez sequencial. Aproveitando essa liberdade para desenvolver determinadas discussões e conteúdos, resolvi levar adiante com minhas turmas, um assunto que já há algum tempo vinha fazendo parte de nossas conversas. A religião. Partimos, então, para o estudo das Reformas religiosas na Europa do século XVI. Julguei apropriado introduzir a leitura de dois textos: o primeiro, “O Deus de Spinoza”, de autoria delegada ao filósofo holandês Baruch Spinoza (1632 – 1677), e outro de iniciação filosófica de Matt Lawrence (2012, p.161-165), adaptado por mim: “O problema do mal. Se Deus existe porque existem coisas ruins?” A leitura veio junto a uma proposta de aprofundarmos uma discussão levantada pelos próprios estudantes em meados do mês de outubro. Quando indagado por eles se eu acreditava em Deus, respondi-lhes que minha crença religiosa não passa pelo Deus das Igrejas. Minha resposta dada em uma turma alastrou-se para todas as outras e, quase todos os dias, um menino ou menina fazia-me a mesma pergunta sobre eu acreditar ou não em Deus. Não tive saída. Precisaríamos mesmo conversar mais sobre o assunto.

A leitura sobre “O Deus de Spinoza” foi trabalhosa. Prevendo isso, tomei o cuidado de escrever no quadro da sala de aula um pequeno vocabulário para adiantar o entendimento de algumas palavras desconhecidas. Fizemos uma primeira leitura descompromissada, apenas para “sentirmos” de que lugar Baruch Spinoza falava. Aproveitei para comentar um pouco da biografia desse pensador, um grande estudioso dos textos bíblicos, ou seja, Spinoza quando criticou as escrituras, sabia do que estava falando. Fizemos a segunda leitura, desta feita comentada, explicada e discutida de forma escrita. Elas e eles aceitaram os “argumentos” do filósofo holandês, mas não ousaram em tomar para si o entendimento religioso do pensador. Também, evidente, não era meu propósito doutrinar ou panfletar uma dissidência de credos,

porém, como professor de História, é sempre meu dever provocar a desconstrução de certezas e apresentar possíveis entendimentos diversos de conceitos e visões de vida.

A leitura de “O problema do mal. Se Deus existe porque existem coisas ruins?” causou um certo desconforto em todas as turmas. Nesse momento, descobri que boa parte dos meninos e meninas são evangélicos e frequentam igrejas assiduamente com os pais. Alguns chegaram até a pregar para mim, trechos da *Bíblia*. Na leitura na aula da turma 7D, algumas meninas quiseram se retirar da sala por julgarem uma afronta questionar a onisciência e onipotência divina. Não permiti esse ato de intolerância oriundo da audição de uma fala divergente. Comentei depois com alguns colegas professores que eu não tinha a dimensão da importância da religiosidade na vida dos nossos estudantes. Foi preciso muita conversa com meninos e meninas na sala de aula. A fé de ninguém estava em julgamento. O momento foi excelente para explicar-lhes o papel crítico e indagador do filósofo duvidando de tudo para melhor entender o incompreensível para ele e seus semelhantes. Estávamos tentando entender por que racionalmente um Deus que tudo vê, sabe e pode não se explica num mundo povoado de coisas ruins. Discutimos também a noção de maldade em filosofia, destacando o fato de que o mal é sempre entendido como algo feito intencionalmente pelas pessoas. Um desastre natural como um terremoto, por exemplo, não é um mal em si mesmo. É uma manifestação da natureza e a natureza, óbvio, não é entendida como um ser consciente.

Aproveitei para lembrá-los de um trabalho realizados por eles meses atrás, quando estudamos o Islã e a fé muçulmana fundada pelo profeta Maomé, na Arábia do século VII d.C. e fizeram uma pesquisa sobre o Mundo islâmico atual, onde uma parte dele, comandado pelos *jihadistas*, corta cabeças de pessoas, dentre outros motivos, pela intolerância religiosa em não aceitar pensamentos diferentes ou mesmo a inexistência de crenças em um deus, e o pior, em um deus deles.

A discussão estava rendendo. Merecia um filme para aprofundarmos algum ponto sobre a religião na vida das pessoas. Os nossos estudos sobre a Reforma de Martinho Lutero e a Contrarreforma da Igreja católica estavam bem avançados. Cheguei a pensar no óbvio de mostrar, a eles, um filme que já é clássico nas aulas de História sobre o tema: *Lutero* (*Lutero*, Eric Till, Alemanha/EUA, 2003, 121 min), porém, julguei mais acertada a escolha de um outro filme, não histórico, mais próximo de nossa intenção de discussão. Um filme que não tivesse nada a ver diretamente com igreja, religiosos, enfim, um filme de pessoas comuns atravessando problemas envolvendo a questão de Deus.

Em um trecho do texto de Spinoza, o filósofo afirma o seguinte: “Para de ficar lendo supostas escrituras sagradas que nada têm a ver Comigo. Se não podes me ler num amanhecer,

numa paisagem, no olhar de teus amigos, nos olhos de teu filhinho... Não Me encontrarás em nenhum livro!” Parece um bom viés para discussão do uso da palavra escrita para o mal ou para o bem. Resolvi apostar nessa temática, uma vez que já havia discutido com eles a grande importância que Martinho Lutero dava às escrituras sagradas. Resolvi trabalhar o filme *O livro de Eli* (*The Book of Eli*, Albert Hugues e Allen Hughes, EUA, 2010, 118 min), Na orientação do roteiro para se assistir ao filme pontuei para os estudantes a importância de se lembrarem de Martinho Lutero e sua devoção bíblica, as lutas do monge contra quem fazia uso diverso do livro sagrado, as implicações sociais e políticas das reformas religiosas do século XVI na Alemanha, estendendo-se para toda a Europa, e a questão aparente no filme com os astros de Hollywood, Denzel Washington e Gary Oldman, respectivamente protagonista e antagonista, digladiando-se pela defesa de um livro que pode ser usado tanto para o bem quanto para o mal, dependendo das intenções de cada um.

Escolhi *O livro de Eli* porque, além do filme conter os elementos discursivos que nos interessavam — apesar do exagero, mesmo ficcional, do desaparecimento total da *Bíblia* na face da terra — a meninada presta muita atenção nesse tipo de filme, recheado de ação com uma narrativa bem ágil da história. (ANEXO A)

Antes das exibições do filme, porém, um fato curioso ocorreu. O diretor da escola chamou-me para uma conversa a respeito das minhas supostas aulas sobre Deus existir ou não. Vale reforçar que o assunto das aulas não foi bem esse. Mas foi o que chegou aos ouvidos do diretor da escola. Algumas professoras ficaram incomodadas com a minha abordagem da questão e foram relatar para a direção da EMPEP. Nossa conversa foi tranquila. A preocupação dele era se os alunos estavam entendendo aonde eu queria chegar. A preocupação também era minha, óbvio. Sendo honesto, como sempre procuro ser no meu ofício como professor, sempre procurei deixar bem entendido para gestores e colegas de trabalho, o meu compromisso com a ajuda na formação de cabeças pensantes e críticas. O fato de incluirmos Deus em nossa pauta de discussões não significa estarmos trabalhando para eliminá-lo do rol de crenças várias, impingidas nas cabeças juvenis. Creio ser um fato a esmagadora maioria da humanidade, necessitar da crença em um deus, seja ele qual for. Ajudar os jovens a entender o porquê disso faz parte de nossa tarefa como educadores.

Final de ano e o mês de dezembro de 2014 não foram definitivamente bons momentos para dar encerramento a um projeto de intervenção pedagógica, principalmente em se tratando da exibição de filmes para adolescentes. Muitas circunstâncias fogem ao nosso controle. Como já constatado anteriormente, o auditório da escola é um espaço para múltiplos eventos. Assegurá-lo para o meu projeto, passou da simples reserva antecipada, para a descoberta de

outras prioridades que fogem até mesmo do controle da própria escola. Programamos uma primeira exibição do filme *O livro de Eli*, para o dia 05/12/2014, numa sexta-feira, porém o diretor da escola avisa-me do uso do espaço para uma reunião de diretores da Regional Nordeste. Diante disso, vimo-nos obrigados a antecipar a exibição para quinta-feira, 04/12, mas, as turmas de quinta estavam programadas para dia 11/12 (única data possível com o auditório disponível). Como nessa data já estaríamos em período de atividades de avaliação de recuperação, “resolvemos” modificar todo o esquema de exibição. Não seriam mais duas turmas a cada dois horários. As sete turmas seriam contempladas no mesmo dia! Péssima ideia.

A exibição com três turmas nos dois primeiros horários de aula funcionou razoavelmente bem. Como seriam as últimas exibições fílmicas do ano, servimos pipoca para as três primeiras turmas. O que já não foi possível de acontecer com as quatro turmas do terceiro e quarto horários porque acabaram-se as pipocas.

Reunindo as quatro turmas do sétimo ano no auditório não foi propriamente uma ideia feliz. Algo em torno de 125 meninos e meninas em pleno final de ano, reunidos em um espaço para ver um filme da aula de História ficou mesmo com ar de atividade improvisada. As turmas perceberam algo de errado em nossa organização, porque, nas duas sessões, há meses antes, eram apenas duas turmas de cada vez. O espaço desta vez ficou lotado, os professores de todas as turmas estavam ali presentes, mas isso não serviu de impedimento para que as conversas paralelas acontecessem de forma muito contundente, mesmo em se tratando de um filme com grande receptividade nas turmas anteriores. Interrompi a exibição quando o cinema na escola deixou de ser cinema. O foco do público se perdeu. Um bom filme apreciado por três turmas nos dois primeiros horários passou despercebido na tela daquele auditório. Todos retornaram às suas respectivas salas de aula, não sem algumas reclamações e até alguma decepção por parte de alguns colegas professores que desejavam ver também o filme. Essa experiência não deu certo.

As quatro turmas no auditório não deram certo pelos seguintes fatores:

a) não devemos perder de vista as características do público atendido. São jovens no início da adolescência. Não possuem ainda a maturidade para trabalhos em grande grupo exigindo concentração;

b) estávamos em início do mês de dezembro, período em que as atividades escolares estão sendo encerradas. Poucos ainda estão realmente conectados com essas tarefas,

c) juntando quatro turmas em um auditório, mesmo com o espaço suficiente, soou como atividade improvisada. No máximo duas turmas juntas é o que funciona bem. Com três

foi razoavelmente bom, mas com duas foi sempre melhor.

Resolvi não utilizar mais o auditório nos dias de aulas restantes naquele mês de dezembro. A folha de reserva daquele espaço estava toda tomada pela Escola Integrada. A coordenadora se dispôs a me ceder algum dia, caso necessário, mas seria melhor dar por encerrada a atividade de exibição. Final de ano, mês de dezembro não há clima para “Cinema na escola, conte-me essa história”. As quatro turmas que viram o filme quase pela metade (7D, 7E, 7F e 7G) terminaram o ano letivo sem passar pela discussão do mesmo. Devido ao fechamento do exercício escolar, com aulas de recuperação acontecendo e os professores sem possibilidades de ceder horários, essa atividade fílmica foi a de menor rendimento pedagógico. Por questões práticas de execução, percebi tardiamente que as exibições de filmes deveriam ter terminado no mês de novembro de 2014.

A frustração bateu forte porque o último filme podia render boas discussões exemplificando a manipulação da palavra e os vários usos que dela podem fazer os agentes históricos, dependendo do interesse de cada um deles. Na exibição para as três turmas (7A, 7B e 7C), um aluno, já no começo do filme, indagou se o mesmo era em preto e branco. Disse-lhe para continuar a prestar atenção no desenrolar do filme que ele iria entender o porquê do tom cinzento. Quando, em aula posterior, conversamos sobre o filme, outra aluna voltou a essa questão da cor, observando que o tom cinza domina até certa parte do filme, porque, já perto do final, as cores aparecem. Os meninos e as meninas intuíram muito bem que a maneira como o filme é montado consegue também reforçar a história contada, pois o tom cinzento do *Livro de Eli* veio para reforçar o caráter sepulcral de uma era onde a Terra teria sido devastada por uma guerra nuclear.

Outro garoto comentou o filme em casa com a mãe e, depois de contar a ela o seu espanto pela revelação no final sobre a cegueira do protagonista, ela, que também havia assistido anteriormente *O Livro de Eli*, disse-lhe que a cegueira do protagonista talvez fosse para reforçar a ideia da força da expressão “Fé cega”, ou seja, não importando o que acontecesse, Eli protegeria o livro cegamente para levá-lo a salvo ao seu destino misterioso que ele nem sabia qual era, e mais, seria providencial a cegueira do protetor do livro, porque assim seria mais fácil ele decorar a Bíblia, caso ela fosse perdida definitivamente. Esse foi um dos elementos altos em nossa discussão na sala de aula, porque essa possível linha interpretativa do filme, muito perspicaz e carregada de possibilidades metafóricas, veio externamente, de fora do nosso grupo de discussão, apesar de exposta por alguém que dele fazia parte. Pude concluir que assistir a filmes juntos e depois comentá-los é uma experiência muito rica. A mãe do menino em questão trouxe uma contribuição imensa, sem saber, às

nossas discussões em sala de aula. A observação dela, trazida pelo seu filho, foi uma comprovação de que tudo mostrado num filme tem uma carga imensurável explícita e implícita de intencionalidades dos seus autores, como já havia sido alertado em uma de minhas leituras do historiador Marc Ferro (2009).

A discussão acima ocorreu em uma das últimas aulas do ano. Eu precisava me apressar. Dentre em pouco, as turmas estariam passando pelo processo de recuperação escolar e boa parte deles não compareceria mais à escola. A atividade escrita proposta deveria ser logo executada ou do contrário não ficaríamos sabendo como aquelas três turmas entenderam *O livro de Eli*. Elaborei algumas questões abertas bem simples de se responder, iniciando-se com a elaboração da sinopse do filme e perguntas de compreensão mesmo da narrativa fílmica (APÊNDICE D), haja vista termos discutido algumas questões de estética, narrativa e de linguagem no seminário descrito anteriormente. A proposta de atividade inicialmente seria um exercício individual, solicitaram, no entanto, um trabalho de duplas e acabou sendo executado dessa forma. As respostas entregues vieram sem surpresas. Dado o caráter simples das questões, percebemos uma visão atenta ao enredo do filme.

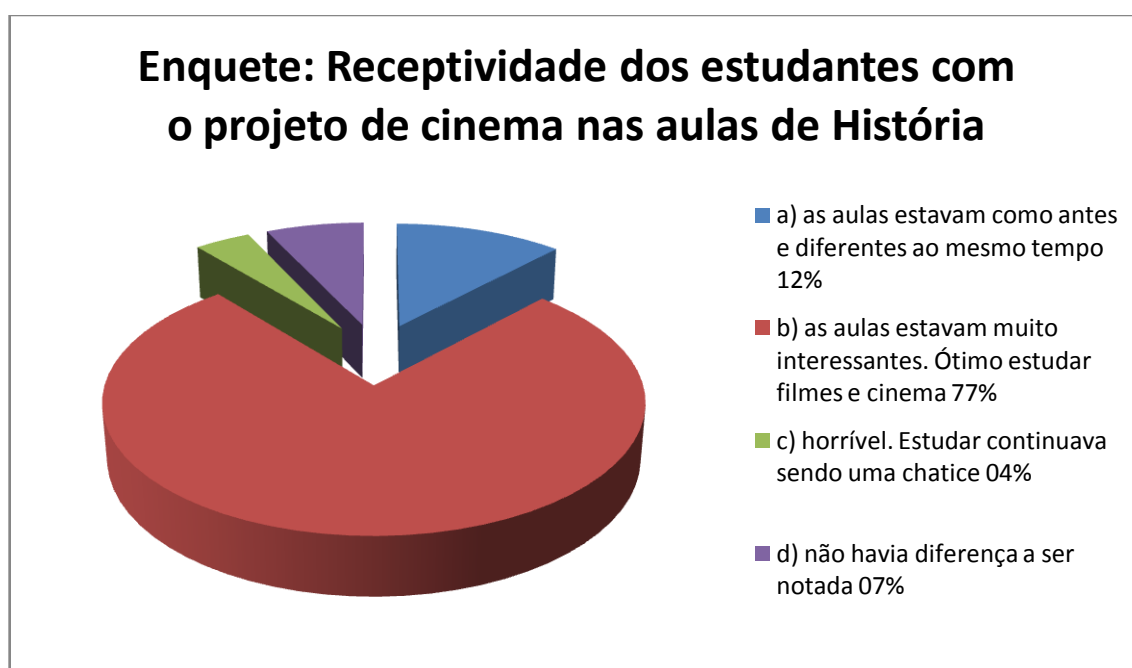
A EMPEP adota uma prática de avaliação pedagógica para os estudantes ao final de cada trimestre letivo. O nome dessa atividade é Avaliação Somativa. São dois dias de provas, quando são formados dois blocos dividindo em cada um deles as disciplinas a serem avaliadas. São questões de múltipla escolha com o valor de 01 ponto cada questão, somando ao todo 30 pontos em cada bloco de provas.

A disciplina História entrava com oito questões avaliativas. Nessa última avaliação do ano, procurei explorar toda a carga de conteúdos e discussões paralelas efetuadas com os alunos, no decorrer dos últimos quatro meses letivos (setembro, outubro, novembro e dezembro) e envolvendo cinema. Resolvi utilizar a última questão da Somativa para fazer uma enquete a respeito da receptividade dos estudantes com o Projeto de Intervenção Cinema na Escola. Quando fizeram esse teste, o último filme ainda não havia sido exibido.

Como costume fazer sempre nas avaliações fechadas, em uma ou outra questão, adotei um tom lúdico no enunciado e nas alternativas (APÊNDICE E). É bom não nos esquecermos que nosso público está entre o caminho da infância, sendo deixado aos poucos para trás, e a iniciação da vida adulta com todos os seus reveses, mistérios e dificuldades. Trabalhar com eles de forma leve pode ser bastante profícuo, pois a leveza no trato com questões sérias tem trazido um maior interesse desses estudantes para responder sincera e comprometidamente questões que passariam ao largo de suas análises, quando da percepção deles de uma linguagem distante do seu interesse e dificuldade de compreensão dos enunciados.

Foram quatro alternativas bem diretas indagando se a) as aulas com cinema estavam iguais às aulas de antes, porém diferente ao mesmo tempo; b) as aulas estavam sendo muito interessantes e estava ótimo estudar sobre filmes e cinema; c) horrível. Estudar continuava sendo uma chatice; d) não havia diferença a ser notada. Tudo continuava igual. Nas sete turmas pesquisadas, num universo de 188 alunos respondendo às questões, 12% (23) optaram pela alternativa 'a'; 77% (144) escolheram a alternativa 'b'; 4% (7) optaram em "c" e 7% (14) ficaram com a opção 'd'. Considerando esse resultado, demonstrado no gráfico abaixo para melhor visualização, é bastante óbvio o que os números apontam: a maioria dos estudantes estiveram, de alguma forma, envolvidos nas atividades com cinema, apreciando essa pedagogia como prática escolar, demonstrando, o alcance do nosso objetivo geral qual seja oferecer uma ferramenta didática capaz de despertar o interesse dos estudantes em assuntos diversos e passíveis de discussão dentro do conteúdo historiográfico e seu currículo.

Gráfico 1: Pesquisa de opinião sobre as aulas de História com cinema.



Fonte: dados da pesquisa.

5 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Pensei em escrever “Conclusão” como título desta parte do trabalho. Acabei achando não ser adequada tal terminologia, assim como evitei também “Considerações finais”. Bom, paciência. Se um título tem de ser dado, melhor seguir o protocolo. O que acima está parece o menos problemático. O fato é que não considero concluído nosso trabalho de intervenção pedagógica com a utilização do cinema nas aulas de História. Raríssimas vezes, estive tão instigado a trabalhar um projeto escolar qualquer. Lidar com filmes numa perspectiva mais abrangente foi como caminhar num túnel, semelhante àquele da série televisiva dos anos 1960, *O túnel do tempo*. Nunca se sabia o que iria vir à frente, mas sempre foi emocionante trilhar pelos novos caminhos.

Nossas escolhas são em boa medida, determinadas pela realidade que nos abarca. Os filmes do nosso projeto de intervenção foram escolhidos dentro da lógica do conteúdo programático do sétimo ano do ensino fundamental. Fosse um oitavo ano, por exemplo, os critérios seriam outros? Seriam outras discussões? Se estivéssemos trabalhando hoje, um projeto de cinema nesse oitavo ano, independentemente de já termos passado por isso ou não, teríamos de aproveitar outros conteúdos, daí outros filmes.

A expansão dos Estados Unidos da América do Norte, por exemplo, contrapondo à expansão da América Portuguesa (Brasil), seria uma boa oportunidade para se conhecer filmes de faroeste, os *westerns* americanos. Que saga era aquela, onde os donos das terras, os denominados índios, eram os vilões e os invasores dessas terras eram os mocinhos? Existe uma profusão de temáticas possíveis para discussão. Lembro-me, quando crianças, assistíamos, eu e meus irmãos, esses filmes com nossos pais. Lembro-me também das carruagens e diligências, sempre se movendo televisão, da direita para a esquerda. Ora faroeste nada mais é do que dizer *far West*, ou seja, para o extremo oeste. Sendo mais preciso, sair do leste e ir para o oeste mais longe. Deixar o litoral e partir para o interior. Cartograficamente é assim em todos os mapas a representação das orientações geográficas. O Leste sempre à direita, o Oeste à esquerda.

No processo de colonização da América pelos europeus (séc. XV – XVII), as terras americanas tiveram primeiro o litoral ocupado, lá onde os navios chegavam. O processo histórico de expansão dos territórios para o interior do continente deu-se de forma paulatina. A América portuguesa também teve o seu faroeste, porém, aconteceu durante o século XVII, e nos Estados Unidos da América, no século XIX. Ao invés de *Cowboys*, tivemos os bandeirantes como desbravadores das terras selvagens e, conseqüentemente, exterminadores

de povos nativos, no caminho da direita para a esquerda. Toda essa história vislumbra um trabalho interdisciplinar com a área da Geografia. Os estudantes, com a ajuda da professora, poderiam entender por que cartograficamente saímos do litoral (Leste) e vamos para o interior em direção a Oeste, enquanto na real se saímos aqui de Belo Horizonte em direção ao Rio de Janeiro, por exemplo, devemos seguir para o Sul! Um caminho, ao que parece, todo confuso. Mas será assim de fato? Os povos daquela época não se confundiam desse jeito? Por que os diretores dos filmes de faroeste filmavam sugestivamente da direita para a esquerda? Sabiam que era assim que devia ser feito ou foi tudo fruto de pura intuição?

Jean-Claude Carrière, em seu livro *A Linguagem secreta do cinema*, discute essas questões, apontadas acima — sem citar a América portuguesa, isso foi atitude minha — para ajudar a falar sobre a linguagem cinematográfica. Pontuei tudo isso para deixar a medida de como considero não terminada a intervenção pedagógica com o uso do cinema nas aulas de História. Tudo é apenas um começo.

Quando o pré-projeto de intervenção foi sendo pensado arduamente, parecia meio óbvio o que era preciso fazer. Escolher alguns filmes e esquematizar as suas exibições. A quantidade de títulos escolhidos por mim para se trabalhar em exíguo espaço de tempo (exibições bimensais) demonstra bem isso e a quantidade de filmes possíveis de serem exibidos (um por mês) atestam, por fim, o quanto ingênuas eram as minhas intenções. Mas, no processo ensino-aprendizagem deve ser assim mesmo, dialogicamente vamos todos aprendendo. São curiosas as formas adquiridas pela prática do diálogo educativo. Ele não acontece somente numa linha direta professor e aluno. Nós, professores, travamos cotidianamente um diálogo, às vezes bravio conosco mesmo. Dúvidas e entusiasmo se mesclam numa salada quase maluca de intenções. Foi empolgante a expectativa da recepção dos meninos e meninas pelos filmes escolhidos para exibição. Ficar observando a reação dos rostos curiosos frente ao espetáculo da tela grande foi uma sensação ótima. É gratificante perceber o encontro do desejo de aprender com a fonte de aprendizagem. Para mim, ficava a dúvida se no momento em que se aprende é necessária a noção de que se está aprendendo. Não importa. A garotada estava se deliciando.

Os estudantes lidaram, de maneira geral, muito positivamente com o projeto de cinema. Durante as exibições no auditório, por duas aulas de sessenta minutos cada, com um público nunca a inferior a sessenta meninos e meninas, poucos pediam para ir ao banheiro. Pareciam estar num confinamento. Ao sairmos da “sala de cinema” e nos dirigirmos às salas de aula, vinham muitas perguntas acerca do filme, relacionadas às narrativas que não ficaram claras. Na apresentação de propostas de atividades sempre houve pouca ou nenhuma resistência à sua

execução. Curioso que eram atividades propostas individualmente, mas que insistiam por fazer em dupla ou em trio. Creio eu, não por acharem difíceis, mas sim, pela possibilidade de troca de opiniões e comentários sobre o filme. Quando não gostavam do filme em cartaz eram sinceros e honestos à maneira deles. Ligavam outra mídia para assistir. Atualmente o inimigo número um do professor contemporâneo: o telefone celular. É preciso considerarmos as nossas escolhas de filmes para que a exibição vá ao encontro também do fazer sentido para os estudantes. Não iremos acertar sempre ou raramente o acerto irá acontecer. Na exibição de *Uma história de amor e fúria*, considerei somente o interesse de alguns alunos e alunas apaixonados por desenhar quase o tempo todo. Esses e essas, inclusive, pediram-me emprestado o DVD para rever o *making of*. É preciso uma carga muito grande de sensibilidade e percepção do professor para ele poder errar o mínimo possível. Ninguém consegue mais empurrar saberes compulsórios para essa meninada. E ainda bem que é assim. É preciso construir um mundo novo com novos saberes.

Passamos por momentos de arrogância e desilusão. Quando me deparei com um grito quase unânime das turmas em defesa das aulas de Educação Física tomadas pelo cinema, percebi meio contrariado, quem “estava com a bola toda”, se me é permitido o trocadilho. Infelizmente, tendemos a centrar todas as atenções para nossa própria área de atuação, esquecendo-nos das riquezas oferecidas pelas outras áreas. Deveríamos considerar tudo isso, quando da construção de projetos inter e multidisciplinares. Quando tivermos a exata noção da importância de se unir forças e valores, provavelmente excluiremos de nossas preocupações o que fazer para ganhar a atenção devida de nossos estudantes.

Outra descoberta, desta feita mais reconfortante no momento de seu acontecimento, porque causou até um alívio, foi perceber que simplesmente oferecer uma exibição fílmica não é suficiente para se conseguir um real interesse dos estudantes. O exibir filmes na escola exige toda uma preparação envolvendo desde a escolha do filme, a sua adequação ao universo temático estudado, passando pela preparação do ambiente de exibição, até chegar ao ponto onde percebemos ser o filme tão essencial para o conteúdo estudado, assim como o conteúdo ficaria desprovido de clareza sem a presença da obra fílmica. Minha experiência com essas turmas de estudantes deixou isso bem visível.

O mundo não é perfeito e todos nós sabemos disso. As coisas, mesmo as mais bem planejadas, podem dar errado em algum momento. Talvez esteja aí a explicação do sucesso de franquias fílmicas como *Missão impossível*, por exemplo, em que um protagonista, como o agente Ethan, torna-se o herói do impossível, porque resolve questões até então dadas como perdidas. Tropeços acontecem o tempo todo e um deles ocorreu em nosso projeto de

intervenção exatamente quando nossa orientadora do projeto nos alertava para isso. No dia da primeira exibição do nosso último filme do projeto, aquele mais aguardado, pelo professor, diga-se, por sua carga de discussão intensa e fruto de mais de um mês de conversa com a meninada, deu quase tudo errado. Não houve Ethan que desse jeito na situação. Houve sim a palavra de quem tudo coordena em nosso projeto, alertando-nos para essa possibilidade do desencontro, quando achávamos que tudo estava se encontrando. O saldo dos desastres foi a constatação que mesmo em condições muito favoráveis, mesmo com um cinema praticamente montado à sua frente, isso em momento algum é garantia plena de sucesso.

“Ninguém, por mais que esteja absorto na solidão, mesmo convencido de que está só, jamais se desloca sem companhia.” (CARRIÈRE, 2006, p. 32). A afirmação de um dos melhores especialistas sobre cinema no mundo, quando falava sobre o trabalho de fazer filmes, ajudou-nos a perceber não ser possível caminhar sozinhos em qualquer projeto pensado. Nossa intervenção pedagógica foi dirigida à área de História, para turmas do sétimo ano da EMPEP. Essa especificidade, no entanto, não foi possível ser colocada em vias de execução plena, sem a participação direta de vários colegas professores, gentilmente cedendo seus horários de aula e também participando na organização das turmas para o evento de exibição. Não temos a medida da reciprocidade desses atos, mas esperamos ter contribuído de alguma forma para melhorar também, minimamente que seja, o trabalho de algumas outras disciplinas. Sabemos das sementes plantadas. Como afirmei acima, não considero terminado esse trabalho. Uma pequena discussão feita sobre um pequeno detalhe estético de algum filme deve, ter de alguma forma, rendido frutos de sensibilidades. E, nós humanos, em que lugar de nossas vidas não almejaríamos sensibilidades?

Todo o nosso trabalho de exibição de filmes para os estudantes do sétimo ano, conduzido com a preocupação de uma ambientação de uma sala de cinema, mostrou-nos um caminho possível de percorrer, porque os resultados foram positivos, considerando inclusive os percalços pelo caminho. As condições técnicas e materiais mostraram-se presentes; o público, percebendo uma demanda sendo atendida, esteve envolvido no projeto; a escolha dos títulos de filmes para exibição estivera a contento, indicando-nos, inclusive, novas possibilidades de abordagem com o retorno às salas de aula e os trechos dos filmes, podendo ser revistos para uma análise mais apurada; os estudantes desenvolveram todas as atividades propostas com baixíssimo número de alheamento à execução das mesmas; em momentos necessários, todo corpo docente responsável pelas aulas diversas das turmas contribuíram muito positivamente cedendo tempo e espaço; novos temas foram abordados nas discussões de seminários como a composição estética do filme e as intencionalidades ideológicas

presentes nos mesmos, algo não abarcado anteriormente quando este simplório professor de História usava filmes como mero instrumento ilustrativo de suas aulas. Enfim, algumas frustrações estiveram presentes, mas essas vieram mais como combustível para prosseguirmos em nosso trabalho do que elemento desanimador em nossa jornada.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mariza Guerra de. Memória & Cinema – diálogos abertos. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, n. 104, mar/abr. 2012.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Nova Cultural: São Paulo, 1987.
- ARMANDO, Carlos. *A sala dos sonhos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.
- AVELLAR, José Carlos. *Deus e o diabo na terra do sol*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BETTON, Gérard. *Estética do cinema*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História: Sociedade e Cidadania*, 7º ano. 2. ed., São Paulo: FTD, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2013.
- BUKOWSKI, Charles. *O capitão saiu para o almoço e os marinheiros tomaram conta do navio*. Trad. de Betina Gertum Becker. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 12.
- CAPELATO, Maria Helena. et al. *História e cinema*. São Paulo: Alameda, 2007.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A Linguagem secreta do cinema*. Tradução de Fernando Albagli; Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- DORFMAN, Ariel; MATLEART, Armand. *Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FERREIRA, Andréia de Assis. *Desenvolvimento profissional dos professores de História: Estudo de caso no grupo colaborativo mediado pelas TICEs*. 2010. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2010.
- FERRO, Marc. *Cinema e história*. Tradução de Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FRESQUET, Adriana. (Org.). *Currículo de cinema para escolas de educação básica*. Rio de Janeiro: Laboratório de educação, cinema e audiovisual. Faculdade de Educação – UFRJ, Projeto: Cinema para aprender a desaprender, s/d. Disponível em: <http://www.cinead.org/files/curriculo_cinema.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LA CARRETA, Marcelo; NAZÁRIO, Luiz. *Cinema: memória audiovisual do mundo*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. 2005.

LAWRENCE, Matt. *Filosofia de botequim*. São Paulo: Editorial, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LINO, Vitor Ferreira. *Da escola ao cinema, pelas trilhas de um Projeto*. 2006. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2006.

MARCONDES, Beatriz. et al. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

NASCIMENTO, J. C. do. Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, vol. 5, ano V, nº 2. abril/maio/junho de 2008. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 15 set. 2014.

OLIVEIRA, Regina Soares. et al. *História: A reflexão e prática no ensino*. São Paulo: Blucher, 2012.

PARAÍSO, Marlucy A. É possível fazer um currículo desejar? In: _____ (Org). *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2010, P. 153-168.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. v. II. Fernando Pessoa. Lisboa: Presença, 1990. p. 54. (Organização e fixação de inéditos de Teresa Sobral Cunha.)

PLATÃO. *A República, Livro VII*. Trad. Anna Lia Amaral de A. Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Desafios da Formação. Proposições Curriculares Ensino Fundamental História*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. PBH. Regimento Escolar para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, 2012.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão, veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

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

SILVA, M. C. O currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetividade dos/as infantis. In: PARAÍSO, M. A. (org.). *Pesquisas sobre currículos e culturas*. Curitiba: CRV, 2010, p. 117-130.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SPINOZA, Baruch. *O Deus de Spinoza*. Disponível em: <WWW.inricristo.org.br/index.php/pt/....culturais/475-o-deus-de-spinoza>. Acesso em: 20 set. 2015.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel (Org.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERNON Law. Wikipedia. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Vern_Law>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FILMOGRAFIA

1494, A CONQUISTA do Paraíso. Direção: Ridley Scott. Produção: Alain Goldman, Ridley Scott. França/Espanha/Reino Unido: Paramount Pictures, DVD (142 min), 1992, color. Legendado.

APOCALYPTO. Direção: Mel Gibson. Produção: Bruce Davey e Mel Gibson, Fox Filmes: EUA, 2006. DVD (139 min), color. Legendado.

O LIVRO de Eli. Direção: Albert Hughes e Allen Hughes. Produção: Andrew A. Kosove, Broderick Johnson, Denzel Washington, Joel Silver, E.U.A: Europa Filmes, DVD (118 min), 2010. Legendado.

UMA HISTÓRIA de amor e fúria. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Caio Gullane; Débora Ivanov; Fabiano Gullane; Gabriel Lacerda; Laís Bodanzk; Luiz Bolognesi; Marcos Barreto, Brasil: Europa Filmes, DVD (74 min.), 2013, color.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro para um trabalho extraclasse. Turmas 7A; 7B; 7C; 7D; 7E; 7F; 7G

Tema: A invenção do cinema.

Data de entrega: 1ª semana do mês de novembro (03 a 06/11/2014)

O trabalho de pesquisa histórica deverá conter duas partes:

- 1) Questionário;
- 2) Um texto produzido a partir do questionário.

Questões:

- a) Quem inventou o cinema? Quando ele foi inventado e onde foi isso?
- b) Fotografia tem a ver com cinema? Por quê?
- c) Onde foi a primeira exibição de cinema? Como o público reagiu?
- d) Quando o cinema deixou de ser mudo e passou a ser sonorizado?
- e) Fale sobre pelo menos 03 nomes do cinema mudo (ator; atriz; diretor).
- f) Quando o cinema passou a ser colorido.
- g) Fale sobre Hollywood. O que é isso?
- h) Quem foi inventado primeiro, o cinema ou a televisão?

OBS: 1- O Trabalho deverá ser apresentado da seguinte forma: apresentação do questionário pergunta/resposta. Depois utilizem as respostas como roteiro para montar seu texto sobre a história do cinema com no mínimo 20 linhas. Pode acrescentar outras informações. Ilustrações serão bem vindas.

2 – Não esqueçam de citar as fontes. Pode ser feito em dupla.

Apêndice B: Relatório de atividade no auditório da escola**1ª PARTE – Meu comportamento no auditório**

- a) Conversei/não conversei na exibição do filme. Por quê;
- b) Usei/não usei o celular durante a exibição do filme. Por quê;
- c) Incomodei/fui incomodado pelo colega. Como assim?
- d) Foi proveitosa essa ida ao auditório/foi perda de tempo. Não aprendi nada.

2ª PARTE – Sobre o filme exibido

- a) Qual o enredo, a história do filme?
- b) Quem eram os protagonistas da história?
- c) O que acontecia com eles em cada fase da história do Brasil?
- d) Em que período da história do Brasil, Abeguar lutava também contra a escravidão?
- e) Gostei/não gostei do filme. Por quê?

Apêndice C: Orientação para um trabalho extra classe

Data de entrega: primeira semana do mês de dezembro (01 a 05/12/2014)

a) Assistir um filme pela televisão (qualquer filme pelo canal aberto ou TV a cabo) observar e anotar o seguinte:

- 1 – canal de exibição do filme;
- 2 – horário de exibição do filme;
- 3 – classificação etária do filme;
- 4 – nome do filme exibido (localizar também o ano de produção, geralmente aparece nos créditos finais);
- 5 – gênero do filme (drama, comédia, terror, ficção, etc);
- 6 – elenco do filme (atores principais);
- 7 – enredo do filme (que história está sendo contada - sinopse);
- 8 – duração do filme incluindo intervalos comerciais, se houver;
- 9 – duração dos intervalos (entre as partes do filme);
- 10 – que comerciais foram exibidos;
- 11 – os créditos finais foram exibidos até que momento?
- 12 – o filme já foi exibido no cinema? Ou foi produzido exclusivamente para a TV? Procure saber.

b) de posse desses dados, você vai procurar responder as seguintes questões no formato textual **OU** respostas comentadas:

- 1 – o filme era nacional ou estrangeiro? Se for internacional, Dá para saber de qual país? Descubra isso.
- 2 – o filme era dublado ou legendado? Aproveite e comente se você gosta de **legenda** ou **dublagem**, por quê?
- 4 – por que passa comerciais na TV durante a exibição de filmes? (procure saber).
- 5 – Qual o conteúdo dos comerciais?

Objetivo da atividade: Levar os alunos a identificarem as diferenças entre assistir filmes pela TV e num ambiente de cinema, além de perceberem as diferentes possibilidades dos diferentes veículos de exibição fílmica.

Apêndice D: Atividade interpretativa do filme *O livro de Eli*

Nome: _____ Data: _____

1 – Sinopse do filme:**2** – Que espécie de livro carregava?**3** – Por que Eli defendia tanto aquele livro? Por que ele o defendia com tanta dedicação?**4** – Por que o livro de Eli era cobiçado pelo homem mais poderoso de uma cidade?**5** – As Escrituras sagradas podem ser utilizadas para o bem e para o mal. Você concorda ou discorda dessa afirmação? Justifique utilizando elementos do filme *O livro de Eli***6** – E a questão d'água? Num mundo caótico com a escassez do líquido precioso, descreva como o diretor do filme desenvolveu essa temática no filme.

Apêndice E: Questão da Avaliação Somativa fazendo uma enquete sobre *Cinema na escola, conte-me essa história.*

QUESTÃO 22

PARABÉNS!! Você acaba de ganhar uma questão de presente! Marque qualquer opção abaixo e o ponto será seu, sem nenhum esforço mental ou *uni do ni tê o escolhido foi você.*

Basta optar por aquilo que corresponde melhor as suas expectativas. Vamos lá:

Estudar História com esse negócio de cinema, auditório e filmes, para mim está sendo:

- A) igual às aulas de antes, e ao mesmo tempo diferente.
- B) bacana. Estou achando interessante saber um pouco mais sobre filmes e cinema.
- C) horrível. Estudar continua sendo chato.
- D) uai! Era para ser diferente? Pra mim continua tudo igual.

ANEXO

Anexo A: Sinopses e fichas técnicas dos filmes exibidos

APOCALYPTO

(Apocalypto, 2006)

Durante o declínio do Império Maia, pouco antes da colonização europeia na América Central, um pequeno grupo que vive na floresta tropical é dizimado e capturado. Jaguar Paw (Rudy Youngblood) é um dos capturados que tenta a todo custo defender sua família dos violentos ataques.

FICHA TÉCNICA

Gênero: Ação

Direção: Mel Gibson

Roteiro: Farhad Safinia, Mel Gibson

Elenco: Carlos Emilio Baez, Dalia Hernandez, Iazua Larios, Israel Contreras, Israel Rios, Jonathan Brewer, María Isabel Díaz, Morris Birdyellowhead, Ramirez Amilcar, Rudy Youngblood

Produção: Bruce Davey, Mel Gibson

Fotografia: Dean Semler

Trilha Sonora: James Horner

Duração: 139 min.

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA

(Uma História de Amor e Fúria, Brasil, 2012)

A história narra o amor entre Janaína e um guerreiro indígena que, ao morrer, assume a forma de um pássaro. Durante seis séculos, a história do casal sobrevive, atravessando quatro fases da história do Brasil: a colonização, a escravidão, o regime militar e o futuro, em 2096, quando haverá uma guerra pela água. Em todos estes períodos, os dois lutam contra a opressão.

FICHA TÉCNICA

Gênero: Animação

Direção: Luiz Bolognesi

Roteiro: Luiz Bolognesi

Produção: Caio Gullane, Débora Ivanov, Fabiano Gullane, Gabriel Lacerda, Laís Bodanzky, Luiz Bolognesi, Marcos Barreto

Fotografia: Anna Caiado, Daniel Greco

Trilha Sonora: Pupillo, Rica Amabis, Tejo Damasceno

Duração: 74 min.

O LIVRO DE ELI

(The Book of Eli, 2010)

Eli (Denzel Washington) é um guerreiro solitário que sobreviveu a um não muito distante futuro pós-apocalíptico. Sua missão é atravessar os EUA para conseguir passar adiante conhecimentos que podem ser a chave para a redenção do planeta, escritos em um misterioso livro.

FICHA TÉCNICA

Gênero: Suspense

Direção: Albert Hughes, Allen Hughes

Roteiro: Gary Whitta

Elenco: Denzel Washington, Frances de la Tour, Gary Oldman, Jennifer Beals, Lora Martinez-Cunningham, Luis Bordonada, Mila Kunis, Ray Stevenson, Tom Waits

Produção: Andrew A. Kosove, Broderick Johnson, Denzel Washington, Joel Silver

Fotografia: Don Burgess

Trilha Sonora: Atticus Ross, Claudia Sarne, Leopold Ross

Duração: 118 min.