

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA ‘JÚLIO DE MESQUITA FILHO’
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

ANIMAÇÃO QUADRO A QUADRO
Uma experiência didática no ensino da História.

Débora da Silva Nóbrega

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP para a obtenção do título de mestre, sob a orientação de Juvenal Zanchetta Jr.

Marília
Janeiro de 2007

DÉBORA DA SILVA NÓBREGA

ANIMAÇÃO QUADRO A QUADRO
Uma experiência didática no ensino da História

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE

Banca examinadora:

Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Júnior

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Prof. Dr. Rony Farto Pereira

Marília, fevereiro de 2007.

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas, Letícia e Ana Luísa.

Aos sobrinhos Giovanna, Gabriella e Manoel.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Flávio e Derci, por tudo.

Ao Luciano, pelo amor e companheirismo.

À Mariana, minha amiga irmã, pela amizade sem tamanho.

Ao meu irmão Flávio, pela colaboração.

À Luzia, pelo entusiasmo contagiante e apoio imprescindível.

Aos amigos da escola e da universidade, pelo apoio e convivência.

Aos alunos, motivo do trabalho.

Ao Juvenal, pela paciência e orientação.

Ao Rony, pelas valiosas críticas e orientações.

Ao Dagoberto e Stela, pelo exemplo profissional que representam.

EPÍGRAFE

Timeless	Intemporal
The road of my life bumped into yours, and it was a miracle because it means we shared the same space, and the same time for a while, And time and space are so mysterious! Now Time is demanding change again, And there is nothing to do, but to accept it. Because life is made of stories that never end, and they are written with heartbeats tears pain pleasure fear boldness words and silence. And we must keep on making them up to survive and we try to make them beautiful avoiding to die.	A estrada de minha vida chocou-se com a sua, e foi um milagre por significar que compartilhamos o mesmo espaço e o mesmo tempo por um tempo. E tempo e espaço são tão misteriosos! Agora o tempo exige, mude de novo. E não há nada a fazer exceto aceitar. Porque a vida é feita de histórias que nunca terminam e são escritas com o coração lágrimas dor prazer medo coragem palavras e silêncio. E temos que continuar criando-as para sobrevivermos. E tentarmos fazê-las belas E não morrer. (Denise da Silva Nóbrega Biasotto, nov. 2004. Tradução – Luiz Pedro Silva)

RESUMO

Esta pesquisa investiga como se dá a construção do conhecimento histórico – o que pressupõe a apreensão do conceito de tempo histórico – por alunos do ensino fundamental e médio de uma escola pública de Marília – SP. Por meio de uma dinâmica pedagógica dialógica e que utiliza a produção de filmes de animação quadro a quadro como base para a construção de discursos históricos pelos alunos, busca aliar o estudo da História às várias linguagens presentes na atualidade. Os diálogos estabelecidos nas aulas, diante de fontes históricas primárias e secundárias, são analisados de acordo com o conceito de circularidade cultural e pelo paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg, cuja fonte teórica são os estudos da linguagem de Mickail Bakhtin.

Palavras-chave: Conhecimento Histórico; animação quadro a quadro; paradigma indiciário.

ABSTRACT

The present research investigates how the construction of historic knowledge happens – what implies apprehending of the concept of historic time – by elementary and high school students of a public school in Marília, SP, Brazil. By means of a dialogical pedagogical dynamics, and using the production of stop motion pictures as the basis upon which the students construct historic speeches, it aims at enlacing the study of History and the numerous languages occurring at present. The dialogues established during classes, before primary and secondary historical sources, are analyzed according to the concept of cultural circularity and the sign's paradigm proposed by Carlo Ginzburg, whose theoretical sources are Mickail Bakhtin language studies.

Key words: Historic knowledge; stop motion pictures; sign's paradigm.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. SUBSÍDIOS TEÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	15
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
4. ATIVIDADES EM SALA DE AULA	45
4.1 Origem das máquinas de imagens	47
4.1.1 A animação e suas técnicas	50
4.1.2 Dinâmica de trabalho	52
4.2 Discussão das atividades – Experiência 1 – ano de 2003	54
4.2.1 Experiência 2 – ano de 2004	67
4.2.3 Experiência 3 – ano de 2005	71
5. OS ALUNOS E A PRODUÇÃO	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
7. REFERÊNCIAS.....	93
8. ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

Após a invenção da máquina a vapor, nos primeiros tempos do processo que denominamos Revolução Industrial, a idéia de máquina passou a significar equipamentos que possuem motores, capazes de realizar a transformação do estado das coisas. Porém, na esteira do processo da Revolução Industrial, um outro tipo de máquina começou a aparecer. Segundo Santaella (1997), são máquinas que funcionam como extensões dos sentidos humanos especializados, extensões do olho e do ouvido, de que a câmera fotográfica foi inaugural.

Essas máquinas, a máquina fotográfica e, logo após, o cinematógrafo, provocaram mudanças substanciais em nossa maneira de olhar o mundo. Ao mesmo tempo em que ampliaram os nossos poderes de visão e audição, esses aparelhos criaram a comodidade do não-olhar e do não-ouvir (em oposição à postura contemplativa tradicional), problema já apontado por Benjamin (1985). Para o pensador da Escola de Frankfurt, perdeu-se a aura. “Em suma, o que é aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1985, p.170).

Quando a Indústria e a Ciência se descobriram mutuamente, inauguraram uma das mais poderosas alianças desses dois últimos séculos. Elas promoveram o reino da eficiência e da novidade, por meio em grande medida da padronização (standardização). É o domínio de uma razão consciente e pragmática, da razão técnica da eficiência econômico-produtiva, aquela que prevê, que antecipa o futuro, que garante ao amanhã ser igual ao que foi antevisto-planejado-pensado hoje. Hobsbawm (1995) inclui, como uma das mudanças mais significativas das primeiras décadas do século XX, o aparecimento das artes em massa em oposição ao anterior universo artístico das elites. Afirma também que o cinema, por exemplo, passaria a influenciar decisivamente a percepção das pessoas a respeito do mundo. Em suas palavras:

(...) ficava cada vez mais claro que o século XX era o do homem comum, e dominado pelas artes produzidas por e para ele. Dois instrumentos interligados tornaram o mundo do homem comum visível e capaz de documentação como jamais antes: a reportagem e a câmera.

(...) Homens e mulheres aprenderam a ver a realidade através de lentes de câmeras. Pois embora aumentasse a circulação da palavra impressa (agora também cada vez mais intercalada com fotos de rotogravura na imprensa sensacionalista), esta perdeu terreno para o cinema. A Era da Catástrofe foi a era da tela grande de cinema. Em fins da década de 1930, para cada britânico que comprava um jornal diário, dois compravam um ingresso de cinema. (HOBSBAWM, 1995, p.191-192)

Segundo Silverstone (2002), o tempo em nossa sociedade não conhece mais limites, não mais percebemos o tempo como ritmo ou ciclo, tudo é sentido como efêmero. Porém, esse tempo contínuo, de efemeridades, é sustentado, necessariamente, por um controle rígido de um tempo de continuidades, de previsibilidades, do ritmo de um calendário bem marcado - são essas as regras do mercado e da mídia que o sustêm. Nesta sociedade globalizante e pós-moderna, o tempo passa por uma mudança irrevogável. Conforme reconhece o autor:

Ele (o tempo) foi retirado da experiência, do metronômico, das regularidades do relógio, do humano, do corpo, das estações. O trabalho agora é contínuo. A produção também. O relógio digital marca o tempo como um processo contínuo, em que o tempo consiste numa série de pontos: oito e cinquenta e quatro, oito e cinquenta e cinco, oito e cinquenta e seis. Ele não marca mais o tempo – como fizeram os relógios analógicos – com um conjunto de relações e posições: cinco para às nove, um quarto passado das oito, meio-dia. O tempo não precisa mais ser lido. (SILVERSTONE, 2002, p. 155-156).

Quando nos voltamos para a vida cotidiana, entretanto, o tempo é significativo e passível de um conjunto complexo de relações. A vida do homem comum é marcada por trabalho e lazer, dias úteis, fins de semana e feriados. Logo, apesar da leitura feita a partir dos centros metropolitanos do mundo, não chegamos a transcender o tempo, e vivenciamo-lo como um complexo sistema de relações coercitivas. Ainda de acordo com Silverstone (2002), a questão de quanto tempo temos e de como gastamos esse tempo é de extrema importância, pois:

No fim do século XX, o consumo não é nem contratado nem livre. Deve-se reservar tempo para ele, e nem todos o temos o suficiente, nem o administramos muito bem. Podemos, portanto, ser distinguidos – e significativamente – de acordo não só com a quantidade de capital econômico ou cultural que podemos mobilizar, mas também com respeito à quantidade de capital temporal. (SILVERSTONE, 2002, p. 160).

Virilio (2000) discute a questão do imediatismo com que a mídia apresenta o tempo. Afirma que a mediação de tudo, aquilo que é direto, o aqui e agora, retira a temporalidade dos acontecimentos. Segundo esse autor, a presentificação da História é um fato. Assim, essa nova concepção de tempo levar-nos-ia a um outro conceito de espaço e de velocidade. O presente é imposto, acelerado, e, conseqüentemente, o espaço fica reduzido. Esse tempo mediatizado, esse ritmo em que tudo se dá em tempo real, sincrônico, distanciaria o homem da experiência do tempo tridimensional (passado-presente-futuro), mudaria o conceito de trajeto (partida, viagem, chegada) e o conceito do corpóreo, cada vez mais, transmutar-se-ia em uma espécie de ‘presente-ausente’, sem que a matéria estivesse lá. Nas palavras do autor:

No momento em que se é ameaçado por uma cibernética social, pelas telecomunicações, pela Internet e pela automatização da interatividade, é necessário que haja uma economia política da velocidade como há uma economia política da riqueza e da acumulação. Senão, não poderemos resistir a esta poluição das distâncias que é imperceptível e invisível. (VIRILIO, 2000)

Os meios de comunicação de massa podem estar anulando nossa percepção histórica e estar impedindo que os indivíduos criem laços substanciais com as experiências coletivas do passado. Tomados em conjunto, os meios debilitam o passado e diluem a necessidade de futuro. Ainda que haja exceções, pois mesmo no universo da imprensa há publicações que tentam conectar os fatos, ligá-los, colocá-los no contexto, o rádio e, especialmente, a televisão trabalham sobre a simultaneidade de tempo e a instantaneidade da informação. Assim, a informação imediata e a maneira como é narrada, achatando a temporalidade no instantâneo, têm tomado o lugar das narrativas pautadas pela reflexão, que exigem contemplação. E essa simultaneidade entre acontecimento e imagem, entre fato e notícia é o que exige que o rádio ou a televisão cortem qualquer programa para conectar-nos com o momento em que algo está acontecendo, exigindo também que o tempo de exibição de qualquer acontecimento seja instantâneo e equivalente; os assuntos são reduzidos em seus conteúdos sócio-históricos, sem critérios muito elaborados. Essa economia da informação, no rádio ou na televisão, implica que tanto a informação como a qualidade, durem cada vez menos.

Há um século, a atualidade era medida em longas durações, pois permanecia vigente durante anos. Depois, foi-se encurtando, estreitando-se e acabou tornando-se semanal, diária e, agora, pontual. O atual é o instante – incessantemente repetido – em que coincidem a

notícia e a câmera ou o microfone. Segundo Sevcenko (2004), essa aceleração da informação se deve à multiplicação muito rápida de redes de computadores, comunicações via satélites, cabos de fibras ópticas e outros mecanismos que permitem a troca de dados e informação em alta velocidade. Nas suas palavras:

...Esse processo caracteriza o que Hans Jonas considera o mal do ‘presentismo’, ou seja, assumir decisões que envolvem grandes riscos no presente, sem considerar suas conseqüências e vítimas futuras. Em meio à tremenda complexidade atingida pelo mundo moderno globalizado, esse mal se manifesta em inúmeras outras esferas além da tecnológica... (SEVCENKO, 2004, p.45-46)

A dissociação entre sincronia e diacronia é uma característica dos discursos imediatistas. Porém, no âmago mesmo dos esquemas sincrônicos, como a língua, existe sempre a possibilidade da diacronia. A língua é constituída de passado, presente e futuro. Sua dinâmica não é estática ou instantânea, a língua é sócio-histórica em sua forma e processo constitutivo. Assim como o signo, o presente é denso de passado e projeta-se no futuro. O problema é que o ritmo da mídia não abre espaço para a diacronia - o tempo midiático sincroniza a sociedade.

Novaes (2001) retrata essa característica estática do olhar típico da televisão em detrimento de um olhar com profundidade histórica, característica essa que se efetiva também no corpo. Corpo e mente, segundo esse autor, estariam estáticos, num fluxo incessante e fragmentado de imagens e sons:

a televisão é uma técnica de movimento, que age sobre um corpo em repouso. Basta observar o telespectador e seu espaço. (...) O mundo passa a ser um espetáculo permanente que reduz a percepção, na medida em que uma parte se apaga e a outra se organiza de forma racional diante dos nossos olhos nem sempre seguindo nossas expectativas: nosso espírito nem sempre está lá, e, no entanto, não podemos dizer onde ele está. (...). A televisão constrói uma base material para indiferença: todas as coisas são, por natureza, obscuras, jamais conhecemos o processo de produção do que é mostrado. (NOVAES, 2001, p. 85-86)

Segundo Foucault (1995), as sociedades históricas se definem pela *epistème* –, ou seja, configuração do saber em determinada época. Assim, em sua obra, *As Palavras e as Coisas*,

analisa a *epistème* do século XIX pelo viés da filologia e procura mostrar o processo que reduziu a linguagem a um estatuto de objeto cognoscível pela linguagem científica positivista, ou seja, sem rugas, sem acidentes, sem conflito, sem lastros dialógicos com a sociedade que a compõe. Nas palavras de Foucault:

A partir do século XIX, a linguagem se dobra sobre si mesma, adquire sua espessura própria, desenvolve uma história, leis e uma objetividade que só a ela pertencem. Tornou-se um objeto do conhecimento entre tantos outros: ao lado dos seres vivos, ao lado das riquezas e do valor, ao lado da história dos acontecimentos e dos homens. Comporta, talvez, conceitos próprios, mas as análises que incidem sobre ela são enraizadas no mesmo nível que todas as que concernem aos conhecimentos empíricos.(...) Conhecer a linguagem não é mais aproximar-se o mais perto possível do próprio conhecimento, é tão-somente aplicar os métodos do saber em geral a um domínio singular da objetividade. (FOUCAULT, 1995, p. 312)

A História que, como disciplina a ser ensinada nas escolas, nasce no cerne do positivismo do século XIX é também uma exegese de grandes feitos e grandes nomes, teleológica e, por isso mesmo, estática. Um discurso-quadro, que justifica a manutenção do poder político, social e econômico de quem o possui. Assim, essa tradição do saber da modernidade, que compartimentaliza o saber e desmaterializa o discurso, está na base do nosso passado científico, na base da instituição do sistema de ensino moderno. A questão anacrônica que agora está diante de nós é que, ao lado da emergência de uma nova *epistème*, forjada pelo tempo imediatista dos meios de comunicação de massa, centramos o ensino-aprendizagem na linguagem escrita. O valor da leitura, como capital cultural escolar, está na leitura de textos escritos.

Ao utilizar o audiovisual, a imagem fotográfica e a pintura na escola, a maioria dos professores de História, assim como os livros didáticos e paradidáticos da área, praticamente aprisiona e reduz esses documentos à ilustração do que foi dito e escrito. Assim, todo o potencial de uma leitura em profundidade da documentação imagética acaba se resumindo num uso ilustrativo, em que o tempo histórico não ganha dimensão processual. Nesse sentido, a escola reproduz o sistema da ciência positivista no que concerne à análise discursiva. Segundo Foucault (1995):

(...) Pode-se compreender agora, e até o fundo, a incompatibilidade que reina entre a existência do discurso

clássico (apoiada na evidência não-questionada da representação) e a existência do homem, tal como é dada ao pensamento moderno (e com a reflexão antropológica que ele autoriza): alguma coisa como uma analítica do modo de ser do homem só se tornou possível uma vez dissociada, transferida e invertida a análise do discurso representativo. Com isso adivinha-se também que ameaça faz pesar sobre o ser do homem, assim definido e colocado, o reaparecimento contemporâneo da linguagem no enigma de sua unidade e de seu ser. Será nossa tarefa no porvir a de avançarmos em direção a um modo de pensamento desconhecido até o presente em nossa cultura, e que permitiria refletir ao mesmo tempo, sem descontinuidade nem contradição, sobre o ser do homem e sobre o ser da linguagem? (FOUCAULT, 1995, p.353)

Bourdieu (1992) chama-nos a atenção para o problema do contexto de quem olha uma obra de arte ou lê um texto clássico e o que aquilo significa para o indivíduo e para o grupo do qual faz parte. Ou seja, mesmo que atualmente os espaços estejam abertos a todos, ou em outras palavras, a escola está acessível a uma grande parte da população, e, no caso do Estado de São Paulo, contenha Salas de Informática, esse acesso pode não se configurar em desenvolvimento de conhecimentos imprescindíveis para a constituição dessa população como cidadãos ativos e conscientes de seu contexto sócio-histórico. Falar a tradicional linguagem da escola moderna burguesa, mesmo diante dos meios de comunicação de massa significa revelar a ignorância que a escola tem de seu corpo discente na atualidade. Bourdieu (1992) exemplifica esse esquema pedagógico:

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar. Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furtar-se (mesmo parcialmente) às leis gerais de transmissão cultural segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em consequência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende da posse prévia de instrumentos de apropriação apenas na medida em que fornece explícita e expressamente, na própria comunicação pedagógica, os instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação os quais, em uma sociedade dividida em classes, são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1992, p.306)

Não é mais possível pedagogicamente falando, ignorarmos a força da representação midiática. Muitos grupos sociais se vêem na dependência da mídia, tanto impressa como eletrônica, para fins de entretenimento e informação. A mídia eletrônica, como o rádio, a tv e os computadores ligados à Internet, é preponderante como meio de informação e entretenimento para a população mais jovem. Hobsbawm (1992) deixa explícita essa questão quando afirma que o número de leitores de textos impressos, apesar do aumento significativo de publicações no século XX, decresceu em relação ao número de expectadores dos meios eletrônicos de comunicação, especialmente o cinema, a televisão e o rádio. Hoje em dia é crescente, também, o número de usuários dos computadores conectados à Internet. Logo, é preciso que os educadores façam um esforço sistemático no sentido de constituírem uma pedagogia de leitura dos meios de comunicação de massa, mais especificamente, o das imagens.

Um exemplo de utilização inadequada da tecnologia de informação e comunicação na escola é o da informática. O ensino, que se diz respaldado pela informática, tem-se configurado reacionário/conservador para a grande maioria da população se levarmos em conta o desemprego tecnológico e o pouco comprometimento dos educadores com uma necessária mudança da injusta posição de ignorância e manutenção da ordem social excludente. A péssima remuneração dos professores, a sua formação acadêmica muitas vezes discutível, a deplorável qualidade do ensino nas escolas públicas do ensino fundamental e médio, que inclui países como o próprio EUA, são um sinal claro de que esse fenômeno do descaso com a educação não é um fenômeno que acontece somente nos países pobres, mas um fenômeno mundial .

Segundo Zanchetta (2001), as transformações advindas da relação da sociedade com os meios de comunicação, também em constante modificação, criam algumas condições bastante desfavoráveis para o processo de construção do conhecimento nas escolas. A composição dessa situação sócio-educacional é multifacetada, os problemas são vários, dentre eles, professores com pouco tempo para preparo sistemático de suas ações, alunos desmotivados e pais pouco conscientes em relação à realidade escolar e à necessidade de estarem atentos à linguagem televisiva e às influências que essa exerce no comportamento e no conjunto de idéias de seus filhos. Nas palavras desse autor:

... Por seu turno, e distante das transformações experimentadas pelos meios de comunicação, a comunidade escolar brasileira vê florescer preocupações: 1) a insatisfação e a apatia dos alunos quanto à escola e com a própria mídia, representada pela televisão; 2) os professores mostram-se angustiados diante do volume de atribuições e mesmo de competências técnicas que lhes seriam necessárias para dominar as diversas linguagens a que seus alunos estão sujeitos; 3) os pais, em regra absolutamente secundários ao processo de escolarização, entre a crítica sem eco e o descaso em relação ao papel dos meios de comunicação na formação dos filhos, são premidos a atentar apenas para partes visíveis das influências dos meios: os renovados e dispendiosos modismos encampados pelos jovens, por exemplo. (ZANCHETTA, 2001, p.19-20)

De acordo com Valente (2003), é preciso que se faça um uso inteligente do computador na educação a fim de provocar mudanças na abordagem pedagógica vigente, que é a da transmissão, pelo professor, de um conhecimento pronto, visto que muitos *softwares*, rotulados como educacionais, desempenham a transmissão tradicional de conhecimento com muito mais eficácia que o professor. Ressalta esse autor:

o computador tem mais facilidade para reter a informação e ministrá-la de uma maneira sistemática, metódica e completa. O computador jamais se esquece de um detalhe, se isso estiver especificado no seu programa. Uma dor de cabeça ou um problema familiar jamais altera a sua performance. Segundo essa capacidade de sistematização do computador permite um acompanhamento do aluno em relação aos erros mais frequentes e à ordem de execução das tarefas. Muitas vezes o professor tem muita dificuldade em realizar esse acompanhamento que pode ser feito pelo computador de uma maneira muito mais detalhada. Terceiro, os sistemas computacionais apresentam hoje diversos recursos de multimídia, como cores, animação e som, possibilitando a apresentação da informação de um modo que jamais o professor tradicional poderá fazer com giz e quadro negro, mesmo que ele use o giz colorido e seja um exímio comunicador. A vida das crianças está tão relacionada com o uso dessas mídias que é inglório tentar competir com a informática. (VALENTE, 2003, p.19 a 21)

Como se vê, não vale a pena perpetuar um ensino que se baseia na pura transmissão do conhecimento. Os programas de informática, no quesito transmissão de conhecimento, são mais estáveis e precisos, além de possuírem um banco de dados imenso, que pode ser

acessado com um toque no teclado ou mouse. A abordagem tradicional de ensino no uso do instrumental da informática possivelmente leva o aluno a um comportamento passivo, com pouca capacidade crítica e com uma visão de mundo limitada. A novidade do computador para os alunos da escola pública, de início, favorece um comportamento disciplinado dentro do ambiente da Sala de Informática, o que muitas vezes, apazigua os professores que abordam o ensino de forma tradicional. Porém, esse aluno silenciado pela novidade, mas que passa a repetir diante do computador aquilo que faria em uma aula de pura transmissão de saber, quando formado, terá, possivelmente, pouca chance de sobreviver como cidadão – como pregam os Parâmetros Curriculares Nacionais, na sociedade atual. Na verdade, dentro desse tipo de prática tradicional, sua informatização não desperta a consciência crítica e nem explora o potencial criativo desse aparato tecnológico cada vez mais presente nas diversas sociedades.

Assim, é importante salientar que existem outras maneiras de contato com a informática que podem e devem levar o aluno a refletir sobre seu uso e elaborar estratégias para sua utilização em termos de construção de conhecimento. Um uso interessante é o da programação, porque, por meio dela, o aluno adquire noção da linguagem em questão, arriscando-se a erros e acertos, tendo que criar caminhos e comandos para que o computador realize aquilo que ele deseja, ou seja, um uso ativo do computador na escola. Estamos distante dessa realidade por alguns fatores óbvios: não existe na escola pública o ensino de informática e suas linguagens nem o cargo de professor de informática e, por enquanto, não há perspectiva de que isso possa acontecer. Acreditamos, porém, que haja caminhos possíveis e profícuos para que atuemos, usando os recursos dos computadores existentes nas salas de informática das escolas públicas paulistas, desde que mudemos a abordagem pedagógica, que, a nosso ver, precisa ser dialógica, de valorização dos saberes discentes e de seus potenciais e de constante pesquisa e aprendizagem também por parte dos professores.

Quando se pensa na questão do tempo nos meios de comunicação de massa e na fragmentação das informações diante de tamanha aceleração, podemos compará-lo ao tempo da escola, que está sistematizada de forma a favorecer um ensino do tipo tradicional, não dialógico, em que os discursos fechados se sucedem, sem mudança espaço-temporal. Nesse contexto, a sala de aula não é muito diferente da sala de televisão. De acordo com Kellner (1995), é preciso ponderar entre o modelo tradicional de educação, centrado no desenvolvimento de habilidades de leitura de textos escritos e o modelo mais liberal de educação, que defende o ensino de um amplo feixe de conhecimentos e habilidades culturais

aplicados a diversos textos. Ao comentar o argumento de Giroux, Kellner (1995) afirma: “Giroux (1988), em contraposição, argumenta a favor da idéia de um alfabetismo crítico, um alfabetismo que esteja vinculado com um discurso de emancipação, possibilidade, esperança e luta.” (KELLNER, 1995, p.107)

Nossa experiência didática no ensino de História por meio da produção de filmes de animação quadro a quadro busca redimensionar a experiência do tempo no aprendizado sobre certo processo histórico, redimensionando assim o olhar do aluno sobre aquilo que está sendo estudado. O processo de produção é desacelerado, parte de um trabalho de pesquisa documental, de leitura e interpretação da iconografia histórica disponível sobre o tema, na escola e na Internet. Além da pesquisa histórica, propriamente dita, há também a pesquisa quanto à técnica da produção do audiovisual e a utilização de *softwares* que, com suas próprias ferramentas e linguagens, editam as imagens e executam a montagem do filme. O computador e o *software* são utilizados como instrumento para a criação da obra audiovisual, sendo necessária a elaboração de toda uma estratégia de produção, levando em consideração que a ênfase está nesse processo de produção e que a narrativa sintetizada pelo audiovisual se configura como uma linguagem que precisa ter coesão e coerência, necessita ter historicidade.

Não são poucos e nem desconhecidos os percalços enfrentados por professores e alunos que compõem a escola pública brasileira. No interior da dinâmica de ensino-aprendizagem estão problemas estruturais que perpassam a inadequação dos espaços físicos, as novas exigências sócio-políticas, que almejam um trabalho que rompa com o estilo tradicional de ensino, chegando até a falta de condições financeiras dos próprios professores, que não conseguem dispor de tempo e de investimentos em estudos, imprescindíveis para a implementação de novas estratégias e ações pedagógicas. Porém, ainda assim acreditamos na real possibilidade de realizar trabalhos qualitativos, desde que professores e alunos possam desenvolver práticas de pesquisa e estudos em sintonia tanto com a dinâmica escolar, que precisa ser flexível, como em relação às necessidades de aquisição de certos saberes pela sociedade. No sentido de explicitarmos tanto os subsídios teóricos quanto o contexto de nossa pesquisa, o segundo capítulo desta dissertação foi composto buscando mapear as condições em que se encontra o ensino de História no Brasil e as questões que envolvem a pesquisa histórica acadêmica e o ensino nos níveis fundamental e médio.

O campo da comunicação e seus dispositivos técnicos e tecnológicos estão presentes em nossas sociedades contemporâneas. A utilização da linguagem imagética e/ou audiovisual

é constante e é referência importante para todos os indivíduos quando pensamos em informação, entretenimento e educação. Aliás, a separação entre esses espaços está cada vez mais fluida. A mídia televisiva, por exemplo, tem um papel fundamental para as sociedades contemporâneas e, mesmo que não proponha explicitamente o seu teor educativo, é constituída e constituinte de conceitos, idéias, representações que, na dinâmica de interação com seu público e mercado que a financia, estabelece formas de apreensão e representação da realidade, num modelo educacional bem parecido com o tradicional.

Como entendemos, o público que assiste sistematicamente à programação da televisão, como é o caso da maioria dos alunos que participaram da experiência didática do presente estudo, não estabelece uma postura conscientemente educacional diante do meio, encarando-o mais como veículo informativo e de entretenimento. E, por outro lado, o discurso midiático tem seu suporte nas regras do mercado publicitário, buscando estratégias que ganhem o espectador, no sentido quantitativo, para alavancar a venda dos produtos que o financiam.

De acordo com Belloni (2005), há duas tendências aparentemente contraditórias no campo da comunicação – extrema concentração da produção globalizada de cultura, feita pela publicidade, de um lado e, de outro, fragmentação de textos, meios, mitos, linguagens e públicos que transformam as diversidades culturais. A escola, instituição pertencente à sociedade e constituída por diversos agentes sociais, mesmo que não se dê conta, está repleta dos discursos constituídos no campo da comunicação. Professores e alunos não têm mais espaços consagrados a um saber diferenciado. O grande público está, também, nos bancos escolares, escreve em suas lousas e estabelece relações de ensino-aprendizagem. Assim, nas palavras de Belloni (2005):

A escola agora é apenas mais uma entre as muitas agências especializadas na produção e na disseminação da cultura. Em concorrência com as diferentes mídias, a escola tende a perder terreno e prestígio no processo mais geral de transmissão de cultura e particularmente no processo de socialização das novas gerações, que é sua função específica. Num mundo cada vez mais “aberto” e povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apega-se ainda aos espaços e tempos “fechados” do prédio, da sala de aula, do livro didático, dos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação. (BELLONI, 2005, p.34).

Diante disso, esta proposta de pesquisa está inserida num esforço de entendimento do discurso midiático e sua elaboração, por meio da produção de um filme de animação quadro a quadro, porque entendemos que se faz necessária a utilização e estudo, dentro das instituições de ensino e aprendizagem, dos mais diversificados suportes nos quais são veiculados os saberes, em vez de valorizar somente a escrita, como nos padrões tradicionais de ensino. A escrita é imprescindível para a constituição do saber escolar, mas não pode estar circunscrita nela mesma sob pena de perder sua significância social.

As formas de aceleração da imagem em nossa sociedade, dadas pelos meios de comunicação, fazem com que a idéia de profundidade e os detalhes simbólicos sejam desprezados. Estas formas de olhar substituem a experiência do mundo por leituras de imagens que visam a apenas um certo núcleo. A leitura de imagens em História precisa subverter esse modelo a fim de proporcionar uma visão em profundidade, especialmente aquela que nos remete a análises sincrônicas e diacrônicas para a construção do conceito de tempo histórico. Os índices secundários precisam ser iluminados e, para tal, professor e alunos devem estar atentos e desacelerados. Trabalhar a imagem nas aulas de História exige um distanciamento em relação ao nosso tempo - só assim o tempo histórico pode ser construído e vivenciado.

Acreditamos que o nível de detalhes e o tempo longo de produção que exigem a produção de um filme de animação quadro a quadro, no caso de nossa experiência, criam condições para que professor e alunos observem de forma atenta seu objeto de estudo e os impulsionem a lançar hipóteses e buscar soluções a fim de realizar a síntese histórica proposta como assunto do produto fílmico. Ao se utilizar a fotografia e a informática como máquinas de produção de imagens, a pesquisa sobre a tecnologia e os recursos que disponibiliza para a construção de estratégias discursivas passa a ser condição para a execução do trabalho. Além do mais, os documentos históricos – tanto escritos quanto pictóricos – passam a ser as referências, as bases de que partem as demais representações, preservando seus valores intrínsecos e extrínsecos para a História e para a pesquisa histórica escolar.

A experiência que vivenciamos utiliza recursos de informática, softwares no auxílio da edição de imagens e sons, diálogos entre alunos e professor e, ainda assim, tem como base de pesquisa um saber que compartilhamos com nossos ancestrais do período neolítico, o saber indiciário.

De acordo com Ginzburg (1987), nossos ancestrais caçadores do período Neolítico sobreviveram e desenvolveram um aguçado saber, um tipo de saber indiciário - intuitivo e prático - que os guiava através das trilhas percorridas pela presa, tempos depois de ela ter passado. Essa postura 'detetivesca' guiava o caçador neolítico, fazia-o construir uma narrativa no processo de leitura dos indícios deixados pela presa a ser abatida. Indícios silenciosos, mínimos, mas ali presentes, como o cheiro da urina na terra, os galhos quebrados, o chão amassado por pegadas recentes e mais uma série de sinais que o caçador sabia interpretar, pois necessitava desse saber para sua sobrevivência.

O método indiciário de Ginzburg (1995), então, tem qualidades especiais para ser adotado como prática no ensino da História, afinal, não mais acreditamos na velha historieta de que ensinar história é um ato autoritário de transmissão de um certo tipo de narrativa factual acerca de 'grandes personagens e seus feitos'. Dessa forma, utilizando como base os conhecimentos prévios dos alunos, pudemos trilhar um processo de aprendizagem por meio da pesquisa indiciária em documentos históricos, buscando sempre vincular os vários discursos da historiografia com o que estava sendo discutido como hipótese diante da fonte estudada.

No intuito de contextualizar a pesquisa, que propõe e realiza uma maneira diferente de ensinar a História, explicitamos de maneira geral, no segundo capítulo, como o ensino de História vem sendo realizado comumente no Brasil e discutimos brevemente a relação distante do saber histórico e historiográfico acadêmico em relação ao universo escolar do ensino fundamental e médio.

Tanto a pesquisa-ação como o método indiciário que deram suporte a este trabalho têm pontos fundamentais de confluência – rompem com os paradigmas positivistas e propõem uma abordagem etnográfica de pesquisa. Assim, o terceiro capítulo desta dissertação destina-se à explicitação das bases e procedimentos metodológicos do trabalho.

As experiências didáticas realizadas nos três anos que configuram o trajeto desta pesquisa estão narradas e discutidas no quarto capítulo deste texto e trazem informações relevantes sobre os processos de ressignificação dos alunos no contato com os documentos históricos explorados em sala de aula, assim como os procedimentos realizados para a produção dos filmes de animação quadro a quadro na escola.

Buscamos demonstrar também que, por meio do exercício de interpretação das fontes históricas e da composição de uma síntese audiovisual sobre o período histórico estudado, os alunos tornaram-se conscientes de que haviam criado uma versão para a História e, assim, com base no conhecimento adquirido para tal e consciência dos elementos que compunham seus discursos, tornaram-se autores dessa versão. No quinto capítulo deste trabalho abordamos estas questões.

Por fim, nas considerações finais contidas no sexto capítulo, explicitamos os pontos fundamentais desta pesquisa, retomando alguns argumentos seminais do próprio texto em seu sentido global. Reafirmamos a importância da relação dialógica no processo de ensino-aprendizagem da História, pois esta revela a circulação de valores, idéias e crenças do universo heterogêneo dos alunos em contato com os discursos científicos adaptados a uma certa linguagem didática adotados no ensino público estadual. As múltiplas vozes presentes no ambiente escolar, valorizadas neste processo, podem esclarecer trajetórias de construção do conhecimento histórico, propiciando aos sujeitos da experiência – professor e alunos – uma visão ampla e crítica dos fenômenos sociais.

2. SUBSÍDIOS TEÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O contexto brasileiro no tocante à formação acadêmica nos cursos de graduação de História, a distância dessa formação em relação aos problemas e ao cotidiano do ensino fundamental e médio e as mudanças recentes no papel do professor de História, além das discussões que têm suscitado, serão aqui brevemente explicitados, de maneira a situar nossa atuação docente e nossa pesquisa.

Ricci (2003) estudou as reformas educacionais brasileiras nas últimas três décadas, por meio de documentos como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação), Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em História e para licenciatura, o Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão), os Parâmetros Curriculares, documentos da ANFOPE, do FORUMDIR, da ANPED e da ANPUH, procurando articular esses discursos institucionais e oficiais à sua concretização mediante discursos e práticas de professores de História. Até a década de 1980, ainda vigoravam idéias tradicionais e tecnicistas de ensino no Brasil, de acordo com políticas públicas centradas em programas de treinamento de professores por meio de técnicas de estudo dirigido, massificação de conteúdos e utilização indefectível do livro didático em consonância com novos contornos curriculares e conteúdos técnico-profissionalizantes.

Somente na década de 1980, num claro reflexo do processo de redemocratização pelo qual passava o país, uma mudança paradigmática no âmbito das políticas públicas educacionais começa a se estruturar. Segundo Ricci (2003), os programas estaduais de capacitação do professorado do ensino fundamental, até então, procuravam transformar as idéias e as práticas pedagógicas no sentido de as adequar ao objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho, entendido como trabalho das massas, nas indústrias. A partir de 1980, a preocupação passa a ser a de formar cidadãos ativos.

A reforma colocada em prática na década de 1970, por meio da Lei 5692/71, fora inspirada nas idéias e concepções da Escola Comportamental que tem em Skinner um dos nomes de referência. De acordo com essa tendência, a escola teria o papel de instrumento funcional de formação de uma ordem social e a inteligência era vista como capacidade de adaptação ao meio. Assim, métodos de treinamento para a indução de hábitos mais o reflexo

condicionado, além de estudos sobre reações a estímulos programados embasaram o desenvolvimento da tecnologia educacional.

Tal tecnologia educacional levou à padronização nacional dos currículos adotados no ensino fundamental e médio e a formação profissionalizante considerada o objetivo da educação brasileira. Disciplinas consideradas reflexivas como a Filosofia e a Sociologia foram excluídas do currículo oficial. Nesse processo, ao professor foi conferido o papel de técnico de ensino pois seus instrumentos de trabalho – conteúdo e método – foram suprimidos em prol de uma técnica já pronta a ser absorvida por meio de treinamento e que deveria ser aplicada em sala de aula.

É importante explicitar que no Brasil, até meados dos anos de 1970, quase não existiam estudos sobre o ensino da História e muito menos sobre o professor de História. Não é nossa intenção aprofundar a análise do significado dessa lacuna, porém devemos apontar alguns fatores explicativos para tal ausência porque ela é indicativa de como a História foi encarada por muito tempo no tocante ao seu ensino no nível fundamental e médio.

A fim de buscarmos explicações sobre o modo como a História foi ensinada por muito tempo, precisamos voltar à época de seu surgimento como disciplina escolar. Esse surgimento coincide com o da escola moderna, no século XIX. O saber histórico a ser aprendido então estava de acordo com os paradigmas positivistas que orientaram tanto a produção do discurso historiográfico quanto a própria dinâmica das aulas de história, não era passível de relativização, era um discurso considerado único e verdadeiro sobre a memória coletiva humana e que deveria ser memorizado e reproduzido por professores e alunos.

Logo, ao professor de história cabia o papel de reprodutor/transmissor de uma narrativa histórica única sobre os fatos e acontecimentos. Era considerada a versão verdadeira sobre o passado e era produzida do ponto de vista dos “grandes personagens”, geralmente reis, generais, proprietários de terras, grandes líderes religiosos, etc.

A História composta e narrada dessa maneira era, em primeiro plano, matéria a ser memorizada sem possibilidades de questionamento. Era saber produzido pelos historiadores, cientistas autorizados à montagem dos discursos e leitura das fontes. Assim, a distinção entre o historiador e o professor de História, tradicionalmente, sempre foi bem nítida.

Esse modelo de produção e transmissão da História se prolongou de forma hegemônica e ainda subsiste em parte. No Brasil, como pudemos notar, apesar das mudanças metodológicas pelas quais passou a historiografia desde o início do século XX, somente na década de 1980 há produção de estudos referentes ao ensino da história em outros moldes. Podemos afirmar que, se matérias como a Filosofia e a Sociologia eram encaradas como reflexivas, à História estava destinado o estatuto de matéria decorativa.

O século XX foi, então, decisivo para grandes transformações no âmbito da produção acadêmica do discurso histórico e historiográfico. Houve um sistemático processo de crítica e desautorização paulatina do discurso histórico tradicional. De acordo com Hobsbawm (1990), a história do povo comum inicia-se com a história dos movimentos da massa no século XVIII. Michelet teria sido o primeiro grande estudioso da história feita pelo povo ao pesquisar a Revolução Francesa. George Lefebvre também é expoente desse tipo de discurso histórico. Assim, a historiografia francesa foi possivelmente a que estabeleceu a maioria dos temas e mesmo dos métodos da história feita pelo povo. Porém, como nos lembra Hobsbawm (1990), esse campo só começou a surgir em outros países, após a Segunda Guerra Mundial, mais notadamente em meados dos anos de 1950. Ora, se a história inicia essa mudança, num nível mundial, só após a Segunda Guerra, podemos deduzir que o ensino da História tenha seguido os padrões e discursos tradicionais por muito mais tempo.

Segundo Jacques Le Goff (1983), muitos esforços que o ensino da História fez em termos de uma mudança de postura e de novos temas, ainda na atualidade, desembocam no velho discurso tradicional positivista. A Nova História, por exemplo, ao desenvolver-se por temas, inspirou também o ensino temático e muitas vezes, parece ter servido bem à narrativas tradicionais e superficiais. Le Goff (1983) afirma haver um certo progresso qualitativo quando se narra algo desde sua origem à atualidade, “da carroça ao avião supersônico”. Contudo, pondera, ainda é uma história narrativa e determinista, distante de uma história não teleológica, que pressupõe um certo modelo lógico de desenvolvimento e processo de transformação.

O que muda na História, efetivamente, com os novos objetos e outros pontos de vista que ela pretende abarcar com as mudanças pelas quais passou no século vinte, mais notadamente na segunda metade desse? Segundo Hobsbawm (1990), a história clássica (tradicional) supõe que há um conjunto de material informativo pronto e à disposição, cuja interpretação cria a narrativa histórica. Assim, a disciplina clássica da erudição histórica, da

forma desenvolvida no século XIX, ajustava-se convenientemente à moda que então vigorava, a do positivismo científico. Tanto é que todo o período anterior à escrita é denominado de pré-história pelos historiadores positivistas. Ainda segundo Hobsbawm (1990), algumas áreas muito antiquadas do saber, como a história literária, continuam a se debater com esse tipo de problema. Como analogia, Hobsbawm (1990) exemplifica:

A fim de estudar Dante, temos que nos tornar muito sofisticados na interpretação de manuscritos e na descoberta do que pode sair errado quando uns são copiados de outros, uma vez que o texto de Dante depende do confronto de manuscritos medievais. Estudar Shakespeare, que não deixou manuscritos, mas um bocado de edições eivadas de erros de impressão, implica tornar-se uma espécie de Sherlock Holmes do ofício de tipógrafo em princípios do século XVII. Mas em nenhum dos casos há muita dúvida sobre o corpo principal do assunto que estamos estudando, isto é, as obras de Dante ou Shakespeare. (1990, p.19)

O que difere a história tradicional da história vinda do povo é que não há, sobre a segunda, um conjunto pronto e acabado de material sobre ela. O historiador da história vista ‘de baixo’ precisa, antes de ir a busca de algo, perguntar-se sobre o que quer encontrar. É um trabalho de garimpagem sistemático. Ou seja, não há a possibilidade do olhar positivista que acredita que as perguntas e respostas surgem naturalmente do material. Hobsbawm (1990) afirma que, ‘de modo geral, não existe o material até que nossas perguntas o revelem’. No lugar dessa crença, é preciso reunir uma grande variedade de informações freqüentemente fragmentárias, que vão desde dados demográficos sobre nascimentos, casamentos e falecimentos, processos judiciais, histórias advindas do universo oral, até canções populares. Assim, o historiador passa a estabelecer uma hipótese inicial de pesquisa e, de acordo com o que encontra, pode muitas vezes ter de reformulá-la. O conhecimento concreto e amplo sobre o assunto que está sendo estudado é de fundamental importância para que o historiador não se perca em hipóteses inúteis. Hobsbawm (1990) explicita esse problema com um exemplo:

se por acaso não soubermos que, no século XIX, o termo ‘artesão’ na Grã-Bretanha era usado quase exclusivamente para descrever um trabalhador assalariado qualificado e que o termo ‘camponês’ geralmente significava trabalhador agrícola, poderemos cometer alguns erros glamorosos sobre a estrutura social do país nessa época. Esses disparates foram cometidos – tradutores europeus persistentemente traduzem o termo ‘journeyman’ como ‘trabalhador diarista’ – e quem sabe quantas discussões sobre a sociedade do século XVII não foram

prejudicadas por nossa ignorância do que eram, exatamente, o significado ou significados comuns dos termos ‘servant’ ou ‘yeoman’. (HOBSEBAWM, 1990, pág. 27)

Detivemo-nos nessa mudança em relação ao método e objetos da História com o intuito de esclarecer o grande passo que essas mudanças requerem e ou pressupõem no ensino de História no âmbito do ensino fundamental e médio. Um vasto conhecimento concreto sobre o passado aliado à imaginação sobre o objeto a ser apreendido é essencial ao historiador e ao professor de história na atualidade. A postura de explicitar e explicar o passado a partir do presente, no sentido de esclarecer possibilidades de mudança que contemplem as necessidades daqueles que, anteriormente, não faziam parte da narrativa oficial da História, está de acordo com a Proposta Curricular de História e em consonância com as mudanças epistemológicas e metodológicas da pesquisa histórica.

Porém, a relação distante e hierarquizada entre a universidade e o ensino fundamental e médio se manteve, no Brasil, até a década de 1970. Mesmo nos anais da ANPUH (Associação Nacional dos Professores de História), até o final da década de 1970 a temática do ensino da disciplina para o nível fundamental e médio encontra pouco espaço nos debates e fóruns.

A preocupação em mobilizar-se e discutir o ensino escolar se deu quando, na década de 1970, o projeto político educacional dos governos militares passou a interferir também no campo de trabalho acadêmico. Os Estudos Sociais, identificados por forte tendência política conservadora, materializados em matérias como OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica entram no currículo das escolas públicas, enquanto a História e a Geografia são retiradas do currículo oficial.

Assim, passou a ser interesse da universidade firmar-se como produtora de um conhecimento legítimo sobre a História, e o espaço escolar teria de ser a base da veiculação e discussão desse discurso.

O artigo de Fenelon (1983), publicado nos Cadernos Cedes (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), foi seminal para introduzir o debate sobre o Ensino de História no ensino fundamental e médio no universo acadêmico e nas associações representativas. Nesse artigo a autora faz críticas contundentes à postura tradicional da academia que, ao defender a formação de professores de História como vulgarizadores do conhecimento, estaria

dissociando a ciência do social. Defende a idéia de que a produção do conhecimento histórico devia ser tarefa de todos os níveis de ensino, desfazendo a distinção entre historiador e professor de história.

Assim, na década de 1980, tem-se o início de uma mudança paradigmática na universidade e nas propostas de ensino de História no nível fundamental e médio. Em 1984 as disciplinas História e Geografia voltam aos programas curriculares das escolas e há grande quantidade de novas propostas curriculares em todo o Brasil. Essas propostas traziam em seu bojo críticas sistemáticas ao ensino tradicional de História, visto como descritivo e acrítico, e propunham a prática de debates e pesquisas na escola, visando a um ensino analítico e crítico voltado para temas de uma história social, que abarcasse a cultura e o cotidiano.

Segundo Ribeiro (2003), apesar dos avanços nas propostas curriculares dos últimos 20 anos, um aspecto importante deixou de ser incorporado ao debate e, conseqüentemente, à proposta curricular de História produzida pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas): o universo real da sala de aula e seu cotidiano. Assim, a proposta da CENP estaria conectada à idealização de um certo perfil de professor, bem distante do perfil real desse profissional.

Camargo & Zamboni & Galzerani (1990), ao realizarem um trabalho de entrevistas com professores de História na região de Campinas (SP), perceberam na fala dos professores tanto um descrédito em relação às concepções fechadas e positivistas de História quanto um desânimo que apontava para a imobilização. Esse desânimo em implementar novas maneiras de ensino da disciplina estaria vinculado às condições de vida e às condições de trabalho nas escolas.

Ademais, a execução das políticas do Estado, após a Ditadura Militar, não proporcionou condições para que os educadores construíssem um projeto comum. Segundo Ricci (2003), há uma profunda diversidade de concepções entre os professores de História e, perpassando essa diversidade, está a perda gradual do papel social do professor de História.

Se levarmos em consideração o pouco tempo que os professores de História tiveram para pensar e sistematizar estratégias de ensino/aprendizagem que contemplassem a nova proposta curricular, acrescentando-se a isso o pouco espaço que puderam ter na elaboração da proposta, chegaremos à conclusão de que, apesar de lançar questões inovadoras no campo do ensino e produção da História para o ensino fundamental e médio, a proposta foi composta

por um número restrito de profissionais, mais uma vez, ignorou a maioria dos professores atuantes em sala de aula.

Podemos comprovar a lógica desse argumento lançando mão dos estudos feitos com os professores e que dão voz a esses profissionais e às suas críticas em relação à proposta. Segundo o estudo de De Rossi (1994), por exemplo, os professores, quando questionados sobre o assunto, apontam que carecem de mecanismos reais de participação na elaboração das propostas curriculares, dizem não aceitar o papel de meros cumpridores de tarefas propostas por um grupo restrito que privilegia o conhecimento acadêmico e se alimenta apenas dele. Ora, esse antagonismo é real nas propostas de História que, por um lado, trazem críticas a distância da universidade em relação à escola de ensino fundamental e médio, visam à formação e atuação de um professor/pesquisador de História, querem uma prática docente crítica e consciente de ensino, calcada em atividades interessantes para docentes e discentes e, por outro lado, é elaborada por um pequeno grupo advindo do universo acadêmico sem um diálogo amplo e irrestrito com os professores do ensino fundamental e médio.

A vida escolar tem sido construída dentro da tensão produzida pela pluralidade do real e uma prática pedagógica tradicionalmente consolidada e que confere legitimidade a um conjunto já estabelecido de conhecimentos. Muitas vezes, então, o potencial criativo que esperaríamos ver numa instituição de ensino limita-se à potencialidade dialógica de um processo ensino/aprendizagem baseado na transmissão de conhecimento do professor para os alunos, com pouca participação discente. Desta forma, cria-se um movimento de antagonismo entre saber e ignorância, justificativa para um processo social que, marcado pela idéia de homogeneidade, inclui poucos e exclui muitos. Como demonstra Foucault (2004), a escola moderna é moldada por um processo disciplinar singular que objetiva a construção de um conjunto de ‘corpos dóceis’. Ainda hoje, nosso espaço e tempo são organizados de forma muito semelhante aos das primeiras escolas burguesas. Quando Foucault (2004) analisa essa nova política disciplinar dos séculos XVII e XVIII, esclarece e diferencia das demais formas de relações de submissão a singular ordenação disciplinar que se instaura nesse contexto. Os processos disciplinares, como explicitados por Foucault, existiam há muito tempo, mas tornaram-se, nos séculos XVII e XVIII, fórmulas de dominação diferentes da escravidão, da domesticação e da vassalidade que se realizavam sobre os produtos do trabalho e da obediência, do ascetismo e das disciplinas de tipo monástico, e passam a ter como principal característica o domínio sobre o corpo. Acrescenta ainda que o momento histórico das

disciplinas é aquele em que nasce uma arte do corpo humano visando à formação de uma relação que o torna simultaneamente mais obediente e mais útil:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2004, p.119).

A escola brasileira, quando vista a partir de suas leis e parâmetros, apresenta uma clara tendência à homogeneização, mesmo que, à primeira vista, essa homogeneização pareça inclusão ou respeito às diferenças. Nota-se, de acordo com De Luca (2004), que o conceito de normalização é ponto central do discurso acerca da inclusão de portadores de necessidades especiais nas escolas, podendo acarretar uma prática inversa de submissão aos valores disciplinares. De acordo com De Luca (2004), que estudou dois teóricos sobre o tema normalização, George Canguilhem e Michel Foucault, esse termo refere-se ao princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Trata-se de normalizar o contexto em que se desenvolvem os portadores de necessidades especiais, oferecendo-lhes modos e condições de vida diária similares às condições de vida do resto da sociedade. Essa proposta de inclusão reverte os conceitos fundadores da escola moderna, feita para educar e criar cidadãos mais produtivos.

A inclusão que obedeceria à normalização seria uma forma de "resolver" este impasse, pois o outro estaria ali também garantindo a continuidade de um sistema do qual ele nunca seria, de fato, parte. Existiria sempre uma diferença entre o que lhe é pedido e o que é possível e isto também garantiria uma confortável distância entre nós e os outros. Colocar a inclusão a serviço da normalização seria uma forma perversa de ter o outro por perto, mas em uma distância segura.(DE LUCA, 2002).

A escolha do artigo de De Luca (2004) sobre a inclusão de portadores de necessidades especiais nas escolas não representa um desvio de nosso tema ou propósito, que é o de narrar

e descrever a escola na qual atuamos. Trata-se, antes, de expor um exemplo contundente de como a heterogeneidade é tratada pelas leis educacionais e de como isso se ajusta aos espaços escolares e à cultura escolar, em geral. Se há, em relação aos portadores de necessidades especiais, essa premissa política de tornar a vida desses indivíduos quanto mais semelhante possível à vida do resto da sociedade, utilizando os mesmos espaços escolares tradicionais, com suas salas fechadas, carteiras ordenadas em fileiras, tempo rigidamente demarcado entre as aulas, etc, o que se pode observar em relação às demais diferenças que compõem a sociedade é uma política análoga. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, quando lemos o volume destinado aos chamados Temas Transversais, de modo geral, o discurso voltado para a comunidade escolar, e especialmente para os educadores, é elaborado na forma de manual, um manual geral, que dispõe claramente o que é preciso abordar e de que forma. Mesmo que reiteradas vezes o texto faça referência à singularidade de cada região do país, de cada estado e município, sua função normatizadora é bem demarcada.

Segundo Gallo (2001), que faz uma leitura acurada de Foucault, a escola de hoje se relaciona aos processos de disciplinarização constituídos desde os séculos XVII e XVIII, pois, ao instituir o exame, a escola passa a controlar os alunos tanto no contexto didático pedagógico como no aspecto político, enraizando em cada um a impressão de que está sempre vigiado. O exame, instrumento declarado de poder, acaba por direcionar a transmissão dos conhecimentos e influi no controle do processo de ensino-aprendizagem.

O nascimento da pedagogia como “ciência da educação” deve-se ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando a sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar aos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais “visível”, muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame. (GALLO, 2001)

Diante de um novo discurso democrático, porém, que dá aparência de liberdade à escola, Gallo (2001) faz referência ao perigo que Delleuze sintetizou como a ilusão de uma maior autonomia, criada pelas sociedades modernas, apesar de serem mais totalitárias que as

anteriores. O uso da informatização permite aos governos que cada um seja vigiado muito mais de perto e, na maioria das vezes, sem nem suspeitar disso.

A realidade escolar, sobretudo a realidade da escola pública, tem dado sinais de um paulatino esgotamento do paradigma moderno de reprodução e socialização de conhecimento a partir de práticas pouco dialógicas de ensino-aprendizagem, paradigma que se estrutura a partir da perspectiva da homogeneidade e que dá valor de totalidade aos fragmentos de conhecimento que manipula. Vários são os exemplos desse esgotamento, como mostram os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), nos últimos anos: alunos que concluem os cursos sem adquirir os requisitos básicos para o ingresso no mercado de trabalho ou numa instituição de Ensino Superior, alunos que não são realmente leitores e nem mostram domínio dos conceitos e cálculos matemáticos. Além disso, há sérios problemas disciplinares que vêm se avolumando no interior das instituições de ensino, talvez por falta de melhor preparo do professor para lidar com as novas realidades sócio-educacionais.

Segundo Martín-Barbero (1995), é muito freqüente depararmo-nos com educadores que culpam a televisão pelo desinteresse dos jovens pela leitura de livros. O real motivo desse desinteresse estaria, porém, no deslocamento cultural deste importante instrumento de informação e conhecimento que é o livro. Hoje são muitos os meios de comunicação que cumprem a função de informar e construir o conhecimento. Para esse autor, o verdadeiro motivo para que a escola culpe e desvalorize os meios de comunicação de massa, apontando-os como ‘vilões’, estaria vinculado mais a um tipo de acomodação. Desvalorizar os meios de comunicação de massa e, sobretudo a televisão, justificaria a dificuldade em mudar valores e ações, poupando a educação dessa quebra de paradigma, que demandaria um profundo questionamento sobre as novas linguagens e as novas formas de leitura. Nas palavras de Martín-Barbero (1995), seria preciso:

(...) questionar a profunda reorganização que vive o mundo das linguagens e das escritas com a conseqüente transformação dos modos de ler, deixando sem apoio a obstinada identificação da leitura com o que se refere somente ao livro e não à pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticas) que hoje circulam.

Tal paradigma é, ainda, ancorado em seu próprio contexto sócio-histórico de surgimento, na idéia iluminista do saber enciclopédico, que acreditava poder abarcar todo o conhecimento científico, colocá-lo à disposição de todos e de uma só maneira. O que estamos

dizendo aqui corrobora a afirmativa de Delleuze, de que, por trás de um discurso de liberdade e autonomia, estamos vivenciando uma sociedade que controla, cada vez mais, seus indivíduos. Romper com a ilusão da totalidade conteudista, reprodutivista e iniciar experiências que visem à construção de um fazer pedagógico crítico e criativo, baseado em relações dialógicas delineia-se, hoje, como uma perspectiva possível para a superação gradativa dessa maneira clássica e consolidada de lidar com o conhecimento e que, por sua própria dinâmica, vem reproduzindo um saber fragmentado e anacrônico.

Os fenômenos educativos, pela complexidade e singularidade que caracterizam os fenômenos sociais, não podem ser investigados fora da interação entre teoria e prática. A investigação educativa tem como finalidade o aperfeiçoamento, aqui entendido de forma ampla, aperfeiçoamento não como apuramento do que já é feito e sim um processo dinâmico de pesquisa e mudança, tanto da prática quanto da teoria, que estão conectadas dentro deste objetivo de transformação da realidade investigada. Nesse contexto é a prática a origem e a finalidade do processo de pesquisa. São essas características de um tipo peculiar de pesquisa, que demanda um desenho metodológico capaz de incorporar a dinâmica do processo educativo, considerando que esta dinâmica é uma construção histórico-cultural, portanto, articulada à intencionalidade humana, à sua polissemia e à compreensão de que a realidade é instável e se encontra em processo de permanente mudança.

Durante todo o século XIX, embora a organização dos sistemas de ensino tenha variado conforme as conjunturas nacionais, sempre havia a importância dada à formação do cidadão de acordo com o sistema social e econômico. Esse complexo processo de fortalecimento das identidades nacionais e de legitimação dos poderes políticos ocorria no momento em que a História começava a apresentar maior sistematização nos seus métodos de investigação, com seu saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. Dessa forma, a História passa a ocupar uma posição privilegiada entre as disciplinas escolares: ao ensino da História caberia apresentar um passado glorioso da nação e de seus grandes vultos.

Segundo Belloni (2005), no século XIX, época áurea para o positivismo, a escola moderna passa do ideal revolucionário de emancipação à consolidação de uma instituição eficiente na reprodução das desigualdades sociais. Como espaço de luta entre diferentes grupos sociais, a escola vai perdendo seu potencial emancipador enquanto se transforma em mecanismo eficaz de regulação.

Também no campo da comunicação, no mesmo século XIX, novos agentes sociais foram se formando: a opinião pública e seu porta-voz, a imprensa. O espaço público moderno vai se constituindo como lugar de discussão livre sobre as regras da sociedade civil e do Estado: ali se discutem livremente as cotações do mercado, as novidades literárias e os abusos do poder político. A imprensa, a mídia da época, vai desempenhar, então, um papel relevante nesse processo de formação do cidadão mais autônomo. No Terceiro Milênio, da cultura cibernética e da realidade virtual, ser cidadão exige saber digitar, até mesmo literalmente, na urna eletrônica.

Em nossas sociedades atuais, que comportam um modelo econômico globalizado quanto ao capital, mas local quanto ao trabalho, cresce a importância dos meios de comunicação e das tecnologias de informação. As novas técnicas de produção, armazenamento e transmissão de mensagens, incluindo a televisão (o meio mais utilizado pelas pessoas na maioria dos países), são integrados de forma diferente pelos vários setores da sociedade. Como afirma Belloni (2005), a escola, por exemplo, não integrou ainda a televisão e já necessita incorporar os laboratórios de informática e toda uma nova perspectiva comunicacional que possibilitam.

Segundo Funari (1999), o ensino da História, nesse contexto, deve mostrar o caráter dinâmico e relacional do conhecimento, sempre a partir do presente, que não dicotomiza o primado da cultura sobre a sociedade, ou da hermenêutica sobre a análise estrutural, mas que transforma o estudo do passado em reflexão crítica voltada para a práxis.

Há, porém, uma característica comum a todas essas mensagens fragmentadas e sem coerência: os sistemas de mídia que multiplicam ao infinito qualquer mensagem (obra de arte erudita, manifestação popular ou informação), esvaziando-a de seu significado específico e privando-a de sua autenticidade, ao transformá-la em produto midiático, subordinado à lógica da produção globalizada.

Um dos fenômenos mais interessantes, o da constituição das culturas híbridas, de que nos fala Canclini (1999), é a importância do avanço das técnicas de comunicação para sua formação, radicalizando os conceitos modernos de tempo e de espaço, mesclando o rural e o urbano, redimensionando os modos de ser e de apreender o mundo, transformando a humanidade e o indivíduo. Por sua contundente análise da população latinoamericana frente ao processo de comunicação transnacional desterritorializado, podemos dar conta de uma

parte da realidade das comunidades com as quais trabalhamos no magistério público brasileiro, inclusive no tocante às informações históricas dessas mesmas comunidades, de modo geral. Segundo Canclini (1999), desde os anos de 1950, a principal via de acesso a bens culturais, além da escola, são os meios de comunicação. O rádio e a televisão invadem os lares e ‘complementam’ a escassa integração entre os países da América latina sem uma sustentação endógena que os informe e vincule adequadamente. Como a mídia tem priorizado as informações e os entretenimentos que vêm dos Estados Unidos, tem sido baixa a representação das culturas locais nessas nações.

É importante falar sobre a identidade construída a partir da televisão, pois, como a escola não se constitui uma realidade apartada da realidade social, as pessoas que convivem e dialogam dentro de uma instituição escolar trazem consigo toda essa bagagem que mescla a cultura local àquelas veiculadas pela mídia em geral.

Em posição diversa à de Canclini (1999), observamos na leitura de Elogio do Grande Público, de Wolton (1996), que a televisão brasileira pode ser analisada como instrumento que se configurou, “ao mesmo tempo, num instrumento de propaganda política, de influência mais limitada do que pensavam os militares e também num instrumento de modernização, identidade nacional e abertura cultural” (WOLTON, 1996, p.154). Porém, tanto Wolton (1996) quanto Canclini (1999) explicitam preocupações legítimas a respeito da preservação da identidade nacional e da cultura nacional nas diversas regiões da América Latina. Apesar de Wolton (1996) centrar sua análise mais especificamente no caso brasileiro, ambos defendem a criação de uma regulamentação para preservar a liberdade de comunicação. Segundo o argumento de Wolton (1996), a desregulamentação seria um contra-senso completo, pois parte do pressuposto de que quanto mais mídias, suportes e programas existirem, menos haverá necessidade de regulamentação já que o público faz sua escolha livremente.

Quanto mais a comunicação é invadida pela lógica econômica e pelas promessas de todos os tipos de tecnologias que devem garantir uma ‘comunicação livre’, mais é preciso desconfiar e regulamentar! É a regulamentação que preserva a liberdade de comunicação. (WOLTON, 1996. p.157)

Nossa preocupação em explicitar essas análises sobre os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, justifica-se pela necessidade de aprofundamento da visão que nós, educadores, precisamos ter diante da mídia e diante de nosso alunado, que cada vez mais

se identifica com essas formas de representação da realidade. E é importante ressaltar que, mesmo sem a proposta educacional explícita dos meios de comunicação de massa, esses passam a educar num sentido muito mais amplo do que o sentido formal da escola.

A influência das mensagens audiovisuais na construção do imaginário de nossos alunos não é algo que se visualize e meça facilmente. É possível, porém, observar no cotidiano escolar, que os personagens da televisão estão presentes no imaginário desses adolescentes, assim como de quase todo o coletivo da escola, e são pretexto para muitos diálogos sobre temas importantes, como sexualidade, violência, consumo, etc. Observamos também que a referência aos enredos das novelas é constante e, inclusive, a utilização do jornal escrito como ‘documento’ comprobatório das especulações sobre os próximos acontecimentos das novelas, já que há, nessas publicações, uma parte dedicada somente a esse assunto.

A Escola Estadual Maria Cecília Ferraz de Freitas, o local de nossa pesquisa, está situada no bairro Nova Marília, periferia da cidade de Marília, estado de São Paulo. É uma unidade escolar que conta com ensino fundamental e médio, ou seja, atende alunos que cursam da quinta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. A faixa etária dos alunos varia entre 10 e 19 anos. Sou professora efetiva de História na E.E. Maria Cecília F. de Freitas desde o ano 2000. .

Na fase inicial de trabalho, foram definidas algumas intenções de mudanças em nossas práticas docentes a fim de obtermos mais informações a respeito dos meios de comunicação de massa, suas linguagens, em especial as audiovisuais, e avaliarmos seu impacto na cultura de nossa sociedade, além de, conjuntamente, proporcionar maiores informações aos alunos. Essas intenções não foram decididas de forma individual, foram discutidas no Planejamento Escolar no início do ano letivo de 2003. Um dos agentes propulsores dessas discussões na Unidade Escolar foi um curso à distância, via Internet, que um conjunto de professores da escola, no qual me incluo, estava cursando. O curso em questão era o *Educom.tv: formação online de professores numa perspectiva educomunicativa*, um curso promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), e que propunha várias leituras e reflexões sobre a mídia televisiva e suas repercussões no campo educacional. O Objetivo do Educom.tv era capacitar os professores para o uso da linguagem audiovisual em sala de aula e desenvolver um olhar crítico deles em relação à mídia (TV Escola, TV aberta e mídia em

geral). Além disso, o curso visava fornecer subsídios para que os professores e alunos exercitassem a mediação tecnológica através do computador, a comunicação em rede e a construção do conhecimento.

Como trabalho final desse curso, a coordenação da escola montou um projeto interdisciplinar sobre o tema. Esse projeto visava aprofundar os conhecimentos teóricos e viabilizar ações práticas que envolvessem a construção ativa de conhecimentos discentes e docentes sobre as linguagens encontradas na mídia televisiva em consonância com o uso dos computadores da Sala Ambiente de Informática da escola.

No Planejamento Escolar, como já foi mencionado anteriormente, o trabalho final do Educom.tv foi discutido entre os professores e coordenação e considerado um eficiente ponto de partida para os trabalhos a serem desenvolvidos no ano letivo de 2003. Logo, o tema do projeto, - A Televisão: sim ou não?- tornou-se o tema gerador dos trabalhos interdisciplinares da escola. O primeiro projeto de produção de um vídeo de animação quadro a quadro foi proposto e aceito nesse contexto. Foi nosso objetivo inicial realizar um estudo teórico e técnico sobre a produção da animação quadro a quadro, pois essa linguagem é utilizada na televisão e tem a particularidade de remeter-nos, historicamente, às origens da linguagem audiovisual. Isso nos possibilitou lançar algumas hipóteses de estudo, de construção de conhecimento e pertinência aplicativa dessa prática de produção na escola, a fim de unir o lúdico e o teórico no processo de construção de um discurso histórico.

Em princípio, essas eram nossas questões:

- a) Quão significativa seria a experiência de produção de um gênero audiovisual, como a animação quadro a quadro, para alunos e professores?
- b) Seria possível realizar uma pesquisa histórica e compor uma síntese narrativa, coletivamente, e transpô-la para a linguagem de animação quadro a quadro?
- c) Que dimensão a noção de tempo histórico teria para os alunos a partir da experiência da pesquisa e construção de uma representação histórica, levando em conta o tempo da produção do vídeo de animação e todas as suas etapas?
- d) De que forma os demais componentes curriculares poderiam cooperar, colaborar ou co-produzir a animação junto à disciplina de História?

Alguns instrumentos de pesquisa - questionários sobre os hábitos televisivos de nossos alunos, aulas em forma de debate em que os meios de comunicação de massa eram discutidos,

produção de texto sobre o que os alunos achavam de mais interessante na televisão e por quê - foram utilizados nesse trabalho inicial. Tivemos, dessa maneira, uma pálida idéia do que encontraríamos no imaginário de nossos alunos no decorrer do processo de trabalho.

Ao refletirmos sobre historicidade e tempo presente, tentando conectá-los ao tema central do planejamento escolar, a Televisão, propusemo-nos a realizar uma experiência que nos retirasse, por algum tempo, alunos e professor, desse tempo acelerado e do olhar corrido e distraído que experimentamos diante da TV. Como historiadora sabíamos ao início do processo de constituição tecnológica da imagem em movimento, apesar de nos parecer uma incursão que demandaria grandes esforços, resultaria amplas possibilidades de aliar ensino e aprendizagem de História.

Nossa experiência didática no ensino de História por meio da produção artesanal de filmes de animação quadro a quadro busca redimensionar a experiência do tempo do aprendiz na tentativa de entender como se dá a construção do conceito de tempo histórico, buscando redimensionar, também, o olhar do aluno sobre aquilo que está sendo estudado.

Para tanto, foi preciso romper com a dinâmica tradicional (estática) de ensino e aprendizagem e dar espaço para uma relação dialógica, que se pautasse pelo processo de construção do conhecimento, como é nosso objetivo. Nesse processo de construção de um novo conhecimento sobre o audiovisual aliado aos estudos de documentos históricos, tanto escritos quanto imagéticos, idéias, valores, crenças vêm à tona explicitando o ideário do aluno advindo da cultura cotidiana construída, também, no papel de emissor/espectador diante das imagens e sons, uma postura análoga à que temos numa relação tradicional de ensino baseada na transmissão e memorização.

O modelo de comunicação que temos na grande mídia, a exemplo da televisão, é um modelo clássico de comunicação em que os conteúdos são transmitidos a um receptor passivo. Essa passividade, no sentido geral, dá-se, sobretudo, pelo modo como encaramos os grandes meios de comunicação, ou seja, são vistos como fontes de informações e de entretenimento. Nosso objetivo será o de explicitar essa forma de olhar desatento que, costumeiramente lançamos às imagens e sons que invadem ruas, casas e escolas, colocando o audiovisual na dimensão de objeto a ser entendido e manipulado com o objetivo de possibilitar o ato criativo e a produção discursiva.

O processo de produção do filme de animação foi desacelerado. Em relação aos demais projetos escolares, teve longa duração. Partiu de todo um trabalho de pesquisa documental, de leitura e interpretação da iconografia histórica disponível e/ou acessível sobre o tema, na escola e na Internet. Além da pesquisa histórica, propriamente dita, houve também a pesquisa quanto à técnica da produção do audiovisual e a utilização de softwares que, com suas próprias ferramentas e linguagens, auxiliaram-nos tanto na edição das imagens como na montagem do filme. O computador e o *software* foram utilizados como instrumentos para a criação da obra audiovisual, sendo necessária a elaboração de toda uma estratégia de produção, levando-se em consideração que a ênfase está no processo de produção e que a narrativa sintetizada pelo audiovisual se configurou como uma linguagem que precisava ter coesão, coerência e historicidade.

Os espaços e tempos foram redistribuídos, assim como as tarefas, entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem. Não foi necessário ao professor o domínio total das técnicas da utilização do *software* de montagem e edição do filme, por exemplo, mas foi preciso estar suficientemente informado para mostrar caminhos possíveis, lançar hipóteses à medida que o aluno dialogasse sobre a questão. Como a experiência foi muito diferente do que costuma acontecer na escola e o professor, necessariamente, não precisou ser produtor de cinema de animação (mesmo porque não precisaria estar ensinando História na escola pública), ela foi dimensionada no contexto da pesquisa qualitativa, mais precisamente, da pesquisa-ação.

As diversas ações e falas presentes na escola, vistas sob a ótica etnográfica (do historiador da cultura), puderam levar-nos à compreensão de algumas maneiras pelas quais o conhecimento histórico é construído pelos alunos. Ou seja, por meio da análise contextual dialógica das falas e ações dos alunos (muito pouco valorizadas no contexto escolar, devido também, à própria tecnologia disciplinar da escola) diante dos documentos e das novas linguagens tecnológicas, buscamos os índices de como as idéias estavam sendo gestadas, explicitando, por exemplo, resistências, formas subliminares de inversão dos valores vindos de grupos dominantes e táticas de sobrevivência. Tivemos assim a imersão no jogo da circularidade do conhecimento, que não é linear; ao contrário, é tecida em muitas dimensões temporais e trilhada por diversos caminhos.

Foi nosso objetivo, portanto, perceber e explicitar como se deu a construção do conhecimento histórico para o aluno, numa dinâmica de ensino-aprendizagem baseada em

relações dialógicas em que, fazendo conexões diversas entre o tempo atual e o tempo passado, pudéssemos pensar as experiências sócio-históricas passadas como constituintes e constitutivas de nossas experiências sócio-históricas no presente. Assim, buscamos perceber como se pode desenvolver um saber histórico que articule as novas gerações, presentes na escola, às experiências coletivas do passado, no movimento de construção da leitura processual da história em detrimento da leitura tradicional, estática e fechada.

Avaliamos nosso processo de pesquisa e ensino de forma global e dialógica. Levamos em consideração as múltiplas temporalidades e culturas que se entrecruzaram no processo de construção do conhecimento histórico (que pressupõe o conceito de tempo histórico), fazendo assim, uma análise etnográfica de nossa própria pesquisa. De forma retrospectiva, foi-nos possível lançar um olhar para nosso trajeto de pesquisa análogo ao do antropólogo para as culturas ditas exóticas. Afinal, toda experiência pode ganhar dimensões maiores e menos claras conforme a distância a que nos colocamos dela.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa está inserida dentro de um conjunto de trabalhos que procuram levar à compreensão das interações na escola através da análise de situações dialógicas e cotidianas do processo de ensino-aprendizagem, buscando sua articulação com elementos de caráter sócio-histórico mais amplos, como é o caso dos meios de comunicação de massa.

É importante destacar que nesse tipo de pesquisa qualitativa há articulação das atividades do professor e do pesquisador; a interação constante entre o pesquisador e seu objeto de estudo, além da ênfase da pesquisa estar no processo de trabalho e menos no produto final. Apesar de essa situação colocar a figura do professor pesquisador em constante conflito, optamos por esse viés de pesquisa por nos distanciarmos de métodos pretensamente neutros e objetivos que se contrapunham à idéia que nos é cara de estabelecermos um constante diálogo entre teoria e prática e entendendo que a subjetividade é constituinte da pesquisa.

O exercício de repensarmos sempre a própria prática contribui para que constituamos nossa identidade profissional. O compromisso com um trabalho pedagógico de qualidade na escola pública não é individual, pois ao participarmos de um programa de mestrado em uma instituição pública, com uma proposta de estudo cujo objeto implicava numa pesquisa empírica na escola, o lugar da pesquisa não poderia ser encarado como mero local de coleta de dados.

A pesquisa-ação, como foi desenvolvida em nosso trabalho, configura-se numa posição política e pedagógica que pressupõe uma constante revisão das idéias e práticas estabelecidas no interior do processo de ensino-aprendizagem, com abertura e flexibilidade para abarcar diferentes modos de ver e expressar os conteúdos e conceitos estudados. Assim, a pesquisa histórica, que embasa o processo de ensino aprendizagem, vem a ser complementar à atitude mais geral de pesquisa, pois permite que, no próprio cerne do estudo da História, alunos e professores estabeleçam uma atitude ativa na construção do conhecimento.

Para desenvolver uma metodologia qualitativa, tomamos como referência as proposições do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), que investiga o contexto por meio de pistas, indícios, marcas, sinais, que nem sempre são visíveis imediatamente, estando

vinculados às experiências concretas e suas características peculiares. Marcas da pluralidade de conhecimentos que tecem o saber, assim como a ignorância, o individual e o coletivo dialogam na estruturação das atuações, na formulação das análises, na interpretação dos eventos, na compreensão dos fatos e na orientação dos processos de ensino e de aprendizagem. Sinais que, para serem desvendados, necessitam que teoria e prática caminhem juntas, num processo dialético. Nesse sentido, encontramos grande afinidade entre o método indiciário e aquilo que vem se constituindo como pesquisa-ação nas ciências sociais.

Como afirmam Miranda & Resende (2006), “A educação é, afinal, uma prática social constituída na estreita relação com o conjunto das ciências sociais e outras áreas do conhecimento”. (p.511). Segundo essas autoras, algumas idéias são essenciais para a compreensão do que tem sido formulado como pesquisa-ação na atualidade: crítica incisiva ao positivismo nas ciências sociais; recorrência à abordagens compreensivas para conferir aos sujeitos possibilidades de dar significado à realidade vivida mediante categorias interpretativas; a pesquisa é tomada em um sentido de mudança dos atores e de sua realidade; a pesquisa é investigada junto à ação; a noção de totalidade do objeto a ser apreendido tem seu referencial na prática – e tudo que nela se constitui e a ação do sujeito; a pesquisa ação é menos método e mais definição epistemológica, posiciona-se como postura inversa aos fundamentos epistemológicos cartesianos aplicados às ciências naturais e contempla a complexidade dos processos historicamente constituídos.

Ginzburg (1989) tem em Bakhtin um de seus suportes teóricos. Vainfaz (2002) explicita que a principal inspiração teórica de Ginzburg veio de Bakhtin, mais precisamente do livro *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance* (1965), em que Bakhtin exercita a possibilidade de resgatar a cultura das classes populares francesas pela obra de um letrado, vendo nisso um conflito de classes no plano cultural, bem como a carnavalização da cultura das elites por meio da análise do vocabulário da praça pública. Segundo Vainfaz (2002):

Ginzburg procedeu do mesmo modo, embora tenha estudado não um intelectual das elites, mas um simples moleiro que sabia ler. E o historiador italiano foi além, ao propor abertamente o conceito de *circularidade*, noção somente implícita em Bakhtin, que se preocupava mais com as oposições do que com as interpretações culturais entre as classes.

A ação desenvolvida em nossa pesquisa incorporou o conceito de dialogia (BAKHTIN, 1992), ressaltando a idéia de polifonia, o que implicou ação interativa entre a multiplicidade de vozes presentes na escola. Procurou estimular a expressão dos vários pontos de vista particulares, dos múltiplos saberes e da variedade de significados como forma de enriquecer o debate, de criar um ambiente propício à construção coletiva do conhecimento e de revelar pistas que pudesse orientar a ação.

Para Bakhtin, não há apenas um locutor no processo de comunicação e sim vários, mesmo que estejam ausentes, pois o enunciado não é apenas uma frase, uma oração, em suas palavras: “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de enunciados.”(BAKHTIN, 1992, p. 291). Os enunciados são construídos durante todo o processo de aprendizagem da língua materna e condensam, dessa maneira, uma polifonia de locutores. Assim, na construção de nosso conhecimento da língua, não nos apropriamos de um conjunto de palavras, verbos, mas sim de um conjunto de enunciados que serão incorporados a outros enunciados pré-existentes e estes, por sua vez, formarão o repertório que nos possibilitará uma comunicação adequada na sociedade.

Se nos apropriamos de enunciados pré-existentes, apropriamo-nos da “fala” de outros, ou melhor, incorporamos outros locutores ao nosso enunciado. Assim, a multiplicidade de locutores está intrinsecamente relacionada à multiplicidade de enunciados que se inter-relacionam e se nutrem mutuamente (dialogia).

Não há enunciado sem um interlocutor. Assim, não há comunicação se não houver um receptor ativo, ou seja, todo ato comunicativo é dialógico. Essa postura de Bakhtin foi inovadora não somente na questão do estudo do texto verbal escrito, mas também em todas as formas de comunicação humana. Seus questionamentos revelam a aplicabilidade de suas idéias aos meios de comunicação de massa e estão no centro das discussões sobre a recepção de informações: “A quem se dirige o enunciado? Como o locutor percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?” (BAKHTIN, 1992, p. 321).

O método desenvolvido por Ginzburg (1989) dá relevância a eventos que permitem a explicitação da diversidade, mesmo quando ela parece ausente. São fatores que permitem novas percepções da realidade, por trazer à tona aspectos subjacentes às atuações imediatamente visíveis e que geram condições favoráveis para uma leitura aprofundada da

realidade. A natureza secundária desses elementos faz com que sejam menos controlados, censurados ou adequados ao que se imagina ser o esperado. Por exemplo, na leitura de um certo documento histórico iconográfico, cada aluno terá uma sensibilidade, uma bagagem sócio-cultural e poderá interpretar a imagem de uma forma particular, revelando-lhe aspectos diferentes daquele produzido pelo professor e o inverso também acontece. Nessa dinâmica dialógica, de agregação de novos olhares ao saber já constituído – trazido pelo professor e pelos diversos documentos que contextualizam o período histórico estudado -, é possível conferir importância e legitimidade às práticas e representações dos diversos grupos sociais envolvidos no processo de construção do conhecimento.

No contexto das instituições públicas brasileiras de ensino fundamental e médio, reunir as bases epistemológicas e metodológicas de pesquisa-ação e do paradigma indiciário indica uma opção educacional e política de mudança comprometida com o refutamento de teorias e práticas que corroboram a ordem política e social vigente – dentro e fora da escola - que vê a produção do conhecimento como algo restrito aos centros acadêmicos e, além, que entende que o papel do professor e do aluno se resume em, respectivamente, de transmissor e reproduzidor de um conjunto de explicações científicas advindas de um grupo diferenciado. Longe de homogeneizarmos as idéias e ações desenvolvidas no âmbito superior de ensino e pesquisa – o que está fora do âmbito de nosso trabalho -, estamos aqui nos referindo às concepções e práticas correntes no universo escolar em nível fundamental e médio.

Uma parte essencial do conhecimento histórico é o tratamento dado à cultura e ao documento. Le Goff (1976), a respeito do trabalho com o documento escrito, arqueológico, figurativo ou oral, afirma que sua dinâmica é fundamentada em interrogações a fim de quebrarmos os silêncios da História. O documento/monumento precisa ser visto como produto de um certo contexto sócio-histórico. Assim, deve ser analisado não só sob um ângulo positivista, mas de uma maneira que Le Goff (1976) considera quase ideológica, reconhecendo-lhe o caráter de produto cultural.

A utilização do documento na sala de aula coloca-nos diante da questão sobre a relação entre o documento e as práticas sociais. O documento está, pois, inscrito na ordem do simbólico, não construído abstratamente, mas socialmente. O documento se constitui, então, como uma evidência que deverá ser posta em diálogo com a teoria e com outras evidências, participando do argumento explicativo para a realidade social. As representações constituem e são constituídas pelas relações sociais.

Segundo Chartier (1990):

As lutas de representação têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou por muito tempo a história de vistas demasiado curtas, muito pelo contrário, consiste em localizar pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER,1990, p.17)

Os documentos não constituem provas de uma verdade histórica encontradas por um historiador neutro como querem os positivistas. Os documentos são indícios, pistas que precisam ser organizadas pelo historiador. Essa organização acontece de acordo com os pressupostos teóricos, metodológicos e políticos do pesquisador. Não há neutralidade nisso, mas a História e seu objeto não possibilitam esse tipo de neutralidade, já que são construções socialmente dadas. Segundo Thompson (1992), a atividade inevitável de atribuição de significados à história não coloca em questão a determinação objetiva das evidências. O que fica explícito é o caráter complexo da história e de seu objeto.

Ginzburg (1989) afirma que a relação entre vestígio e prática representada é considerada aceitável quando for plausível, coerente e explicativa. Assim, é preciso ao historiador assumir a margem de incerteza irredutível desse critério de julgamento. Situando-se nessa margem de incerteza o historiador estaria se colocando fora tanto do relativismo absoluto de uma história identificada com a ficção quanto das certezas ilusórias de uma história tida como ciência positivista.

Na historiografia do século XIX e de boa parte do século XX, o documento escrito era encarado como a fonte pronta e acabada que concedia ao historiador as certezas da História. Hoje, no entanto, essas concepções já não respondem às nossas indagações sobre o passado e o presente das sociedades.

Para a maioria dos historiadores contemporâneos, o conhecimento histórico se constrói e se renova a cada dia com o estudo e o questionamento de fontes de informação diversificadas — documentos textuais, visuais, orais, arqueológicos e arquitetônicos, entre

outros. Trata-se, portanto, de uma outra postura metodológica diante dos documentos históricos em geral, na qual se inclui o documento fotográfico. Para o historiador Le Goff (1976), por exemplo, o documento histórico deve ser encarado como “o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver”. Observando tais questões, uma fotografia produzida no passado também pode ser considerada uma espécie de monumento, pois, como destaca Le Goff (1976), todo documento reflete “o esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias.”

Referindo-nos ao processo mais amplo da construção do conhecimento, partimos do pressuposto de que o conhecimento e a cognição humanas se constituem nas relações sociais mediadas, fundamentalmente, pela linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de História apresentam uma proposta metodológica para a leitura do documento iconográfico. Com exemplo, utilizam a pintura de Debret – *O Colar de Ferro* – e propõem questões a partir de um olhar sobre a obra. Segundo essa sugestão o professor deveria abordar a questão do trabalho a partir da obra. O problema dessa abordagem na leitura de imagens históricas é que ela não leva em consideração as experiências vividas pelo aluno enquanto leitor e muito menos os contextos da escola, na dinâmica construída entre professores e alunos. Certeau (1996) afirma que o leitor realiza uma operação de caça em contato com o texto, deslocando e subvertendo aquilo que o livro lhe pretende impor, não é diferente no processo de leitura de imagens. Assim, as representações dos alunos estão marcadas por significados partilhados entre interações em diferentes meios: escola, família, igreja, comunidade, TV. É na relação constante e próxima do professor e aluno que as trilhas de leitura e a processual construção de um conhecimento histórico serão forjadas, os modelos distanciados não respondem coerentemente ao contexto onde acontecem o ensino e a aprendizagem.

O documento é portador de possíveis informações e explicações sobre determinado contexto quando temos questões a serem respondidas. Assim, para que tenhamos uma dinâmica metodológica investigativa dos alunos na leitura do documento, é preciso contextualizar previamente o documento e dar-lhes questões preliminares, baseadas em dados básico e consensuais sobre o período estudado, para que possam se debruçar sobre o aparato simbólico de uma outra época. Novas questões surgem nessa dinâmica, conexões temporais

mais e mais complexas, que levam à curiosidade por mais informações documentais que possam se contrapor e/ou completar possíveis lacunas não preenchidas pelo documento inicial.

A dinâmica proposta para a interpretação dos documentos foi a seguinte: o documento era apresentado à turma de forma a explicitarmos quem o produziu, onde foi produzido, quando e para quem. Nesse momento, então, podemos afirmar que essa leitura da fonte é aquela mais instrumental e dirigida pelo professor. Após, propusemos a leitura individual do documento, nos respectivos cadernos, para que os alunos anotassem suas impressões e também as palavras desconhecidas.

Como desdobramento dessas práticas, líamos novamente o documento, de forma coletiva, abrindo o diálogo para que os alunos expusessem suas impressões e fizessem seus questionamentos. Para finalizar a atividade, algumas questões escritas eram feitas a fim de haver uma sistematização e um registro do conteúdo analisado.

Nessa dinâmica de trabalho os alunos puderam perceber a historicidade da língua e se depararam com alguns problemas típicos que o historiador enfrenta na leitura de documentos.

Entendemos o homem como o conjunto das relações sociais. O ensino de história não pode dissociar a realidade que buscamos conhecer das formas pelas quais procuramos lhe conferir factibilidade. Para tanto, os alunos precisam ser iniciados nos processos de construção do conhecimento histórico. Burke (1992), assim argumenta:

Os narradores históricos necessitam encontrar um modo de se tornarem visíveis em sua narrativa, não de auto-indulgência, mas advertindo o leitor de que eles não são oniscientes ou imparciais e que outras interpretações além das suas são possíveis. (BURKE, 1992, p.337)

Pensamos que o conhecimento produzido na sala de aula por professores e alunos tendo como pressuposto a história entendida como construção social leva o aluno a entender os procedimentos e embates envolvidos na significação da realidade social, contribuindo não só para o seu entendimento da história, especificamente, mas para a sua condição de leitor das diversas linguagens com as quais convivem.

Na esteira do nosso aporte teórico-metodológico, nossa preocupação está em explicitar como se dá a circulação de saberes na sala de aula e como ela marca a aprendizagem dos

alunos, aprendizagem esta entendida como atribuição de significados às experiências humanas em diferentes tempos e espaços.

Diferentes interpretações, habilidades intelectuais e conceitos são postos em circulação e negociados no interior de um processo dialógico durante as atividades de leitura dos documentos. Assim, o paradigma indiciário foi indispensável para a leitura do processo de pesquisa. As entrelinhas discursivas das diversas fontes trabalhadas, as peculiaridades intrínsecas a cada meio de pesquisa utilizado (livro didático, jornais, *Cd-Rom*, Internet, iconografia, televisão, etc) sinalizam elementos passíveis de serem incorporados ao nosso trabalho. Era necessário perceber estes diferentes discursos e promover leituras e diálogos sobre eles. Uma vez incorporados à nossa atividade, foi fundamental a observação e interpretação dos indícios que esses materiais podiam trazer para a composição da narrativa que se transformou em roteiro do filme de animação quadro a quadro.

As pistas são fragmentos selecionados num processo interpretativo que as transforma em objetos de conhecimento dentro de situações socialmente construídas e culturalmente demarcadas. Portanto, nem todas as pistas foram (e serão) percebidas ou valorizadas, selecionadas, articuladas e interpretadas. São percepções parciais que trazem em si as marcas da totalidade à qual pertencem, dentro de um processo permanente de reconstrução do contexto a ser apreendido e representado numa síntese audiovisual.

A leitura das pistas foi nos levando à observação de novas pistas, ajudando-nos a perceber novas dimensões da teoria e da prática e novas possibilidades de atuação. O processo de construção de conhecimentos específicos aliados às técnicas de produção de um filme de animação quadro a quadro foi sendo paulatinamente incorporado à dinâmica da sala de aula. Ou seja, a cada nova descoberta, abria-se um universo de possibilidades para a produção que, imediatamente, mostrava-nos os limites de nossos recursos materiais e impulsionava o grupo a buscar soluções adequadas ao nosso contexto. A observação das pistas e a formulação de hipóteses geraram uma ampliação processual do diálogo do grupo e da construção de alternativas coletivas para a continuidade do processo produtivo.

A pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2003), é uma metodologia de pesquisa de base social, que permite um espaço para a auto-reflexão do professor para tentar compreender e lidar com os conflitos inerentes à sua posição. Além disso, na pesquisa-ação a teoria se une à prática, inserindo o professor num processo constante de investigação da sua própria prática

pedagógica com o objetivo de promover mudança que, no campo educacional também significa mudança política. Nas palavras de Thiollent(2003):

A noção de objetividade estática é substituída pela noção de relatividade observacional, segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham um papel ativo na captação da informação e nas decorrentes representações. Além disso, no contexto social, a relatividade remete à interação entre observadores e representantes da situação observada, levando em conta, inclusive, as diferenças de linguagem existentes entre as duas categorias.(THIOLLENT, 2003, p.98)

Fazer pesquisa-ação no contexto educacional, sobre seu próprio fazer e saber, exige do professor uma atividade intensa de revisão de sua prática. A História, sobretudo a Nova História ou História Cultural possibilita-nos uma proximidade daquilo que, metodologicamente, entendemos por pesquisa-ação. É possível tecer a analogia entre os métodos de pesquisa que adotamos em termos historiográficos e o método explicitado por Thiollent (2003).

A história tradicional baseava-se na construção de um tempo contínuo, visando a permanência de estruturas sociais na história por se projetar de maneira retrospectiva, utilizando conceitos estanques e uma idealização do passado. A linguagem, a subjetividade, não faziam parte do questionamento do historiador, que se situava num espaço vazio, só constatando fatos e, jamais, fazendo a leitura de documentos ou interpretando práticas discursivas. Entendemos que a História como discurso e como prática de ensino, revelava-se como um conjunto estanque de fatos consagrados como verdades e, assim, traduzia um ideal positivista de forma completa. O passado da humanidade era estático e mostrava-se de uma só maneira para o historiador, cujo trabalho consistia em tecer longas narrativas que se constituíam numa única verdade sobre o passado.

A partir dos anos setenta essa forma de história começou a cair em descrença. Teóricos como Foucault (1994), desestabilizam o método tradicional da História por meio de críticas às metanarrativas da dominação. Explicitou a origem desses discursos hegemônicos, que tinham a função de manter a ordem tradicional burguesa sob uma única ótica e iniciou estudos históricos a partir de um método que denominou como genealógico. Ou seja, a partir de um problema atual, partia para desvendar sua origem. Em suas palavras:

Parto de um problema nos termos em que se coloca na atualidade e trato de realizar sua genealogia. Genealogia quer dizer que analiso o problema a partir de questões do presente. (FOUCAULT, 1994, p.642)

Dessa maneira, vários historiadores também começam a fazer a crítica dessa história tradicional e passam a buscar novos caminhos para a pesquisa e o discurso histórico. O método indiciário de Ginzburg (1988) faz parte dessa Nova História Cultural, mais precisamente, da micro-história, e preocupa-se com objetos e questões marginais e/ou menores para interpretar documentos também diferenciados – como é o caso dos processos inquisitoriais em pequenos lugarejos da Itália medieval -, visando também captar a dimensão do imaginário de certo período, imaginário de gente comum, sem privilegiar a história vista de cima, do ponto de vista dos poderosos, como Reis, Papas, grandes cientistas, etc.

Para que a história tradicional fosse rechaçada como forma explicativa do passado, a posição do historiador, que era idealizada como de neutralidade, passou a ser uma posição circunscrita também pelo seu lugar sócio-histórico. Ou seja, entendemos hoje que todo discurso histórico e todo o processo de pesquisa está, necessariamente, permeada pela visão de mundo de quem o produz. Por mais que tenhamos princípios norteadores e certas verdades consensuais sobre certos períodos ou objetos históricos, sabemos que o discurso historiográfico é sempre e por definição, um discurso aberto. O olhar contemporâneo de cada historiador e seu singular ponto de vista podem modificar a leitura dos documentos históricos e, conseqüentemente, modificar os discursos. Assim, pesquisa histórica que nos embasa na presente pesquisa é, em certa medida, análoga à metodologia da pesquisa-ação, pois o sujeito que pesquisa tem consciência de sua atuação no processo observado e que também é vivenciado por ele, da mesma forma que entendemos estar inseridos no contexto histórico, que é dinâmico e exige análises sincrônicas, diacrônicas, numa policronia constante. O professor pesquisador está inserido no contexto educacional dinâmico, do qual precisa manter uma distância objetiva, mas do qual faz parte em todas as suas dimensões, compondo não só sua parte de profissional que sistematiza e baliza as atividades em torno da construção de um saber, mas que também cria, convive e compartilha, muitas vezes, do imaginário coletivo da escola.

O tempo contínuo dos fatos apresentados de forma linear, cronológica e mecanicista (forma esta muito comum das histórias veiculadas pelos livros didáticos e professores de história nas escolas), tem uma apreensão difusa por parte dos alunos. A existência de

temporalidades diferentes, fluidas e descontínuas do tempo marca a estrutura do tempo na memória dos indivíduos.

As representações sociais sobre o tempo histórico são construídas a partir de um diálogo constante entre o presente e o passado, o conhecimento e o vivido. O conhecimento histórico veiculado pela escola é apropriado pelos alunos no interior de um campo de significações que eles já construíram na sua vivência em outros meios sociais. No limite, a singularidade da experiência humana aponta para uma apropriação do conhecimento sobre o tempo histórico de uma forma particular. Entretanto, se partirmos do pressuposto de que a construção de saberes e identidades se dá no interior de determinados contextos histórico-culturais, talvez possamos nos aproximar das intrincadas relações entre indivíduo e sociedade que participam dessa construção.

Em geral, nas pesquisas do tipo convencional, não há participação dos pesquisadores nas ações do grupo pesquisado ou da situação observada, além de haver boa distância entre os resultados da pesquisa, decisões e ações decorrentes dela. Assim, as pessoas não são consideradas atores, são informantes e/ou meros executores das ações planejadas em outras instâncias.

Pela pesquisa-ação os problemas são estudados em suas dinâmicas decisórias, deliberativas, conflituosas; sendo possível apreender, dentro do contexto, a tomada de posição e conscientização do grupo de participantes. O tempo do processo coletivo é compartilhado por todos, pesquisadores e demais participantes. Tempo aqui entendido em sua dimensão de fluxo de idéias e ações que, ora difuso, ora cronometrado, outras vezes tenso e noutras pacífico, dá aos participantes, é só a eles, a possibilidade de sentir o tempo do processo coletivo de trabalho em sua totalidade. Fica claro, então, que ao lidar com nosso principal problema, o tempo, precisaremos ser flexíveis o suficiente para fisgar dentro do universo de documentação da experiência, aquilo que pode ser qualitativo no entendimento da experiência intrínseca do grupo em relação ao tempo e sua historicidade no interior do processo de pesquisa, para que possamos dar conta de demonstrar ao leitor, que se encontra extrínseco à nossa vivência, o que a nós tocou de maneira significativa.

Assim, no esforço de entender as formas pelas quais os alunos elaboravam o conhecimento sobre o tempo histórico, passamos a perceber as mais diversas inferências dos alunos -, muitas vezes consideradas como ‘erro’, momentos importantes dessa elaboração. No

momento em que esse ‘erro’ aparecia, era possível detectar as muitas vozes que o constituíam. Ecos das relações dos diferentes espaços sociais vivenciados pelos alunos. Vozes dos professores, colegas, autores dos textos estudados, dos programas de televisão, dos filmes do cinema. Vozes elaboradas pelos alunos em vários contextos. Experiências e significados que desviam os alunos de um certo conhecimento tido como o verdadeiro ou correto, tradicionalmente tomado como tal, e pelo qual não norteamos nossa pesquisa.

Buscamos nos distanciar, assim, de uma prática docente que se ocupa quase exclusivamente dos conhecimentos sistematizados que, na escola, somam-se à utilização de uma versão simplificada desse conhecimento e a uma perspectiva transmissora de ensino-aprendizagem. Empreendemos uma tentativa de apresentar o conhecimento histórico aos nossos alunos como um saber em construção, sempre o aproximando de determinados aspectos da realidade social.

Thiollent (2003) explicita e corrobora nosso intuito de pesquisa da seguinte forma:

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2003, p.16)

A abordagem da pesquisa-ação dá liberdade ao professor-pesquisador, se esse tiver clara sua opção por valores sociais de mudança, se a sua teoria e prática pedagógicas estiverem em constante diálogo com o objetivo de alcançar o máximo de coerência possível nas negociações feitas pelo grupo pesquisado e do qual o professor-pesquisador faz parte.

4. ATIVIDADES EM SALA DE AULA

O trabalho pedagógico que realizamos, envolvendo técnicas e linguagens de animação, foi projetado e realizado por contemplar dimensões histórico-culturais que, segundo muitos teóricos da área de educação, preocupados com práticas educacionais para a leitura crítica da mídia, abrem perspectivas para o trabalho escolar, fornecendo-nos oportunidade para que alunos e professores aprendam juntos o processo de produção de vários discursos midiáticos com os quais estamos sempre em contato. Além disso, propicia-nos a oportunidade de realizar uma síntese audiovisual, com características locais e amadoras, ou seja, um registro daquilo que foi construído coletivamente e que expõe um certo conjunto de valores por parte da comunidade escolar em seu contexto singular de produção.

Nesse percurso de experimento pedagógico, fizemos estudos de técnicas de animação com os alunos e assistimos a algumas produções, tanto estrangeiras quanto nacionais. São exemplos: *A Fuga das Galinhas*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, além de quadros exibidos dentro do programa infantil da TV Cultura, o *Castelo Rá-Tim-Bum*, como o do ratinho que recolhe lixo, toma banho e escova os dentes. Também lemos alguns textos que descrevem o histórico da animação, as técnicas, os principais produtores, o surgimento dos grandes estúdios e a quantidade de pessoas e recursos que essas produções envolvem. Essas leituras foram feitas pela Internet. Os sítios acessados estão disponíveis nas referências deste texto.

No quadro a seguir esquematizamos os assuntos, procedimentos em sala de aula e suas finalidades a fim de esclarecer os passos do trabalho realizado na escola no tocante à animação quadro a quadro. Realizamos uma divisão puramente didática das etapas do trabalho, pois este sofreu variações no decorrer das três experiências vivenciadas. Conforme a turma em que a experiência foi realizada, uma dinâmica diferente de trabalho foi sendo construída, assim, nas quintas séries do Ensino Fundamental, percebemos que as atividades envolvendo a produção de histórias em quadrinhos foram essenciais para o entendimento de muitos aspectos do processo de trabalho com animação. Já com o segundo ano do Ensino Médio, a etapa relativa à sessão de fotografia e à montagem, foi a mais estimulante e profícua. Assim, não há, segundo nossa leitura retrospectiva, possibilidade de engessamento do planejamento de trabalho com animação, porque turmas diferentes assimilam diferentemente

o que estão estudando e as dúvidas que vão surgindo não seguem um padrão pré-definido de trabalho.

MODELO DE SEQUÊNCIA DE TRABALHO COM ANIMAÇÃO

Conceitos e técnicas	O que foi feito em sala de aula	Finalidade
A animação e suas técnicas. Animação quadro a quadro.	Leitura de textos. Análise de filmes de animação.	Iniciar o aluno no assunto e fornecer-lhe suporte para as atividades posteriores de produção do audiovisual.
A criação da história: o roteiro ou <i>story board</i> .	Leitura de documentos históricos: escritos, iconográficos, audiovisuais. Discussão em grupo (professor e alunos). Produção de História em Quadrinhos.	Conhecer o que é um roteiro de animação e sua importância. Representar por meio de desenho e texto escrito a história a ser contada na animação.
Os personagens: materiais utilizados em animações e estrutura.	Estudos sobre a composição de personagens de animação; as propriedades da massa de modelar (tipo plastilina) e seu uso em animações quadro a quadro. Oficinas de modelagem: os alunos criam as personagens da animação.	Etapa que permite ao aluno entender a importância da composição da personagem da animação diante do uso que dela será feito nas sessões de fotografia quadro a quadro: proporção, comprimento, flexibilidade, fidelidade às características descritas no roteiro. Composição das personagens e elementos cênicos.
Cenário e iluminação.	Estudos sobre a composição do cenário de animação e sobre a importância da iluminação para as sessões de fotografia quadro a quadro. Planejamento e montagem do cenário.	Nesse momento, alunos e professor negociam no ambiente escolar um lugar para a construção do cenário da animação e constroem o cenário.
A fotografia na animação quadro a quadro.	Leitura de textos sobre fotografia quadro a quadro e realização de experiências fotográficas. (Oficinas preparatórias).	O aluno passa a conhecer a técnica da fotografia quadro a quadro. Realização do processo fotográfico da animação.

Os recursos da informática e a animação.	Na Sala Ambiente de informática: apresentação de programas que podem ser utilizados na montagem da animação.	Momento de fazer a escolha do <i>software</i> a ser utilizado na montagem e finalização da animação. Início do processamento das seqüências fotográficas.
Processo de montagem: as seqüências fotográficas, o áudio, o texto escrito e a música na composição fílmica.	Estudos sobre os elementos que compõem o filme de animação e a importância do processo de montagem. Gravação da narração, captura de sons (Internet), criação da abertura e créditos do filme, escolha e digitalização de desenhos.	Etapa de montagem do filme na Sala Ambiente de Informática. Finalização da produção.
A recepção: equipe de produção e comunidade escolar.	Professor e alunos assistem ao filme de animação. Diálogo sobre o processo de produção e o produto final. Avaliação coletiva. Exibição do filme de animação para o restante da escola (e comunidade).	Nesse momento há o fechamento do trabalho. Os alunos e o professor repensaram o processo de pesquisa e produção, tornam público seu trabalho para a comunidade escolar.

Origem histórica das máquinas de imagens

Toda imagem produzida requer uma tecnologia por pressupor um gesto de fabricação por meio de instrumentos, regras e condições de eficácia, assim como um saber. A tecnologia é, no limite, um saber-fazer. A técnica, por conseguinte, é arte do fazer humano. Entre as tecnologias que surgiram nos últimos dois séculos, quatro delas têm, num dispositivo maquínico, sua base: a fotografia, o cinematógrafo, a televisão/vídeo e a imagem informática.

A origem histórica das máquinas de imagens é bem anterior à invenção da fotografia. Segundo Dubois (2004), as construções ópticas do Renascimento, construídas de acordo com o modelo da perspectiva monocular, foram máquinas de conceber e fabricar imagens dos pintores/engenheiros. Como exemplo podemos citar as diversas espécies de câmaras escuras, a portinhola e a tavoletta. Assim, apesar de não desenharem a imagem sobre um suporte -

tarefa do homem -, servem na pré-figuração, intervêm antes da constituição propriamente dita da imagem.

Com o surgimento da máquina fotográfica, as máquinas de imagens ganham outra dimensão. O homem passa a operar a máquina, ajustá-la, escolher o ângulo e a imagem a ser reproduzida, mas quem realiza a operação é a própria máquina. Nas palavras de Dubois (2004):

Com a fotografia, a máquina não se contenta mais em apenas pré-ver (como a velha máquina óptica, de ordem um), ela inscreve também a imagem (como uma nova 'máquina' de ordem dois, de tipo químico desta vez, e que vem se acrescentar à primeira), por meio das reações fotossensíveis de certos materiais que registram por si mesmo as aparências visíveis geradas pela radiação luminosa. A 'máquina' intervém aqui, portanto, no coração mesmo do processo de constituição da imagem, que aparece assim como representação quase 'automática', 'objetiva', 'sine manu facta'. O gesto humano passa a ser um gesto mais de condução da máquina do que de figuração direta. (DUBOIS, 2004, p.38)

Em 1895, com o surgimento do cinematógrafo, o dispositivo maquínico ampliará sua função ao constituir-se em máquina de recepção do objeto visual. Ou seja, só podemos ver as imagens do cinema pelo fenômeno da projeção. Sem o projetor, vemos somente o rolo do filme e suas imagens fixas. Dubois (2004) chama-nos a atenção para o fato de a máquina do cinema reintroduzir o Sujeito na imagem, porém do lado do espectador e do seu investimento imaginário e não do lado da assinatura do artista. Assim, em menos de um século, a trajetória maquínica de pré-visão, inscrição e pós-contemplação da imagem foi concluída, cada máquina não suprimindo as precedentes.

Durante o século XX, com o advento e a instalação progressiva da televisão e depois do vídeo, um outro tipo de máquina de transmissão das imagens veio superpor-se às demais. A dimensão singular desse tipo de transmissão é que se dá a distância, ao vivo e multiplicada. Esse fenômeno transformou o espectador, que no cinema, tinha forte identidade imaginária com o que estava sendo projetado, em algo invisível. A imagem da televisão viaja, circula e se propaga sempre no presente, transita por uma infinidade de lugares e é recebida com naturalidade e indiferença.

“Imagem amnésica cujo fantasma é um ‘ao vivo’ planetário perpétuo, ela abre a porta à ilusão (simulação) da co-presença integral. (...) Que simulacro! Assistimos na verdade ao desaparecimento de todo Sujeito e todo Objeto: não há mais relação intensiva, só nos resta o extensivo; não há mais Comunhão, só nos resta Comunicação”. (DUBOIS, 2004, p. 46-47).

Após as câmaras escuras, a máquina fotográfica, o cinema, a televisão e o vídeo, surge uma tecnologia que vem não só se acrescentar às precedentes, que faziam a captação, inscrição, visualização e transmissão das imagens, mas também consegue refazer, desde a origem, o percurso da representação. É a Imagem informática, ou infografia, também chamada imagem de síntese, imagem digital ou virtual. A informática é capaz de produzir uma realidade, ela produz o objeto por meio do programa de computador e o modela a seu gosto. Segundo Dubois (2004), é uma máquina de concepção.

Dito de outro modo, os dois extremos do processo (o objeto e a imagem, a fonte e o resultado) se encontram aqui para se tornarem uma coisa só, provocando uma confusão por colisão...Assim, é a idéia mesma de representação que perde seu sentido e seu valor. A representação pressupunha um hiato original entre o objeto e sua figuração, uma barra entre o signo e o referente, uma distância fundamental entre o ser e o parecer. Com a imagerie informática, essa diferença desaparece: não há nada além da máquina, que cobre todo o processo e exclui tudo o mais. (DUBOIS, 2004, p.48)

Contudo, apesar da aparente teleologia que pode advir desse histórico das máquinas de imagens, devemos colocá-lo numa visão dialética a fim de evitar a confusão entre os terrenos estético e tecnológico. Todo dispositivo técnico pode jogar com a dialética entre semelhança e diferença, analogia e desfiguração, forma e informe. É esse o jogo diferencial que se constitui como condição da invenção em matéria de imagem. Nas palavras de Dubois (2004), “a invenção essencial é sempre estética, nunca técnica.” (DUBOIS, 2004, p.57) . Isso nos leva a pensar que a questão educacional em relação às imagens e suas tecnologias deve ser de ordem estética e não tecnológica.

A imagem enquanto objeto visual, produto da possibilidade técnica de reprodução, está no trabalho educacional. Esta presença é certa, e as múltiplas formas como a imagem é ou pode ser utilizada na prática escolar tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores da área. Evidentemente que essa presença se dá de forma desigual e seletiva, estando, na maioria

das vezes, sob o controle de órgãos centrais do sistema de ensino e, sob o controle de determinadas empresas produtoras de imagens para a área de educação, e mesmo de imagens para o consumo da sociedade em geral. O diferencial desse tipo de experiência didática estudada nesta pesquisa é que, por meio do estudo das imagens já presentes na escola, ela parte para a produção de imagem, busca entender seu processo de produção, possibilitando ao aluno ser consciente em relação ao que vê, faz e cria.

A animação e suas técnicas

A história da animação pode ser estudada antes da data da invenção do cinema. Alguns estudiosos tentaram alcançar a técnica da animação e para isso desenvolveram estudos e brinquedos ópticos que forneciam a ilusão do movimento. No site da Universidade Federal de Minas Gerais, (<http://www.eba.ufmg.br/midiaarte/quadroaquadro/>), encontramos uma linha do tempo dedicada aos brinquedos ópticos, que cobre um período que vai de 12.000 a.C (com as pinturas rupestres em Altamira, que já são consideradas narrativas imagéticas) até 1895 com a criação do cinematógrafo pelos irmãos Lumière. Importante ressaltar a descoberta do médico inglês Peter Mark Roget ao observar que desenhos de pessoas ou objetos ao passarem diante dos olhos em consecutivas posições de um mesmo movimento e se, no intervalo da passagem de uma imagem à outra, não houver algo que obstrua a visão momentaneamente, a vista conservará a impressão de um desenho até que o seguinte apareça. Esse fenômeno ficou conhecido como persistência retiniana e é a base da ilusão do movimento na animação.

Logo após, alguns brinquedos óticos são inventados, como o Taumatrópio, do Dr. Paris e do Dr. Fintton - um disco de papelão onde, em uma das faces, vê-se o desenho de uma gaiola e na outra o de um passarinho e, ao girá-lo, têm-se a impressão de que o pássaro está dentro da gaiola -, ou o Zootrópio, uma espécie de cilindro que girava em um eixo vertical. Na parte superior do cilindro, eram abertas fendas eqüidistantes e os desenhos eram agrupados em uma fita (precursora da película cinematográfica) colocada na parte inferior do cilindro, ficando cada desenho em correspondência com o intervalo de duas fendas consecutivas.

A técnica de animação quadro a quadro, ou *stop motion*, é aquela na qual o animador trabalha fotografando objetos, fotograma por fotograma, ou seja, quadro a quadro. Entre um

fotograma e outro, o animador muda um pouco a posição dos objetos. Quando o filme é projetado a 24 fotogramas por segundo, temos a ilusão de que os objetos estão se movimentando. É uma técnica de animação convencional, criada há quase cem anos.

Existem muitos recursos tecnológicos para se fazer animação hoje em dia. Há animações totalmente criadas em computador. No caso de nossa pesquisa, o tipo de animação que produzimos foi a do tipo convencional com o uso do computador como auxiliar na manipulação das imagens e edição do filme.

Dinâmica de trabalho em sala de aula

A dinâmica de trabalho na sala de aula para a exploração dos documentos e textos (fontes primárias e secundárias) foi a seguinte: o documento era apresentado à turma, para uma leitura mais instrumental, seguido de uma explicação sobre quem o havia produzido, onde, quando e para quem havia sido produzido. Vale dimensionar também, que, ao apresentar um documento histórico ao aluno, um trabalho prévio sobre a época histórica que estávamos estudando, de forma a contextualizar o período nas suas características básicas e aspectos instrumentais, tais como: tecnologia da época, localização geográfica (clima, relevo) e instituições oficiais de poder e suas estruturas (política e religião) já havia sido feito, por meio da leitura de textos do livro didático e de aulas expositivas.

Depois disso, propusemos uma leitura individual do documento com a finalidade de os alunos anotarem, nos respectivos cadernos, suas impressões, palavras desconhecidas e eventuais perguntas. Então passamos a trabalhar a interpretação do aluno, no coletivo, para que pudéssemos perceber sua visão do documento e dimensionarmos quais seriam os aspectos mais significativos do estudo para a posterior etapa de elaboração do roteiro da animação.

Ainda como desdobramento dessas práticas, lemos novamente o documento no coletivo (quando se tratava de documento escrito) ou observávamos analiticamente (quando iconografia), no sentido de refazermos o percurso de nossa análise até então e buscarmos sistematizar as informações advindas desse processo, articulando-as ao contexto do período histórico estudado. Ressaltamos que as impressões e inferências dos alunos diante do documento foram elementos importantes no processo de construção do conhecimento histórico, pois se configuraram como a ‘trilha’ que cada aluno percorreu para tal conhecimento. Vale ressaltar que tanto ‘erros’ quanto ‘acertos’ foram utilizados para balizar o conhecimento. Assim, estabelecemos uma dinâmica análoga àquela que imprime o historiador em seu trabalho, estabelecendo hipóteses e averiguando, por meio dos documentos, a factibilidade de tal elucubração.

Para finalizar a atividade, algumas questões escritas foram feitas com o propósito de proporcionar um momento de elaboração e registro escrito daquilo que, individualmente, o aluno apreendera do período e documento estudados.

Nessa dinâmica de trabalho, os alunos puderam perceber a historicidade da língua e deparar-se com alguns problemas típicos que o historiador enfrenta na leitura de documentos. Puderam perceber a dimensão do tempo histórico, que abarca muitos tempos e é constituído por muitas vozes. O presente, o passado e o futuro precisam comunicar-se na composição desse tempo. É um tempo que não se limita a um aspecto das épocas que se entrelaçam ao ser construído ou apreendido. Sem essa dimensão, o trabalho do historiador e do professor de História ficaria fadado à transmissão de um quadro de época, estático e ao aluno sobraría o papel de ouvinte e memorizador de dados jogados num tempo monolítico.

4.1 Discussão das Atividades

Experiência 1 – ano de 2003 – quintas séries A, B e C.

No início do ano letivo de 2003, durante o Planejamento Escolar, professores e coordenadora da escola escolheram o tema gerador das atividades para aquele ano, de acordo com as recomendações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e o tema foi: “A Televisão, sim ou não?”. Foi nessa ocasião que apresentamos a proposta de trabalhar animação quadro a quadro com as quintas séries. A idéia foi bem aceita pelo coletivo.

As turmas trabalhadas foram as três quintas séries da escola, turmas A, B e C. A quinta série A tinha 38 alunos, e tanto a B quanto a C tinham 40 alunos em cada sala. A faixa etária dos alunos variava entre 10 a 12 anos. Eram crianças moradoras nos bairros próximos ao da escola, que se situa no bairro Nova Marília, zona sul, periferia de Marília/SP.

Etapas do trabalho (passo a passo):

- 1- Exposição oral da atividade a ser desenvolvida e diálogo com as turmas para ter uma idéia do nível de interesse e a possibilidade de desenvolvimento do trabalho. Tivemos uma ótima acolhida por parte dos alunos, muitas idéias foram externadas. Nesse momento percebemos a importância da linguagem dos desenhos animados, das histórias em quadrinhos e também das animações quadro a quadro que as crianças já haviam visto na televisão.
- 2- Leitura de lendas e contos indígenas com as turmas. Fizemos várias aulas de leitura e recontagem das histórias. Deixei espaço livre para que os alunos que quisessem falassem sobre o seu conhecimento das lendas que estávamos lendo e de outras versões delas. O espaço de leitura não foi o da sala de aula. A não ser em ocasiões em que não havia outra opção, levei as turmas para os espaços abertos da escola, embaixo de árvores, no pátio, no palco da escola.

- 3- Escolha das histórias a serem recontadas por meio de história em quadrinhos, que serviram de *roteiro* ou *story board* para as animações. Tudo isso foi conversado, passo a passo com as turmas. Cada quinta série escolheu uma lenda: A Iara, A Lenda do Guaraná e O Curupira. Algumas cenas desenhadas entraram na animação. Resolvemos, no meio do processo, mesclar os desenhos, como se fossem “vinhetas” para as mudanças de cena ou para chamar a atenção para pontos importantes da narrativa.
- 4- Assistimos, eu e as quintas séries, ao processo de trabalho (*making off*) de animação quadro a quadro com desenho, na fita de vídeo da Disney, A Branca de Neve e os Sete Anões. Também pedi aos alunos que prestassem atenção à programação da TV Cultura, que muitas vezes traz animações com diversas técnicas, inclusive com massa de modelar. Em todas as aulas, vários alunos comentavam o que tinham visto e narravam comerciais televisivos em que técnicas de animação estavam sendo utilizadas. Uma animação muito comentada foi “Pingu”, exibida na TV Cultura, sobre uma família de pingüins.
- 5- Dediquei duas aulas para dialogar com os alunos sobre o tempo de duração de um filme de animação e o tempo que se leva para sua produção. Foram aulas de muito interesse por parte das três turmas, com quase todos querendo participar, perguntando ou tecendo comentários. Mas é fundamental ressaltar que a experiência didática, propriamente dita, em relação ao tempo e suas possíveis definições e relativizações, só poderia ser feita no decorrer do processo de pesquisa e produção dos filmes de animação. Foram alguns meses de trabalho para que pudéssemos conferir pouquíssimo tempo de filme na TV da escola.
- 6- Oficinas de modelagem: Tivemos uma semana para que as personagens fossem modeladas em massinha comum, tipo plastilina. Trabalhamos em equipe. A coordenadora da escola possibilitou-nos ampla liberdade e fotografou nosso processo de trabalho, enquanto a professora de Arte cedeu suas aulas para que os alunos pudessem ter mais tempo para a modelagem e os alunos/monitores do segundo ano de Ensino Médio ficaram orientando as mesas de trabalho. Importante ressaltar que todos os alunos das três quintas séries modelaram personagens. Separamos a turma em equipes de trabalho e cada equipe ficava responsável por

uma personagem da história ou por alguns detalhes do cenário que também deveriam ser feitos em massa de modelar.

- 7- Conseguimos um espaço para montarmos nosso cenário: uma pequena sala que servia de depósito para os materiais de química. Como a mesma se encontrava quase vazia e era muito pouco utilizada, a professora que costumava utilizá-la gentilmente, disponibilizou-nos a sala. Mesmo quando estava usando o laboratório contíguo à sala, deixava-nos trabalhando.
- 8- Na parte mais técnica do processo, ou seja, montagem da iluminação, do cenário, da fotografia quadro a quadro e da manipulação das imagens dos computadores da Sala Ambiente de Informática, foi a equipe do Segundo Ano do Ensino Médio que atuou. Porém, os alunos das quintas séries eram chamados para acompanhar sessões de fotografia e o processamento de várias seqüências fotográficas no programa Flash, que lhes “dava” movimento.
- 9- Narração: Foi gravada na Sala Ambiente de Informática. A leitura da narrativa foi feita por alunos escolhidos dentro das turmas de quintas séries e pelas próprias turmas. Um concurso de leitura, aberto a qualquer um que quisesse se candidatar foi feito. Todos os candidatos gravaram um áudio na Sala Ambiente de Informática e, a partir da avaliação desses áudios pela classe, um ou dois candidatos foram escolhidos.
- 10- Trilha Sonora e Efeitos Especiais: Muitos sons e desenhos de efeito, como a chuva, por exemplo, foram pegos na Internet e/ou desenhados no *Adobe Photoshop*. Os computadores da escola foram suficientes, porém tivemos que lutar para usar um programa que não fazia parte daquilo que a Secretaria da Educação havia previsto. Mesmo que o software fosse de propriedade de um dos alunos e outro fosse de propriedade da professora.
- 11- Exibição do filme na TV do Salão Nobre da U. E.

Durante a experiência no ano de 2003, além da dinâmica anteriormente descrita e utilizada em sala de aula, propusemos a leitura de lendas indígenas e estabelecemos, por meio desses contos da tradição oral, o que seria recontado por meio do filme de animação quadro a quadro. Em relação ao trabalho desenvolvido anteriormente às leituras e

recontagens das lendas, é importante ressaltar que nos detivemos em alguns aspectos na caracterização dos povos indígenas brasileiros no contexto da chegada dos portugueses. Fizemos análises comparativas entre os europeus e indígenas para apontarmos algumas grandes diferenças como, por exemplo, as vestimentas, os hábitos alimentares, a religiosidade, os tipos de habitações, a divisão de trabalho e a estrutura básica de poder político. Abordamos a variedade de povos indígenas que habitavam nosso continente além de mapearmos a situação desses povos na atualidade.

Assim, pudemos fazer uma leitura mais contextualizada das lendas que, por sinal, tinham características que apontavam para o universo indígena, mas também para a entrada do europeu nesse universo. Das três lendas escolhidas para serem recontadas em forma de animação quadro a quadro, a que menos reflete o conflito com os invasores europeus é a lenda do guaraná, por não constar, na narrativa, nenhum elemento extrínseco ao imaginário indígena (não que pudéssemos perceber). Tanto a Iara, que traz a figura mítica da sereia (de tradição nórdica) quanto o Curupira, que tem em seu bojo o conflito entre o caçador com sua arma de fogo e o ser mítico protetor das matas e animais, vemos a figura do colonizador desestabilizando a sociedade indígena.

Segundo Ginzburg (1998), controlar a relação entre o mundo mítico e a realidade, na cultura ocidental, para, enfim, tentar manipular a realidade de forma cada vez mais eficaz, é um esforço contínuo em nossa cultura. Essa capacidade de controle da realidade, então, é constituinte do aparato tecnológico que nos acompanha. Nas palavras de Ginzburg (1998):

Passar de um mundo fictício à realidade e também o contrário, de um mundo fictício a outro, do âmbito das regras ao âmbito das metarregras, faz parte, é claro, da potencialidade da espécie humana. Contudo, numa cultura específica (a nossa) é que a distinção entre esses níveis foi teorizada com sutileza por vezes extrema, sob o impulso excessivo e convergente da filosofia grega, do direito romano, da teologia cristã. A elaboração de conceitos como *fictio*, *signum* é tão somente um aspecto da tentativa de manipular a realidade de maneira cada vez mais eficaz. O resultado está diante de nossos olhos, incorporado nos objetos que adotamos (inclusive o computador em que digito essas palavras). Do patrimônio tecnológico que conferiu aos

européus a possibilidade de conquistar o mundo fazia parte também a capacidade, acumulada no curso dos séculos, de controlar a relação entre visível e invisível, entre realidade e ficção. (GINZBURG, 1998, p..57)

De acordo com Ginzburg (1998), são inúmeras as situações em que a circulação, ou circularidade do conhecimento, tanto entre indivíduos da mesma sociedade, mas em condições sócio econômicas bem diversas, quanto em indivíduos de sociedades diversas, como é o caso dos povos da América conquistados pelos europeus, possibilitam compreensões profundas e inesperadas sobre a realidade. Diante de situações em que os indivíduos conseguem confrontar tradições e culturas diferentes – diferentes inclusive em relação ao que se pretende como verdade - e da capacidade de se colocar entre aspas a tradição própria e a alheia, surgem efeitos esclarecedores sobre os discursos institucionais como, por exemplo, do ensino e da imprensa.

Os mitos são composições que encerram ficção e realidade, que apontam para o imaginário e também para sua conexão com o vivido. Realizar a leitura de lendas com os alunos teve esse propósito, o de explorarmos essas duas dimensões do conhecimento humano. As figuras mitológicas como a Sereia e o Curupira e os elementos e acontecimentos que se desenvolvem nas narrativas têm esse duplo caráter de proximidade e distância em relação ao leitor. Os alunos, em sua imensa maioria, conhecem previamente os mitos e isso os estimula à leitura de novos componentes históricos, propiciando, ao momento de ensino-aprendizagem que se delineia nesse momento de leitura dialogada, sincronias e diacronias na construção do conhecimento histórico. A incapacidade de tomar a realidade como ponto pacífico é detentora de um olhar que possibilita a percepção de desigualdades políticas, econômicas e sociais ocultas pelo hábito e pela convenção.

Os primeiros textos lidos para as quintas séries, ou seja, as versões ‘originais’ das três lendas adaptadas para a animação quadro a quadro estão nos anexos dessa dissertação. Foram retiradas do livro *Antologia Ilustrada do Folclore Brasileiro – Estórias e Lendas da Amazônia*, de Anísio Mello, publicado em 1960. Assim, pudemos explorar tanto as lendas no seu conteúdo mítico quanto a linguagem e a adaptação feita pelos autores da obra. Convém mencionar que a obra é uma coletânea feita a partir de outros compêndios sobre

folclore e se vale de estudiosos como o Cônego Francisco Bernardino de Souza e sua obra *Lembranças e Curiosidades do Vale do Amazonas* (1873), além de Euclides da Cunha e Luís da Câmara Cascudo, entre outros. A Iara, história escolhida pela quinta série B, tem a versão feita por Afonso Arinos, em 1947 (vide ANEXO 1). O vocabulário e a estrutura gramatical são muito diferentes daqueles utilizados nos livros didáticos atuais. A utilização de metáforas e analogias com os elementos que compõem a fauna e a flora amazônicas são constantes. Assim, fizemos várias leituras do texto. Diante das muitas perguntas dos alunos, pudemos fazer um trabalho de entendimento dos elementos textuais e dos elementos relativos ao universo indígena. Um pequeno trecho que descreve Jaguarari, o índio que será envolvido pelos encantos da Iara, serve ao propósito de exemplificar o estilo do texto e suas referências:

Jaguarari, o filho do tuxaua dos Manaus, era belo como as frescas manhãs de sol nas águas do Grande Rio. Tinha a fôrça e a destreza do puma aurinegro que domina a mataria brava, mas muito excedia na audácia em perseguir a caça e afrontar o inimigo.

Quando ele vogava na sua igara, deslizando sobre as águas silenciosas que a proa, como a asa de um pássaro, apenas frisava, as garças ariscas, por vê-lo, não fugiam da beira do rio, e os jacamins mesureiros vinham saudá-lo roçando os peitos no chão.

Numa análise retrospectiva, pudemos perceber na releitura indícios que nos levam a imaginar o próprio cenário e as personagens da animação. No momento das leituras, vários alunos disseram já estar imaginando a cena. O texto realmente é cheio de referências imagéticas, sugere até os barulhos da mata e, por meio de seu estudo, foi base da criação do cenário da animação. Palavras como: *tuxaua*, *destreza*, *puma*, *aurinegro*, *excedia*, *vogava*, *igara*, *proa*, *frisava*, *jacamins*, *measureiros* eram desconhecidas dos alunos. Resolvemos que os elementos desconhecidos do texto seriam estudados no coletivo. Trouxemos dicionários para a sala, tiramos cópias do glossário que a própria coletânea de lendas trazia e passamos a socializar os ‘achados’.

As perguntas feitas na ocasião são indícios de como alguns alunos começaram a se interessar pelo objeto de nosso estudo e a traçar analogias entre os diferentes povos e os

diferentes tempos que estávamos tentando entender. Uma dessas perguntas foi: “Profi, tudo essas palavra são em português?”. Momento de inserir as línguas indígenas, perceber a composição sincrética do texto e mencionar a língua do colonizador, nossa língua oficial e também chamar a atenção do aluno para a data de publicação do texto e a diferença de vocabulário. Mais uma pergunta: “Por que a gente fala então português e não fala língua de índio?”. O processo de conquista e colonização se abre como elemento explicativo, torna-se pertinente e entra em cena mais uma vez.

Nesse contexto de ensino e aprendizagem, descrito acima, pudemos perceber que os assuntos tratados nas aulas introdutórias, de forma mais distanciada do universo do aluno, por meio de aulas expositivas ou leitura dos textos do livro didático, foram recolocados em pauta nas perguntas dos alunos. Passaram a ter conexão com o presente, pois eram elementos que possibilitavam o entendimento de questões surgidas no contexto dos próprios alunos. Eram respostas às suas próprias questões e não assuntos introduzidos sem articulação com seu tempo e sua cultura.

Depois dessa etapa, propusemos aos alunos a recontagem das lendas por meio da linguagem da História em Quadrinhos, com a qual eles mostraram ter muita afinidade e facilidade em trabalhar. O propósito, então, era o de trabalhar o texto escrito e também o imagético. Os dois textos em conjunção, como acontece nas Histórias em Quadrinhos, possibilitam a elaboração posterior de um roteiro para a animação, o chamado *story board*.

Alguns elementos dos desenhos produzidos pelos alunos são indiciários da situação sócio-econômica na qual se inserem. Um exemplo claro disso é a ausência de vegetação nas imagens. Mesmo diante de um texto que explora e descreve ricamente a flora e a fauna amazônica e que fornece elementos imagéticos fartos para uma composição verde, os desenhos mostram pouquíssima vegetação. Uma ou outra árvore ou nenhuma, na maioria das vezes. Não é diferente do cenário vivenciado pelas crianças na periferia da cidade, pois o seu bairro tem poucas árvores. Os desenhos representam mais os personagens e suas ações. (vide Anexo 2).

O cenário da animação também obedeceu aos mesmos padrões de vegetação e fauna. Poucas árvores, alguns arbustos (vide Anexo 3). Nada que se parecesse com uma

mata nativa, nada que lembrasse as fotos da Floresta Amazônica ou da Mata Atlântica presentes no livro didático. Temos o rio, o céu cheio de estrelas e a lua cheia. Sons da mata, grilos, sapos e passarinhos.

Na caracterização das personagens e da tribo, alguns elementos são significativos. Jaguarari é um índio forte, rema com sua canoa e o barulho da água faz recordar a cena do texto escrito. Há redes, onde dormem Jaguarari e sua mãe. A fogueira no centro da tribo ilumina a cena. Esses elementos surgiram das situações de aula, da imaginação histórica que os alunos exercitaram sobre os hábitos e utensílios indígenas. E o ápice do filme de animação acontece na cena final, em que Jaguarari abraça a Iara e é levado por ela ao fundo do rio para nunca mais voltar.

A Iara, como foi modelada e apresentada no filme de animação, revela traços importantes do mito da sereia. Aparece furtivamente à noite, entoa seu canto misterioso e sedutor e arrebatou o índio em seu encanto até que o leva, para sempre, ao fundo do rio. A figura mítica feminina, metade humana, metade peixe, consegue levar embora justo o filho mais destemido e forte do chefe da tribo. É vista pela mãe do índio como um ser maligno, que lhe retira a alegria e que traz má sorte a toda tribo. Porém, não é possível, mesmo ao mais valente membro da taba, resistir aos encantos da Iara.

A lenda que deu origem à outra das animações foi a do Curupira. Fizemos a leitura de dois textos. O primeiro foi retirado da Internet, do sítio www.amazonia.com.br, de 2002 (vide Anexo 4), e é uma descrição do Curupira, de seus poderes e encantamentos. Os alunos demonstraram conhecer bem essa figura mítica e, mais, mostraram muita afeição pelo Curupira.

O segundo texto lido foi retirado do livro já citado anteriormente, da década de 60. Segundo consta na referência, o texto é de Hygama e foi publicado no Pará no ano de 1900. (vide Anexo 5). O texto descreve uma mata exuberante, a vida incerta dos caboclos que se aventuram a viver no meio da selva em busca de riqueza, em pleno auge da exploração da borracha e tem um claro tom pejorativo ao abordar a figura do Curupira. Apesar disso, os alunos optaram por mostrar o lado ‘bom’ do Curupira, um herói que nos pareceu um tanto parecido ao Macunaíma, tanto pelo caráter quanto pela identificação dos alunos.

O sol mal pode romper a muralha de verdura da mata virgem, que borda as margens das últimas cabeceiras, nascente de um dos afluentes desse rio-ouro, o Anajás, donde tantos milhares de contos de réis tem saído em borracha, e onde ficaram centenares de vidas e a felicidade de inúmeras famílias, que ali deixaram a saúde e a honra!

Na mata tudo é mistério! Atrás de cada árvore parece ocultar-se um ser extraordinário. O sobrenatural empolga-nos, apodera-se de nós e a razão vacila, porque se deixa dominar pelos fantasmas imaginários que nos cercam.

E até o assobio tristonho do inambu, o perpassar rápido da sururina a correr, o deslizar quase imperceptível de um réptil medroso, o vôo violento do mutum, e ainda o brando estalido da folha seca ao pisar cauteloso do veado ou da cutia, tudo assume para nós proporções tais que despertam um pavor quase invencível e mal reprimido.

A história se desenvolve em torno de uma família de seringueiros. Tem como personagem central uma moça que consola sua avó adoentada. A avó acamada pergunta à moça por que demora tanto para se casar com seu noivo. A moça responde que não é merecedora de tal homem bom e honrado, pois tinha sido violada e levava em seu ventre o filho de outro. O outro moço em questão é o Curupira, transformado em um indivíduo bonito e vistoso só para poder seduzir a moça.

- Um dia, perdida na mata, lutando em vão para encontrar o caminho...lembra-se avozinha?

- Sim, lembro bem as angústias por que passei quando te perdeste e só no dia seguinte apareceste.

- Pois bem! Nesse dia, quando eu já tinha desesperado e perdido até a fé e que, quanto mais caminhava, mais me fugia o termo do caminho, encontrando sempre o mesmo lugar, as mesmas árvores, surgiu de repente junto de mim um jovem formoso e cheio de bondade.

- O curupira! Exclamou a velha; trazes em ti o filho do curupira!... Foi ele, filha, que depois de ter-te feito perder o tino, transformou-se em moço bonito para desonrar-te! Que desgraça!

Nas histórias em quadrinhos produzidas pela quinta série A, o Curupira aparece sempre de forma positiva, espantando os caçadores e fazendo estripulias (vide Anexo 6). Não houve menção à história de encantamento e estupro da segunda narrativa. Alguns alunos, durante a leitura da segunda história, teceram comentários, “O Curupira tem que proteger a mata. Então a moça tava invadindo”.; ou “Ah, (risos) ela vai ter um curupirinha! (risos)”. “A minha vizinha tá grávida e fala pra todo mundo que não sabe quem é o pai”. Aproveitamos a ocasião para dialogar sobre gravidez e violência sexual. A aula foi interessante, mas nos desviamos bastante de nosso objeto de estudo.

Quanto ao contexto do seringueiro, isso trouxe bastante questionamento. O texto se refere ao conto de réis e ao ciclo da borracha. A aula oportunizou a exploração de um outro contexto que, apesar de se localizar em terras indígenas, focalizou a população ribeirinha de seringueiros e a exploração dos seringais.

O filme de animação produzido pela quinta série A é centrado nas estripulias do Curupira ao enganar, atordoar e confundir um caçador até expulsá-lo da mata. Os animais representados parecem ter no Curupira um amigo e vão ao encontro dele, saudando-o quando o caçador foge da mata. O cenário é mais arborizado que o da Iara, mas ainda assim há pouca vegetação se levarmos em consideração que a história se passa numa mata fechada, onde o Curupira ‘prende’ o caçador, não permitindo que ele encontre a trilha para sair dela (vide Anexo 7).

A terceira animação, da quinta série C, foi baseada na lenda do Guaraná. Fizemos a leitura de um texto retirado do livro *Contos e Lendas da Amazônia*, já citado. O texto é de Roberval Cardoso e foi editado originalmente em 1946 (vide Anexo 8). É um texto sintético, em que os deuses e espíritos naturais ganham voz e sentimento humanos, orquestrando a vida, a morte e a prosperidade de uma tribo. A lenda do surgimento do guaraná era a menos conhecida entre as quintas séries.

No processo de leitura desse texto, alguns alunos fizeram observações comparativas entre a planta do guaraná e o mito da sereia Iara. A planta do guaraná era produto dos olhos de um curumim, logo, foi vista como metade planta, metade gente. A Iara, como sabemos, é metade peixe, metade gente. Essa mistura entre os universos humano, vegetal e animal foi

apontada como uma característica do mundo ‘religioso’ indígena. Um dos alunos comentou: “É assim que os índios pensam, as coisas são todas misturadas. O deus Tupã falou pra plantar os olhos do menino e fez a planta. A Iara é misturada com peixe e tem poder de deusa, é mágica. É tudo misturado”. Dessas observações pudemos iniciar um diálogo buscando estabelecer a conexão real desse mundo natural que, tanto na fala do aluno quanto na nossa tradição moderna de conhecimento, mostra-se tão apartada do mundo humano. Oportunidade que se configura também a partir da situação concreta da leitura e sua contextualização histórica. As relações temporais complexas passam a ser iniciadas a partir da fala dos alunos, de suas percepções sobre o mito. O mundo indígena parece estar mais inserido ao mundo ‘natural’ do que ao ‘humano’. Trabalhar os estereótipos a respeito dos índios, pensando ontem e hoje e outras formas de entender e viver no mundo, é um processo de inteligência do tempo histórico e dos processos historicamente constituídos.

No texto lido, um certo curumim é tido pelo seu povo como detentor da boa sorte da tribo. Esse indiozinho é tratado como um ser encantado, sagrado e, por isso, sempre protegido pelos mais velhos. Porém, um certo dia, a vigilância foi burlada...

...Jurupáí, o gênio do mal, disfarçado em cascavel, feriu o curumim, num bote certeiro.

A tribo entrou em grandes lamentações e durante horas seguidas as preces e gritos de desespero se espalharam pelas florestas e águas negras do Maué-açu.

Tupã atendeu as lamentações e uma voz, que não se sabe de onde veio, determinou:

- Tirem os olhos da criança, plantem na ‘terra firme’, reguem com lágrimas e dele nascerá a ‘a planta da vida’, aquela que fortalecerá os jovens e revigorará os velhos...

Interessante notar como esse trecho foi adaptado pela quinta série C. Em primeiro lugar, não puseram em evidência (nem nos desenhos, nem no filme de animação) a vigilância sobre o menino (vide Anexo 9). Segundo a narrativa do filme, um belo dia o menino resolve sair para caçar e apanhar frutas na mata; comunica sua decisão aos pais e vai. Talvez isso seja evidência da própria noção de infância e educação que recebem os

alunos. São crianças cujos pais trabalham fora o dia todo. Costumam realizar atividades domésticas desde muito cedo, muitos cuidam da limpeza da casa e da roupa enquanto as mães trabalham de manhã à noite. Na fala de uma aluna, podemos entrever essa questão: “O menino não ficava sozinho? Coitado.” Outro aluno ainda disse: “Desse jeito o curumim vai ficar tonto! Todo mundo espiando ele.”

Quanto à atuação de Tupã, o deus que falou de não sei onde, a maioria dos alunos resolveu que Tupã é o deus do trovão e das tempestades e que Tupã iria falar por meio dos raios e trovões. A mãe e o pai do menino iam saber o que o deus estava dizendo porque conheciam o jeito de falar dele. Essa idéia de Tupã sendo o deus do trovão e da chuva já estava arraigada ao imaginário dos alunos que, durante os primeiros anos escolares tinham tido contato, por meio de aulas sobre folclore e atividades no dia do Índio, com imagens e histórias indígenas. Uma aluna comentou, na ocasião da leitura: ‘Nossa, o Tupã não agüentava mais aquela choradeira e os gritos. Mandou todo mundo plantar o menino e usar as lágrimas pra alguma coisa boa.’ A classe deu risada. E outro aluno disse: “É, coitado do Tupã. Parece Deus escutando crente gritando e chorando na igreja!” e ainda outra aluna respondeu: “Eu sou crente e não é nada disso que você falou!”. Até esse ponto não interferimos na conversa, porém, o diálogo foi se transformando em briga de cunho pessoal e decidimos intervir de forma a apresentar alguns exemplos de cultos religiosos, inclusive cerimônias indígenas, africanas, católicas, evangélicas, sem negar, porém, os conflitos históricos envolvidos nas questões religiosas e sim, no sentido de proporcionar matéria para que os alunos pensassem mais amplamente sobre esses elementos e menos individualmente. A contenda local foi, parcialmente, esquecida. Ampliamos nossas discussões até o conflito religioso entre o catolicismo oficial português e a religiosidade indígena, expressões de culto e inferências na vida cotidiana.

Há que se notar também, durante o filme, na cena em que os pais do curumim rezam para Tupã, que ambos, embora sentados, fazem gestos de adoração que não parecem ser típicas do universo indígena. Segundo nossa visão, lembram o gestual islâmico de adoração, pois eles levantam e abaixam os braços, em saudação ao deus. Também pode indicar um gestual católico de penitência e subserviência. O ritual não parece semelhante aos rituais indígenas, em que há dança, instrumentos de sopro, percussão e também uma

caracterização corporal, com pinturas e elementos colados ao corpo, colares, brincos, pulseiras, na composição dos momentos de agradecimento ou pedido aos deuses (vide Anexo 10).

Na ocasião da exploração do texto e criação do roteiro de animação, um aluno trouxe amostras da planta do guaraná e suas sementes. Muitos alunos buscaram representar, por meio de desenho, a planta e os olhos humanos, comparando-os e demonstrando a incrível semelhança entre ambos. Alguns alunos disseram que a lenda não devia ser falsa pois a prova disso era essa semelhança entre o olho e a semente de guaraná. Dissemos que isso, por si só, não provava muita coisa, já que há muitas semelhanças entre coisas do mundo vegetal e coisas humanas. Citamos, inclusive, formações rochosas que ganham o nome de coisas humanas, como por exemplo: Serra da Canastra. Ou ainda as sementes da Quaresmeira (árvore presente nos arredores da escola), que as crianças costumam chamar de peão ou peãozinho. Porém, a dúvida persistiu. Afinal, como me responderam, a semente do guaraná é ‘igualzinha a um olho!’.

Diante dessa dúvida, desenvolvemos uma aula sobre indícios históricos e o que eles poderiam dizer-nos. Fizemos uma brincadeira de perguntas e respostas, para clarear a idéia sobre o fim e o início de uma pesquisa de cunho histórico. Por exemplo, se o historiador fizesse a pergunta: “É verdadeira a lenda do guaraná?”, que tipo de respostas, provavelmente, ele conseguiria obter.? Se ele fizesse a pergunta de outro modo: “Por que os índios explicam a existência do guaraná dessa maneira?”, que outras respostas ele conseguiria?. Houve um silêncio grande no início dessa aula. Procuramos instigar a participação lançando outra pergunta: Qual das duas perguntas teria mais chance de resposta?. Então um aluno respondeu: ‘Ah, os índios explicam tudo desse jeito, com lendas!’ ao que outra aluna respondeu: “Não é só índio que acredita em Deus e em coisas que não tem como provar, só a fé faz acreditar.” Deixamos a questão em aberto, não sem antes ponderar e discutir, novamente, sobre as pesquisas históricas e os limites desses estudos. Procuramos desenvolver as possíveis respostas que um historiador obteria diante das duas questões lançadas a princípio, e como o historiador deveria respaldar suas descobertas de forma a comprová-las diante de outros pesquisadores. Mas não fechamos

questão alguma, procuramos não tolher a curiosidade sobre os elementos fictícios e reais contidos nas histórias míticas.

Experiência 2 – ano letivo de 2004 – Terceira série do Ensino Médio.

Como já abordamos anteriormente, no ano de 2004 realizamos um filme de animação quadro a quadro com uma turma de terceiro ano do ensino médio. O tema a ser estudado e que deu origem ao roteiro da animação foi o processo de urbanização das cidades brasileiras no período que corresponde à transição do Império para a República até nossos dias (última década do século XIX até hoje).

Utilizamos diversas fontes primárias e secundárias para realizar o estudo do processo histórico a ser evidenciado e explorado no contexto da animação. Entre eles, além dos textos contidos no livro didático – fonte secundária, discurso pronto e adaptado de historiadores, elencamos algumas obras literárias de época: *O médico e o monstro*, de Stevenson; *O alienista* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis e *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto.. A leitura dessas obras foi feita em duas disciplinas, na de História e na de Português. Nas aulas de Português os alunos travaram contato com as escolas literárias e fizeram provas escritas sobre as obras. Nas aulas de História buscamos analisá-las do ponto de vista do historiador, como documentos históricos, portadores de dados e interpretações sobre o contexto vivido pelo romancista.

Assim, pudemos entrever os elementos das narrativas no roteiro do filme de animação (que está nos anexos dessa dissertação) e no filme. A história do filme se passa em dois tempos, no início do século XX e, da metade para a frente, nos dias atuais. Um casarão antigo é o ponto de partida e chegada da narrativa, em termos espaciais. A avenida onde transita o personagem principal foi inspirada na Avenida Paulista (São Paulo, Capital do Estado).

O personagem principal é, inicialmente, um pensador, letrado e morador de um casarão tradicional da avenida Paulista no início do século XX. É um indivíduo que vive

em conflito com suas idéias sobre progresso e ciência. Tem um amigo que admira as descobertas científicas e é entusiasta do desenvolvimento urbano. O ápice da narrativa acontece no delírio que sofre o personagem central que, ao sair atônito pelas ruas da cidade, acaba desmaiando. Ao acordar, esse mesmo personagem, agora transformado em morador de rua, todo maltrapilho, percebe que está dentro de um rio poluído. Consegue sair do rio e começa sua caminhada de volta para casa. Agora o cenário já é atual, o filme passa a ser colorido (na primeira metade é preto e branco) e a poluição e sons da cidade invadem a cena. O homem caminha, trôpego, até alcançar o antigo casarão. O casarão se encontra todo velho, mal cuidado e pichado. O andarilho, cansado, deita-se na calçada em frente à casa. Seu amigo, também morador de rua, traz um cobertor e o cobre. É o fim da história.

Apesar de os alunos terem optado por um filme ‘mudo’, em que só a música indica o clima da cena e, além disso, terem utilizado amplamente o texto escrito para contextualizarem as ações, a personagem e a narrativa são explicitamente compostas a fim de embaralharem os tempos históricos para o eventual espectador. Ao final não temos certeza da situação real da personagem, se é um sujeito de boa condição sócio-econômica do início do século XIX que, ao sofrer um delírio, imagina-se maltrapilho e num futuro em que ele e sua própria residência estão marginais; ou se, ao contrário, se é um morador de rua, pensador também e letrado, que passa a delirar e cria a situação inicial da história e depois da queda nas águas pútridas do rio volta à realidade atual.

Algumas referências literárias ficaram bem evidentes ao lermos o roteiro e discutirmos suas idéias com os alunos. O delírio da personagem teve sua origem no capítulo 7, de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, em que o personagem do romance de Machado de Assis, montado em um rinoceronte branco, assiste à passagem do tempo, numa vertigem histórica e vê as infundáveis guerras humanas e no personagem central de *O Alienista*, o médico psiquiatra que, no fim, é o grande alienado do enredo. A identidade conflituosa da personagem, que vive o clima do desenvolvimentismo aliado ao positivismo científico numa cidade em crescimento é composta a partir de *Jeckill e Hide*, de *O Médico e o Monstro*, de Stevenson. O amigo entusiasmado com o progresso e o saber da ciência tem lampejos do obstinado Policarpo Quaresma, personagem de Lima Barreto.

As referências demarcadas pelos estudos não literários são várias. Na composição do cenário, avenida e casarão antigos, encontramos as fotos exploradas nos estudos em sala de aula, tanto da avenida paulista no início do século e seus casarões como fotos da avenida na atualidade (vide Anexo 11).

Apesar de a equipe de animação ter inicialmente pensado num filme cujo desenrolar fosse algo que transitasse entre um humor do tipo macabro e um filme de terror de qualidade duvidosa (numa analogia aos filmes de terror de José Mojica Marins e filmes classe B e C de terror americanos), o que prevaleceu foi um tom triste e trágico. Essa tristeza e tragicidade foram construídas no decorrer do processo de fotografia e montagem do filme. Uma visão mais negativa do processo de urbanização foi sendo demarcada. Fica evidente tal fato por meio de argumentos como os da seguinte fala de um aluno: “O número de moradores de rua hoje em dia é muito grande e a situação tende a piorar, nós vimos isso em São Paulo e aqui em Marília também tem.”; e de outra aluna: “A poluição é horrível, os rios estão sujos, as ruas estão sujas e o ar tá ficando cada vez pior”; ao lado de considerações de cunho histórico como as desse outro aluno: “A urbanização foi feita para privilegiar os ricos, os pobres, que são a maioria, vivem em lugares sujos, sem saneamento básico, falta água, falta tudo, segurança, tudo.”

Uma situação recorrente na história do Brasil republicano é a da falta da participação popular nas decisões políticas. Desde a implantação do regime republicano, processo feito por uma elite militar e cuja publicidade se deu por meio de uma passeata militar em 15 de novembro, até as decisões sobre a saúde pública e suas formas de implantação, a participação popular era inexistente. Dois textos a esse respeito foram estudados com os alunos. O primeiro, adaptado do livro *A Formação das Almas*, de José Murilo de Carvalho, demonstra a construção do mito de Tiradentes pelo regime republicano a fim de forjar uma certa memória nacional que justificasse o regime recém instaurado.

Não há regime que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico. Em alguns, os heróis surgiram quase espontaneamente das lutas que precederam a nova ordem das coisas. Em outros, de menor profundidade popular, foi necessário maior esforço na escolha e na promoção da figura do herói.

A pequena densidade histórica do 15 de novembro (uma passeata militar) não fornecia terreno adequado para a germinação de mitos. Era pequeno o número de republicanos convictos, foi quase nula a participação popular, e os eventos se deram na escorregadia fronteira entre o heróico e o cômico...

O segundo texto, um trecho do livro didático *História*, de Divalte, da Editora Ática, aborda a Revolta da Vacina, ocasionada pela desconfiança da população pobre do Rio de Janeiro em relação ao poder público. A vacinação obrigatória, sem esclarecimentos à população, pareceu a essa multidão apartada das decisões políticas algo muito suspeito e perigoso.

No início do século XX, o governo empreendeu um ambicioso programa de modernização do Rio de Janeiro. Um dos itens do programa era o combate a epidemias que dizimavam a população. Esse combate ficou a cargo do médico Oswaldo Cruz, recém-chegado da França, onde havia estudado. Em outubro de 1904, foi aprovada uma lei que instituía a vacina obrigatória contra a varíola, mas sua execução foi feita de forma autoritária. Isso acabou gerando revolta popular.

A identificação dos alunos com o povo revoltado diante de atitudes autoritárias do poder público e com a falta de participação popular nas decisões políticas foi quase imediata. O universo da periferia, em que a questão do atendimento nos postos de saúde e hospitais é ruim e a falta de representatividade que a população mais pobre enfrenta em relação aos políticos que elegem estão presentes nas falas dos alunos. Como exemplo, podemos citar a fala de uma aluna, que disse: “É assim mesmo, a gente fica aqui jogado e esperando na fila, paga imposto, trabalha e não tem nada. Depois a gente tem que ficar desfilando na avenida, orgulhoso do país?”. “Olha, essa história da gente começou assim então, né? Lá no final da escravidão e no começo da República, as cidades vão crescendo e jogando os pobres na periferia, e a gente nem percebe isso.” Na mesma ocasião, disse outra aluna: “Mas as pessoas não estudavam antes, elas não liam, não sabiam. A gente, se quiser, hoje a gente fica sabendo.”

Esse posicionamento diante da história republicana possibilitado pelo enfrentamento dos documentos em relação ao contexto atual é o início do processo de construção do conhecimento histórico. Abre perspectivas de explicações sobre a realidade e sua conexão com diversos contextos do passado, do presente e, hipoteticamente, do futuro. Essa dinâmica de aula, instaurada também pelo desejo de entender o assunto para realizar o filme de animação, possibilita o jogo temporal em que determinados elementos do passado tomam a cena como índices explicativos do processo histórico. No caso, do processo histórico da urbanização brasileira, uma visão positivista – teleológica - foi refutada pois, apesar do inegável avanço técnico-científico ocorrido nos últimos 150 anos, os alunos perceberam que esse avanço, necessariamente, não conduz as sociedades à melhoria.

Experiência 3 – ano letivo de 2005 – sétima série B.

A Revolução Francesa foi o assunto escolhido para ser representado na animação quadro a quadro, com a sétima série B, no ano de 2005. Podemos afirmar que entre os assuntos estudados pelos historiadores, a Revolução Francesa é assunto com vasta produção histórica e historiográfica. Marco da modernidade, inspiradora de outros movimentos que levam à queda do Antigo Regime como a Independência dos Estados Unidos, e de movimentos de contestação colonial em relação à metrópole, como a Inconfidência Mineira, marcada pelo símbolo do *slogan* “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, contexto no qual foi produzida a “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão.”, movimento com ampla participação popular, processo desencadeado pelo iluminismo, momento de grandes reformas sociais, econômicas e políticas, entre outros aspectos.

Trabalhar a Revolução Francesa em sala de aula não é tarefa fácil, apesar de seu vasto repertório documental, tanto de fontes primárias quanto secundárias. É assunto que precisa ser visto com criticidade e relativizado historicamente. Os símbolos da Revolução Francesa e seu ideário estão muito arraigados em nossa sociedade e, por esse motivo, a construção de um conhecimento histórico a esse respeito deve ser pautada pela apresentação de documentos diversos, que possam disponibilizar ao aluno o acesso à

informações dos diversos grupos sócio-econômicos envolvidos no processo revolucionário, as contradições internas desses grupos, suas ações, os conflitos entre os grupos, além de uma percepção da ideologia burguesa revolucionária e seus ideais liberais.

Para o professor de história é fácil a compreensão de que o grupo revolucionário francês, letrado, da alta e média burguesia, é também o grupo que, após a revolução, liderará o processo do chamado neocolonialismo, sobretudo na Ásia e na África. É o mesmo setor que, impulsionado pelo crescimento de suas indústrias, passará a defender suas propriedades e terá que enfrentar as lutas locais do proletariado na busca dos direitos trabalhistas. Ou seja, ao lançarmos um olhar histórico articulador do segmento sócio-econômico que produziu, veiculou e foi artífice dos códigos e atitudes institucionais do processo revolucionário francês, conectando-o às suas ações antes, durante e após o período revolucionário propriamente dito, constatamos que a Revolução é produto de uma época inaugural do capitalismo industrial e seus desdobramentos. No ambiente da escola pública brasileira na atualidade, em que os alunos são provenientes de famílias que sofrem com baixos salários e desemprego, inclusive e, sobretudo, no setor industrial, ao discutirmos o Antigo Regime, a nova ordem republicana burguesa, o neocolonialismo e as condições operárias e suas lutas, devemos fazê-lo com vistas no presente e com o cuidado de não idealizarmos todo esse período paradoxalmente vivido e vivenciado no mundo ocidental, em que os discursos se tornam os mais democráticos porém o imperialismo, a exploração colonial e o racismo subsistem fortemente.

O primeiro contato da sétima série B com o contexto do processo revolucionário aconteceu por meio de uma aula expositiva e dialogada sobre o Antigo Regime, sua estrutura política, social e econômica. Procuramos fazer uma síntese descritiva da estrutura do Antigo Regime, reportando-nos às camadas sociais que formavam a sociedade francesa anterior à revolução. Clero, nobreza, burguesia, artesãos e camponeses. Após, essas caracterizações, detivemo-nos na análise da burguesia e à sua incômoda posição social no continente europeu que iniciava a Revolução Industrial. Nesse ponto, ouvimos questionamentos de alguns alunos a respeito do que, exatamente, estávamos estudando, “Estamos estudando a Revolução Francesa ou a Revolução Industrial?”. Essa visão estanque do conhecimento histórico, reiteradas vezes, surge durante nossas aulas. E, inúmeras vezes, refizemos o percurso explicativo, buscando novas estratégias discursivas, a

fim de conectarmos experiências pertencentes a um contexto geral de época. Insistimos no diálogo e nos dados históricos, que demonstram a simultaneidade dos acontecimentos e as articulações de um processo e outro, até que os estudantes percebam a pertinência dessas conexões. Durante o processo mais longo e diversificado que trilhamos para a produção do filme de animação quadro a quadro, essas conexões históricas e a tessitura do tempo histórico ficaram mais claras.

Ao estudarmos a vida da nobreza francesa, elencamos algumas fotografias e pinturas que retratavam o Palácio de Versalhes, as vestimentas da nobreza e suas festas (vide Anexo 12). Fizemos uma busca pela Internet com tal finalidade e os alunos puderam ter acesso à iconografia na Sala Ambiente de Informática da escola. De um dos sítios visitados, utilizamos uma foto de Versalhes e um texto que acompanhava a foto. (vide Anexo 13) Durante a leitura do texto os alunos notaram a colossal estrutura do palácio, o número gigantesco de trabalhadores utilizados na obra e os gastos de Luís XVI para satisfazer sua vontade. Utilizamos, nessa ocasião, o jogo para computadores chamado Versalhes, um jogo de estratégia, envolvendo crime e suspense, que se passa dentro do Palácio de Versalhes, reconstituído virtualmente. A junção fotografia, texto e depois, essa visita virtual ao interior de Versalhes, forneceram aos alunos uma idéia ampla da riqueza da corte francesa e dos gastos e serviços que esse estilo de vida nobre requeria.

Como continuidade dos estudos, voltamos à Internet e escolhemos um texto sobre a sociedade do Antigo Regime e os antecedentes da Revolução Francesa, incluindo aí os problemas recentes dos industriais burgueses e os altos impostos que pagavam à nobreza e ao clero (vide Anexo 14). Os alunos da sétima série B encontravam-se bastante propensos à leitura e esperavam mais estudos iconográficos. Vários comentários sobre como fariam o cenário da animação começaram a surgir de forma espontânea. As meninas, principalmente, queriam modelar mulheres da nobreza, achavam lindas as roupas e penteados. Os meninos estavam mais interessados em construir carruagens e castelos. Ambos os gêneros estavam alinhados ao imaginário dos contos de fadas, em que príncipes e princesas aparecem em seus respectivos papéis de heróis fortes e corajosos e mocinhas lindas e desprotegidas. Aproveitamos a ocasião para conversarmos sobre os contos de fadas, as histórias que os alunos e alunas conheciam e relacioná-las ao contexto medieval e moderno europeu, buscando resgatar o trajeto que essas histórias fizeram até chegarem ao Brasil. Não sem

ponderar que as produções do cinema de animação do século XX, especialmente as produções da Disney, buscaram nos contos de fadas da tradição oral européia a base para diversas histórias e fizeram com que suas versões ficassem conhecidas pelas novas gerações em todo o mundo. Diante dessa aula, uma única aluna comentou: “Mas estamos estudando Revolução Francesa ou os contos de fadas?”. Um grande número de alunos, entre risos e pequenas vaias, respondeu para a aluna. Uma das falas da resposta foi: “Você não percebeu que nós estamos estudando tudo isso e tudo isso faz parte da História? Pára de ser chata, senão a professora vai parar com aulas legais”.

Foram analisadas algumas pinturas e desenhos da época pré-revolução francesa que retratavam a Bastilha, prisão destinada aos inimigos do rei, e outras referentes à vida do terceiro estado - burguesia, artesãos e camponeses (vide anexo 15). O ambiente contrastante que os alunos visualizaram nesse conjunto de documentos foi fartamente comentado e forneceu indícios para a identificação deles mesmos com as populações economicamente desfavorecidas no Antigo Regime. Ao visualizarem a cena de um noivado de uma família camponesa, comentaram sobre a bagunça do local e a postura das pessoas, adjetivos como cansados, desarrumados, feios e sujos acompanharam a primeira impressão que tiveram. Um aluno se referiu à cena do noivado da seguinte maneira: “Parece festa de pobre mesmo. Aqui na Nova Marília é tudo assim.”. Muitos alunos riram do comentário e concordaram com ele. Aproveitamos a ocasião para fazer uma pergunta provocativa à classe: “Vocês estão vendo alguma semelhança entre vocês e o povo francês?”. Obtive várias respostas que deram origem a especulações históricas. Como exemplo, citaremos a fala de uma aluna, que respondeu à nossa pergunta: “Ah, professora, a gente é do povo mesmo, a gente estuda na escola pública, mora em casa pobre, apertada, não come do bom e do melhor, fica contando moedinha pra pegar busão. É isso, e a gente também paga bastante imposto, que nem eles, quer dizer, meu pai paga imposto, e caro ainda!”. Ao que outro aluno respondeu: “É, mas nós não somos obrigados a trabalhar pro rei, né.” E ainda outro falou: “Ah, mas nós trabalha por quase nada. Que serviço nós vai arranjar depois que saí da escola? É só serviço pesado e que ganha pouco, se arranjar serviço.”

Procuramos, a fim de ampliar o debate e inserir mais elementos para a discussão, falar sobre a sociedade estamental, em que o indivíduo vivia de acordo com sua origem, quase sem nenhuma chance de mudar de posição na sociedade. Demos o exemplo do Clero,

dividido em alto e baixo clero. No alto clero, que vivia luxuosamente, estavam os bispos, cardeais, ou seja, pessoas ricas, que eram da nobreza e se tornavam religiosos. No baixo clero, estavam os padres e monges advindos dos grupos sociais mais pobres, da baixa burguesia, dos camponeses e artesãos. Dissemos ainda que não era essa a estrutura da nossa sociedade, porque nós não precisávamos usar a origem do nosso nascimento e a família a qual nós pertencemos para arranjar um bom emprego, um bom diploma, uma boa profissão. Obtivemos algumas respostas. Uma aluna disse: “É, eu tenho um tio que era muito pobre, estudou muito e trabalhou e agora tá bem de vida, paga faculdade pras minhas primas. Se a gente se esforçar, pode mudar.”; outro aluno falou: “Ah, mas é difícil! E tem mais, quando você é de uma família rica e importante é mais fácil. Tudo fica fácil. Você já nasceu em berço de ouro, como se diz.”; ao que outro aluno respondeu: “Essas coisas de era pobre e ficou rico é coisa de novela. Quando a moça pobre encontra um homem rico e casa. Ou quando alguém ganha herança, ou quando ganha na loto.”; outra aluna falou: “É, mas ficar pobre é bem fácil. Nossa, o que tem de gente que era bem de vida e ficou pobre, ó, tá cheio!”.

Buscamos dar elementos para que a conversa ficasse mais densa, com mais referências históricas. Inserimos alguns elementos explicativos sobre o sistema capitalista industrial e as lutas e ideais da burguesia que impulsionaram, entre outros fatores, a Revolução Francesa.

Num momento posterior, introduzimos as representações imagéticas das lutas durante a Revolução Francesa: a queda da Bastilha, as mulheres carregando canhões, a guilhotina, o guilhotinamento do rei Luís XVI. E fizemos uma breve exposição linear dos acontecimentos durante os dias de luta na França, em 1789. Exploramos também, numa aula de leitura, o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, além de um texto sobre a pouca participação da baixa burguesia e camponeses na construção do novo governo republicano francês. Durante o estudo desses conteúdos, alguns alunos se pronunciaram preocupados em como representar o povo lutando no filme de animação. “É muita gente, professora, onde a gente vai arranjar tanto boneco e tanta massinha de modelar?”; outro aluno falou: “Ah, na hora da luta a gente joga fumaça na cena e mostra alguns lutando, correndo pra lá pra cá.” Inserimo-nos nas preocupações e questionamentos e dissemos que se fôssemos, por exemplo, representar a morte do rei Luís XVI na

guilhotina, íamos ter que por uma multidão assistindo à cena, porque era assim que acontecia, o povo via o guilhotinamento da nobreza como um espetáculo. E um aluno deu uma sugestão muito emblemática: “Ah, professora, a gente fotografa a gente mesmo. A gente mistura assim. Fotografa os bonecos, o Luís XVI indo pra guilhotina. Depois mostra a gente, tudo junto, olhando bem interessado. A gente é o povo interessado na morte do rei. Num é legal?”. A classe gostou da idéia, dissemos que concordávamos e que era possível. Essa idéia não foi posta em prática, nosso filme de animação não foi concluído, só fizemos uma parte das fotos. Mas, certamente, compõe o processo produtivo e a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Além dessas aulas de leitura, tanto de textos escritos quanto de imagens, os alunos foram avaliados por meio da apresentação de seminários sobre a Revolução Francesa. Dividimos a classe em equipes que, por meio de pesquisas na biblioteca da escola e na Internet, prepararam seminários muito eficientes. Utilizaram a Sala Ambiente de Informática para a apresentação de *slides* no computador e prepararam sínteses explicativas bem amparadas nos textos consultados por eles. Levaram os livros para mostrar-nos durante os seminários e conseguiram expressar-se oralmente.

Textos, fotografias dos bonecos modelados e amostras da iconografia estudada pelos alunos constarão dos anexos, visto que essa animação ficou incompleta devido ao nosso afastamento da escola em junho de 2005.

5. OS ALUNOS E A PRODUÇÃO

No âmbito escolar, entendemos que esse processo de construção de um conhecimento exige a leitura e a escrita como base para a formação de um cidadão consciente, crítico e ativo, que tenha condições de desenvolver a autoria nos diversos setores em que atua e atuará, é o mais importante. A autoria na escola estaria assim relacionada muito mais à questão de instrumentalização do aluno para constituir-se um bom leitor e, conseqüentemente, um bom autor e muito menos à questão clássica de iconização da categoria de autor como sendo possibilidade apenas das grandes mentes, aquele autor que inaugura uma obra, que se torna famoso e permanece como soberano de suas idéias, editadas e oficializadas pelo discurso histórico tradicional.

Nesse processo o aprendiz precisa despertar a consciência para o simbólico, fazendo com que sua produção não seja apenas um amontoado de frases descontextualizadas, mas um discurso no qual as marcas de autoria, mesmo que não estejam rigorosamente estabelecidas, demonstrem as condições de produção e o processo de constituição do sujeito-autor. Tal constituição implica a inserção do sujeito numa pressuposta realidade, em que o mesmo possa captar as manifestações culturais e os elementos que se fundem em sua própria construção. O aluno precisa sentir-se responsável por seu próprio discurso, entendendo a sua responsabilidade também em relação ao contexto sócio-histórico do qual faz parte e sobre o qual está escrevendo.

Orlandi (1996), ao escrever sobre a passagem enunciadador/autor no processo de autoria, afirma o que é preciso para que isso aconteça: de um lado, o domínio dos mecanismos do processo discursivo e, do outro, o domínio dos processos textuais, em que ele exercita e marca sua prática de autor.

Trata-se, portanto, de um autor que se manifesta pelos processos da escrita, isto é, um autor que deve ter os domínios que lhe impõem as responsabilidades histórico-sociais. Podemos auferir, então, que, além da responsabilidade do conhecimento, da prática e do

domínio da língua escrita, atualmente, precisa também conhecer as outras linguagens na qual o seu contexto se inscreve.

Pêcheux (1995) considera que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. Elas se manifestam, no processo discursivo, por meio da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções.

Agora, na mesma esteira, diremos que todo discurso pressupõe um autor na sua materialidade, já que o sujeito como constitutivo da linguagem também se converte em sujeito-autor. O anonimato, por exemplo, não descarta a exigência de uma autoria – o que lhe falta é apenas a identificação.

O discurso narrativo, como qualquer outro discurso, é heterogêneo. Ao se analisar uma narrativa como isolada, sempre se deve ter presente que uma narrativa se constitui na relação com outras não narradas, mas possíveis. Neste caso, o narrador encontra-se na perspectiva da posição daquele que, sabendo da narrativa permitida ao seu grupo, pode fazê-la eclodir e transmiti-la como forma de saber a outros ouvintes/leitores: surge aí a responsabilidade e a coerência do dizer. Narrador, aqui, é autor e se faz representar pela linguagem. Mas a opacidade da linguagem contrasta com uma possível representação objetiva, pode instituir a ambigüidade e se faz dicotômica enquanto língua e discurso.

Benjamin (1987) também evidencia a relação entre conhecimento e narração. Aponta a comunhão narrador-narrativa num todo constituído como sujeito e linguagem. O autor metaforiza essa relação dizendo: “a narrativa mergulha a coisa narrada na vida do narrador, para, em seguida, tirá-la dela. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Há, neste caso, um processo de apropriação do

conhecimento em que o narrador-autor assume o papel de uma consciência das consciências para representá-la numa unidade discursiva carregada de multiplicidades sociais.

Para Orlandi (1996), a função-autor é constituída de modo particular pela história: o autor consegue formular no interior do formulável e se constitui, com seu enunciado, numa história de formulações. Percebemos assim que a função-autor, como entidade subjetiva, movimenta-se nos meandros discursivos, produzindo um discurso não apenas para a representação do real, mas também criando um mundo imaginário num espaço e tempo descontínuos, oscilando numa tensão que se estabelece entre um presente e um passado, um aqui e um lá, numa relação dinâmica que se opera no labirinto mental do narrador-autor.

Existe, pois, na narrativa histórica, uma margem de liberdade pautada pelo método historiográfico e, na escola, esse método e seus limites devem ser estabelecidos pela intermediação do professor, para despertar a consciência do aluno para a importância da leitura dos documentos históricos de forma contextualizada. No caso da produção do vídeo de animação quadro a quadro, baseada em contos e lendas, o discurso produzido carrega em si o conteúdo imaginário tradicional acrescido das singulares leituras feitas na escola. Isso não descaracteriza o autor-aluno ou aluno-autor, ao contrário, permite que esse estabeleça os limites entre um texto histórico clássico e um texto histórico-cultural, no qual o imaginário coletivo, que tem sua origem em contextos sócio-culturais específicos, ganhe espaço de representação.

Foucault (1992) diz que a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina e articula o universo discursivo. Assim, entendemos que a função-autor, como a de sujeito, define-se na história e está sujeito aos processos de modificações, transformações e de coerção impostos pelos regimes institucionais.

Tal função não atua da mesma forma sobre todos os discursos em todas as épocas e em todas as formas de civilização. O ajustamento às várias etapas da história social, política e do pensamento humano confirma o caráter sócio-histórico da função-autor e daí por diante ele se define como entidade não empírica que, para colocar-se como autor, precisa

estabelecer uma relação simultânea exterioridade/interioridade em que constrói sua própria identidade.

Vygotsky (1993) e Bakhtin (2000) consideram fundamental a palavra para o desenvolvimento do pensamento e da consciência, incluindo-se aí o fenômeno do discurso interior. Na visão desses autores, a elaboração cognitiva é processada pela dinâmica interativa, o sujeito é constituído na sua relação com os outros, ou seja, a construção da subjetividade passa pelo discurso interior, que é onde se desenvolve o pensamento, sugerindo a estreita relação entre pensamento e linguagem. Esse processo interativo entre o mundo externo e o interno, entre o social e o individual, é articulado pelo diálogo.

Vygotsky (1993) percebe no discurso interior a preponderância do sentido adquirido no contexto de uso de uma palavra sobre seu significado cristalizado socialmente. O sentido se revela dentro de um contexto e a mesma palavra pode ter vários sentidos de acordo com aquele que a expressa: “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. (VYGOTSKY,1993,p.125) Segundo esse autor, o processo de internalização é mnemônico e a chave deste processo está na mediação, sendo mediação toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos da relação.

Eisenstein, Vygotsky e Bakhtin são contemporâneos e viveram no mesmo país, compartilhando as experiências de um mundo no período pós-revolução, na Rússia dos anos 20. Na sua busca por um cinema pedagógico, Eisenstein (1990) elaborou a teoria da montagem fílmica, em que afirma que a forma de montagem faz pensar e se expressa nas mesmas estruturas do pensamento. Assim, nas palavras desse estudioso:

O fluxo da seqüência do pensamento não formulado nas construções lógicas, nas quais os pensamentos articuladamente formulados se expressam, tem uma estrutura especial própria...as leis de construção do discurso interior são precisamente aquelas que existem na base de toda a variedade de leis que governam a construção da forma e a composição das obras de arte.(EISENSTEIN, 1990, p.122)

Na União Soviética, entre 1915 e 1930, vivia-se um momento especialmente importante para a teoria literária, com o Círculo Lingüístico de Moscou, que para a posteridade, ficou identificado sob o nome de Formalismo Russo. A poética surgia como disciplina teórica e os participantes do Círculo, como é largamente conhecido, buscavam aproximar teoria e prática na arte, de modo geral. É importante lembrar que desse movimento participaram poetas e escritores como Maiakovski, Kliébnikov, Isaac Babel, Ossip Mandelstam, pintores como Malevitch e cineastas como Eisenstein, dentre outros artistas das mais variadas áreas.

Eisenstein fez parte da última geração do Círculo de Moscou. Inicialmente voltado para o desenho e o teatro, estabeleceu intenso diálogo com o Formalismo Russo. O cineasta, que buscava transformar sua teoria em prática, demonstrou sempre o esforço de elaborar um pensamento crítico estético consistente, como se constata em seus ensaios, que já na década de 1920 eram publicados na URSS.

Ao relacionar a estrutura do discurso interior com a estrutura da forma cinematográfica, Eisenstein (1990) associa o cinema à linguagem e ao seu desenvolvimento. Para ele o plano é a célula da linguagem. Adota a teoria do discurso interno como estratégia e método de montagem para o desenvolvimento do filme. A montagem aqui é entendida não como o trabalho de juntar os planos após a decupagem das cenas, mas como o ato de construir, montar o filme em todo o seu processo. Cada plano, com sua determinada duração, com seu próprio enquadramento – plano próximo, geral ou de meio conjunto -, com um determinado movimento de cena ou de câmera funciona como as palavras.

Eisenstein (1990) aborda inicialmente a questão da justaposição de elementos. A justaposição seria uma "síntese dedutiva definida e óbvia" entre os elementos (p. 14). Está a justaposição aí relacionada à percepção, pois justaposições distintas gerarão percepções distintas. Numa montagem, cada elemento é uma representação, enquanto cada produto da associação de elementos é uma nova imagem. Muitas vezes não importa se os elementos estão relacionados entre si para a elaboração de uma nova imagem, "e até freqüentemente a coisa se dá por isso mesmo" (p.16).

Numa montagem, a nova imagem pode ser tanto imprevista, paradoxal, quanto prevista. No caso de se prever o efeito de uma montagem, pode-se (e deve-se) manejar a nova imagem segundo o próprio efeito resultante e segundo a intensidade de cada elemento que monta a imagem. Assim, na composição do cinema, os elementos entre si e em relação à imagem passam a possuir uma relação mútua. Cada representação torna-se essencial e única no papel da correlação (p.17).

O exemplo dos ponteiros do relógio é ótimo para demonstrar o conjunto das representações; a simples disposição dos ponteiros do relógio é apenas um conjunto de representações. Às vezes se olha para o relógio e, por distração, não se vêem as horas, a imagem das horas. Por isso, deve haver um novo elemento na justaposição entre representações aleatórias (ou não). "Algo tem que acontecer com a representação, algo mais tem que ser feito com ela" (p.18). Esse "algo mais" é o vínculo entre a justaposição e outra situação, como, por exemplo, doze horas representar a hora do almoço e não somente a justaposição dos ponteiros do relógio. As representações devem suscitar a imagem. Os elos intermediários da justaposição desaparecem, e o conjunto de elementos passa diretamente a indicar a imagem. "O hábito psicológico tende a reduzir essa cadeia intermediária a um mínimo, a fim de que apenas o início e o fim do processo sejam percebidos" (p.19).

Essa mecânica de formação de uma imagem serve, de qualquer modo, desde o cinema aos outros tipos de arte e à elaboração de aspectos da realidade, por analogia. As conexões entre uma representação e uma imagem acontecem na consciência e nos sentimentos. Dessa forma, o nome de uma rua traz sensações e representações daquela rua, assim como determinada hora, determinado nome, etc. A leitura da lenda da Iara, por exemplo, suscitou, em muitos alunos, representações que fazem do universo indígena, da vida na mata, da organização das tribos, etc.

Para a elaboração de uma imagem do filme, que resultará numa seqüência ou plano, há um processo de composição em que as representações precisam ser feitas e reunidas para, só então, termos a imagem do contexto. São vários elementos, e da forma como eles se organizam resultará uma sintaxe imagética. Assim, cada plano configura-se como um enunciado, composto de muitas representações, compostas de muitas imagens e palavras.

Ao darmos seqüência à cena, fotografando quadro a quadro os elementos da imagem contextual, ou da imagem base da cena, vemos as idéias em movimento.

O processo de análise e/ou produção da linguagem audiovisual podem estimular operações cognitivas articuladas como memória, atenção, raciocínio e imaginação. As imagens em movimento provocam sensações e estimulam a percepção, intuímos e observamos, simultaneamente, a música, os sons, as cores, a disposição dos elementos dentro do quadro, as sugestões vindas do extracampo. Ou seja, toda percepção é também pensamento, todo raciocínio é também intuição e toda observação é também invenção.

Quando partimos para a produção de um vídeo, no caso de animação quadro a quadro, uma quantidade significativa de conceitos sobre cada parte a ser feita vem à tona na interação dialógica que, necessariamente, é estabelecida entre os diversos sujeitos responsáveis pela produção. Cada sujeito terá seu momento de expressão daquilo que imagina ver sintetizado no produto final e poderá externar seus pensamentos e intenções de diversas maneiras - pelo texto escrito, pelo desenho, oralmente e, claro, na utilização de suas habilidades em relação às novas linguagens das tecnologias de comunicação, na sala de informática. Ao professor cabe, quiçá, ser uma figura análoga ao do diretor do vídeo, contanto que a autoria fique bem demarcada como sendo de todos e estando sob a responsabilidade de todos.

O audiovisual é multilingüístico, constitui-se pela superposição de códigos e significações. Os programas de computador para edição de audiovisual são didáticos em relação a isso, pois trabalham com *frames* ou linhas, em cada linha há um tipo de linguagem e, para cada cena, há várias linhas que deverão formar uma unidade de sentido. Assim, essa linguagem está mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano e, como prática educacional, apóia-se no discurso verbal-escrito.

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. O vídeo explora o ver, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado, com múltiplos recortes da realidade, através dos planos e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e

dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou se movendo, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não-linearmente com o passado e com o futuro.

O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos, em geral, expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (em *off*) ‘costura’ a cena, as outras falas, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação.

Outra dimensão significativa e motivadora na produção de um vídeo de animação é que essa linguagem é lúdica, permite brincar com a realidade, reinventar cenários históricos, reinterpretar o contexto estudado, reinseri-lo na leitura contemporânea dos nossos estudantes, a partir do estudo das mais diversas fontes históricas.

Portanto, na vivência de uma dinâmica de desconstrução e construção coletiva, através de interações, os significados sociais e os sentidos de cada indivíduo afloram em uma nova construção, proporcionando a compreensão mais ampla dos conteúdos que circulam no contexto. As formas de realização de um vídeo ou filme, assim como de qualquer outra forma de linguagem, estão inseridas numa cultura, num modo de ver e expressar o mundo, o que faz do produto final uma espécie de vitrine onde podemos reconhecer uma série de pistas a respeito daquela cultura, de seu local de produção, de seus limites e de suas perspectivas em relação ao conhecimento ali mostrado.

A realização de um vídeo de animação se dá por um processo de construção/desconstrução constante, desde o roteiro até a montagem. Nesse movimento de montagem, costura-se, dentro de uma certa ótica, os fragmentos que vão sendo produzidos. O tempo de produção, o tempo que se quer mostrar e o tempo final da obra audiovisual fornecem material para o pensamento. O vídeo vai tomando forma com a participação da equipe que, no caso da animação quadro a quadro, se divide em: responsáveis pela fotografia, manipuladores dos personagens, roteiristas, cenógrafos, narradores e técnicos em edição das imagens e sons no computador. Todos os elementos da equipe precisam estar

em constante diálogo, cada elemento precisa estar ciente do processo de trabalho da outra parte e, sobretudo, participar das idéias e intenções dos outros elementos.

Levamos, em média, seis meses para a produção de cada filme de animação. Assim, registramos, em imagens, somente alguns encontros da equipe. O que ficou claro nessa pesquisa acadêmica é que as próprias formas de se fazer um filme levam a equipe a trabalhar numa intensa relação interativa, que pressupõe o diálogo. Os textos, desenhos, fotografias e o próprio vídeo já documentam o processo de construção do conhecimento sobre o período histórico abordado, do conhecimento da linguagem da animação quadro a quadro e também revelam aspectos sócio-históricos do próprio grupo de produção. Se ajustarmos nossa lente para ver mais de perto o que as imagens podem nos dizer, teremos um bom quadro de amostragem do processo de pesquisa, do processo de produção e dos elementos envolvidos nos dois processos.

Todo filme, à medida que se encontra inserido em uma situação histórica específica, é um documento historiográfico. O cinema, assim como a História, é "filho do seu tempo" e está por ele condicionado. Um filme, independentemente do seu estilo, gênero, temática ou qualidade artística, possui elementos do período histórico em que foi produzido, seja de natureza política, econômica, social, ideológica.

Uma situação exemplar em nossa primeira experiência de fotografia quadro a quadro com alunos do primeiro ano do ensino médio foi a seguinte. Estávamos fotografando uma seqüência do filme da lenda da Iara. Enquanto a mãe índia indagava ao seu filho por que esse estava com um comportamento diferente, o cenário da tribo tinha sido composto de forma a mostrar a vida indígena à noite. Logo, os personagens estavam deitados em redes, o índio divagava olhando o céu cheio de estrelas, e havia uma fogueira acesa. Um dos alunos era responsável por manipular as chamas da fogueira, a cada fotografia, para que, depois de pronta a seqüência, o espectador pudesse ver o tremular das chamas. Acontece que o aluno foi movimentando o conjunto da fogueira, feita de massa de modelar, e o resultado foi esse, a fogueira dançava no meio do diálogo entre a índia e seu filho. O clima da cena era soturno, o rapaz índio estava encantado pela Iara, a mãe estava externando sua preocupação e contando ao filho o tamanho perigo em se deixar envolver pela Iara. Mas a fogueira do cenário dançava e tivemos que refazer uma seqüência imensa

de fotografias. A partir desse momento, a equipe começou a se responsabilizar mais pelo conjunto do trabalho, sentimo-nos todos responsáveis por não estarmos atentos ao que um estava fazendo. E o aluno que manipulou a fogueira passou a fazer várias perguntas para esclarecer suas dúvidas no decorrer do resto do processo de trabalho.

A imagem para ser suscitada no espectador precisa estar presente em cada elemento da cena. Cada elemento responsável por cada trecho de cena, desde a fotografia até a iluminação do cenário, teve que buscar o máximo de fidelidade ao reproduzir as representações imaginadas para cada seqüência, para que a imagem ficasse a mais próxima do produto almejado pela equipe e não apenas simplesmente uma seqüência de ações. Antes de cada seção fotográfica, sentíamos a necessidade de uma conversa inicial bem séria, a fim de combinarmos como procederíamos com cada elemento que compunha a cena. Essa dinâmica de estudo da imagem a ser composta e da projeção da cena a ser elaborada passou a balizar a construção de um conhecimento sobre a técnica de animação que, de outra forma, não conseguiríamos alcançar. Não há como prever ou produzir teoricamente os percalços e diálogos produzidos numa situação real de produção.

A equipe de animação precisou estar atenta para o processo de construção das imagens. Esse conhecimento, podemos afirmar, fez com que os alunos e professores assumissem a condição de autores do filme de animação, pois passamos a estudar e utilizar, dentro de nossos limites, as várias maneiras de composição da imagem. Ficou evidente que as imagens podem ser a materialização objetiva de um conteúdo mental e que, dentro de cada cena, a presença de um objeto possui valor simbólico. Iluminação, distorções da imagem, fusões, aparições e desaparecimentos; superposição de personagem, objeto, cena, inscrição; panorâmica rápida; desenho animado, etc, todos esses elementos precisavam ser organizados na cena e na seqüência fotográfica, e assim foram dispostos.

Pesquisamos o som e percebemos sua importância como elemento narrativo e expressivo, além de poder ser utilizado de várias formas. Isso está presente nas falas, na música, nos ruídos, nos sons em *off* (que abrangem as falas, a música e os ruídos), que utilizamos nos filmes.

O tempo da história pode abranger uma vida toda. O tempo do discurso compreende o tempo necessário para se ler o romance, ou assistir ao filme. O tempo de produção do discurso remete-nos a como esta história é contada no tempo, ou seja, uma vida toda pode ser contada em um dia. Logo, ao realizarmos os estudos históricos e lermos em várias linguagens para depois partirmos para a produção do filme, pudemos experimentar o tempo da produção e o tempo do discurso.

Conclui-se que a criação da imagem envolve cada elemento constituinte dela. Num filme de animação quadro a quadro, por exemplo, o produto será uma dinâmica entre as imagens, os sons (tanto as músicas quanto os outros sons), a narrativa, as legendas e textos que aparecem na tela, todos os outros aspectos do filme, com cenário e, finalmente, a própria percepção do espectador. Cada elemento possuidor da imagem também participa como criador da mesma. Assim, uma de nossas preocupações como produtores do vídeo de animação foi especificar para quem estávamos fazendo o filme. Para cada filme, há um tipo de espectador a ser atendido. No caso, o roteiro elaborado pelas quintas séries foi todo planejado para ser transformado em um vídeo para crianças menores, entre seis a nove anos.

Os alunos envolvidos no processo de produção e montagem do filme de animação quadro a quadro são autores na medida em que se tornaram conscientes daquilo que estavam fazendo, entenderam como, por que, onde, quando e para quem tal discurso estava sendo elaborado. E, apesar de apenas iniciantes ou em processo de alfabetização na linguagem de animação, conseguiram atingir os objetivos propostos.

O processo de realização audiovisual foi alicerçado por procedimentos que levaram em conta as situações vividas pelos próprios educadores e educandos. A complexidade de organização do audiovisual contemporâneo é adequada a um ensino interdisciplinar e emancipador porque carrega elementos de natureza dialógica que estão identificados com a nova história. Ao nos envolvermos na construção de um filme de animação quadro a quadro, pudemos perceber a dinâmica dessa maneira singular de organização de sentidos e, ao nos colocarmos como espectadores, no final do processo, pudemos perceber a circularidade, o trânsito dos sentidos e as muitas possibilidades de leituras proporcionadas pela obra fílmica em questão. Ou seja, a realização do audiovisual, se elaborada de maneira

tal que permita uma compreensão da realidade em seus múltiplos aspectos, pode contribuir muito para o processo de ensino-aprendizagem em História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências que foram a base para esse trabalho acadêmico têm, em sua dinâmica processual, o caráter de englobar, na prática educativa do ensino da História, as várias vozes sociais presentes no espaço escolar. Põem em evidência o movimento de circulação e conflito dos discursos heterogêneos, nos seus diversos elementos espaciais e temporais, levando-nos a perceber a constante negociação de sentidos presentes nas aulas e que não se limitam a elas.

Numa atitude dialógica, foi-nos possível explorar a interatividade latente nas tecnologias audiovisuais, percebendo-as como constitutivas da identidade dos indivíduos – nossos alunos – além de colocá-los na posição de co-autores ou autores do filme de animação e não como meros espectadores e/ou usuários.

Entendemos que ensinar História resume algumas características que a transformam a disciplina num campo de atividade com dificuldades especiais. O estudo da História requer a utilização dos instrumentos do historiador, derivando daí os métodos e técnicas de trabalho, que delineiam as atividades que devem permear o processo didático: aprender a formular hipóteses, classificar e analisar fontes históricas, além da aprendizagem da causalidade para a iniciação na formulação de hipóteses históricas. Para tal tarefa, percebemos que a produção de filmes de animação quadro a quadro cria condições profícuas.

A História pode ser considerada uma área que possibilita o pensar e se constitui desafio no ensino fundamental e médio. Apesar da importância do conteúdo para o aluno, devemos nos preocupar com a formação de um sujeito pesquisador, aprendiz de historiador que necessita entender o desenvolvimento de categorias de tempo (permanência/mudança, semelhança/diferença, e simultaneidade). Repensar as aulas e estratégias de ensino que se utilizam apenas de verbalismo e questionários é uma tarefa urgente. Utilizamos, então, a produção de um audiovisual – animação quadro a quadro - como um processo que possibilita o diálogo entre as percepções individuais e as do grupo (alunos e professor),

além da confrontação destes olhares locais com os documentos históricos e representações audiovisuais mais globais.

Buscamos, primeiramente, nesta pesquisa, tecer algumas considerações sobre o contexto do ensino de História no Brasil, suas peculiaridades e problemas, a fim de situarmos nosso trabalho teórico e prático. Pudemos observar que o ensino-aprendizagem de História é ainda um campo que precisa ser explorado tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito do ensino fundamental e médio, haja vista o contexto sóciopolítico que tem orientado as idéias e ações tradicionais relativas à História e seu ensino.

Pusemos em evidência que a elaboração do conhecimento na escola é um processo intersubjetivo, baseado na mediação do outro e na linguagem. O professor ocupa um papel importante nesse contexto, pois o caráter das interações na sala de aula depende, em grande medida, da forma como ele coordena as atividades. Nas aulas de História, certas competências como a seleção de textos e documentos, a contextualização e problematização desses, além do entrecruzamento das informações neles contidas com as idéias prévias dos alunos – que suscitam interpretações não previstas - são aprendidas no convívio com os alunos.

Os processos de aprendizagem apresentados nesta pesquisa foram entendidos como processos de construção de conhecimento e não foram identificados num movimento linear e mecânico de assimilação de informações, conceitos e habilidades. Assim, acreditamos ter mostrado alguns indícios do processo de resignificação, que marcaram a elaboração do conhecimento histórico pelos alunos na escola e o modo como estão relacionados tanto ao contexto de produção imediato quanto ao contexto histórico cultural mais amplo.

No decorrer da pesquisa alguns problemas interpuseram-se entre as práticas e representações propostas e/ou realizadas. A visão mais tradicional sobre o processo de ensino-aprendizagem, ainda presente na escola, é aquela em que o conhecimento é abordado como neutro, estático e imutável. Nesse contexto, a resignificação efetivada pelos alunos é reprovada e identificada como erro. Os sentidos são rigidamente controlados a fim de cristalizarem-se em um único sentido. Uma aparente homogeneidade do discurso esconde os processos de resignificação dos alunos. O contraste dessa visão com o que foi

realizado na pesquisa assumiu concretude visto que passamos a trabalhar em constante conflito e negociação para a conquista e espaço, tempo e liberdade. Isso se deu em diversos âmbitos, tanto em relação ao espaço físico escolar, passando pelo horário rígido das aulas, até a maneira como se dá a administração escolar.

Nossa pesquisa se ancora no pressuposto de que a relação de ensino-aprendizagem é mediada por uma concepção de conhecimento como sendo parcial, incompleto e histórico, em que os processos de ressignificação são considerados intrínsecos na relação estabelecida entre professor, alunos e conhecimento. A escola, em seus moldes atuais, precisa passar por grandes mudanças para que possa abarcar experiências didáticas que envolvam outras linguagens que não a oral e escrita e, sobretudo, que tenham a dialogia como base para a construção do conhecimento.

Buscamos, no decorrer das discussões das experiências em sala de aula, explicitar o caráter complexo do conhecimento histórico e como esse conhecimento pode ser construído no contato entre os textos, documentos históricos, professor e alunos, numa dinâmica interpretativa e dialógica, que revela e posiciona a ressignificação dos alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem.

A educação não pode ser entendida apenas como processo de ensino que adapta o indivíduo a uma sociedade ou cultura a partir de algumas de suas habilidades, potencialidades pessoais que seriam linearmente conduzidas, dirigidas por meio das séries e conteúdos programados como pré-requisitos e desenvolvidos no contexto escolar. O processo de ensino sofre interferências e influências de uma grande variedade de situações intra e extramuros da escola e, portanto, gera conseqüências imprevistas. O trabalho com o audiovisual, que não foi projetado ou não é a linguagem principal da escola, pode suscitar visões inesperadas, de conflito e dinamismo, estabelecendo relações processuais de aprendizagem em contraposição à visão quadro, estática e pseudamente neutra da escola tradicional.

O filme de ficção ou de História e ficção subverteu a idéia de padronização que comumente encontramos nos conteúdos estudados na escola. Sentimos a necessidade de empreender outras experiências que utilizem a linguagem audiovisual como forma de

expressão de sínteses históricas. Como a educação e a comunicação caminham juntas no processo educativo da maioria das pessoas na atualidade, acreditamos que experiências como a que fizemos são fundamentais na constituição de uma pedagogia dos meios de comunicação de massa, e sentimos a necessidade de um estudo teórico mais profundo.

REFERÊNCIAS

- ALBERA, F. *Eisenstein e o construtivismo russo*. São Paulo, Cosac Naify, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BARTHES, R. *O mito, hoje*. In: _____ *Mitologias*. São Paulo: Difel, 1982.
- BELLONI, M. L. *Escola versus televisão: uma questão de linguagem*. Educação & Sociedade, n. 52, dezembro 1995.
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2005.
- BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRIGGS, A.; BURKE, P. *Uma história social da mídia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOURDIEU, P. *Contrafogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BURKE, P.. “A História dos Acontecimentos e o Renascimento da Narrativa” In: Burke, Peter (org.) *A Escrita da História*. 2ª ed., São Paulo: UNESP, 1992, p. 337.
- BURKE, P. *Uma História Social do Conhecimento – de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BUCCI, E. *Brasil em tempo de TV*. São Paulo: Boitempo, 1997.
- CAMARGO, D. M. *et al Sabores e Dissabores do ensino de História*. São Paulo: Revista Brasileira de História, vol. 09, nº 19, 1990.
- CHARTIER, R. *A História Cultural – Entre Práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL, 1990, p. 17.
- CANCLINI, N. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- DE LUCA, Renata. *Inclusão: normalização?*. In: Proceedings of the 4: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, 2002.
- DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. *Refazendo a escola pública? Tropeços e Conquistas: investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de História do*

Projeto Pedagógico de Campinas e região – 1984/1988, Campinas, SP, 1994, 119 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, USP.

DOCTORS, M. (org.) *Tempos dos Tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DUBOIS, P. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

EISENSTEIN, S. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ELIAS, N. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FARIA, M. A.; ZANCHETTA Jr., J. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRÉS, J. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir-história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *A História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FUNARI, P. P. A. *Por uma graduação em História crítica e pluralista*. Campina: UNICAMP, 1999.

GALLO, S. *Saberes, Transversalidades e Poderes*. (2001) publicado no site: http://www.educacaoonline.pro.br/saberes_transversidades.asp?f_id_artigo=185

GINZBURG, C. – *Mitos, Emblemas e Sinais – morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. – *O Queijo e os Vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

GINZBURG, C. - *Olhos de Madeira – nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

HOBBSAWN, E. *On History*. New York: The New Press, 1997.

HOBBSAWN, E. *Era dos Extremos – o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. S. (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.). *História: novos objetos*. Trad. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.

LE GOFF, Jacques. Reflexões sobre a história: entrevista de Francesco Maiello. Córdoba: 1983.

MACHADO, A. *Repensando Flusser e as Imagens Técnicas*. São Paulo: PUC/SP, 1999.

MACHADO, A. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Senac, 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. *América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social*. In: SOUSA, M. W. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense/ECA-USP, 1995.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

NOVAES, A. (org.) *Rede Imaginária – televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras / Secr. Municipal da Cultura de São Paulo, 1991.

RICCI, C. M. S. *A Formação do professor e o ensino de História – Espaços e Dimensões de Práticas Educativas (Belo Horizonte, 1980/2003)*. Tese de doutorado – Departamento de História – Programa de pós-graduação em História Social, USP, São Paulo, 2003.

ROCCO, M. T. F. *As palavras na TV: um exercício autoritário?* In: NOVAES, A. (org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras / Secr. Municipal da Cultura de São Paulo, 1991.

SEVCENKO, N. *A Corrida para o Século XXI – No loop da montanha-russa*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a Mídia?*. São Paulo: Loyola, 2002.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 49 – 51.

VAINFAS, R. *Os Protagonistas Anônimos da História: micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

O'BRIEN, P. "A história da cultura de Michel Foucault". In: L. Hunt (org.) *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes.

ORLANDI, E., GUIMARÃES, E. J. *Sujeito e texto*. São Paulo: Ed. da PUC/EDUSP, 1988. (Cadernos da PUC).

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. *Discurso & leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do Óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.

POSSENTI, S. *O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada*. (texto) IEL/Unicamp, [s.d.].

VIRILIO, P. *Guerra e Cinema*. São Paulo: Página Aberta: 1993.

WOLTON, D. *Elogio do grande público*. São Paulo: Ática, 1996.

ZAMBONI, Ernesta. *Representações e linguagens no ensino de história*. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

ZANCHETTA, Juvenal Jr. – *Telejornal e educação: uma experiência em escolas públicas*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2001.

Sítios da *internet* visitados e estudados na escola para o trabalho de animação

<http://www.animamundi.com.br/>

http://www.animamundi.com.br/esc_home.asp

<http://www.eba.ufmg.br/midiaarte/quadroaquadro/>

<http://www.flashmasters.com.br>

<http://www.fw.maujor.com/argh.php>

<http://www.forumpcs.com.br>

<http://www.memorialdoimigrante.sp.gov.br/servi>

<http://www.aprenda450anos.com.br/450anos/index.asp>

<http://almanaque.folha.uol.com.br/bd/450anos/mapa/mapa2.htm>

http://almanaque.folha.uol.com.br/saopaulo_home.htm#sampa2

<http://br.yahoo.com/sp450/>

http://vejinha.abril.com.br/especiais/especiais_450.shtml

<http://www.prodam.sp.gov.br>

ANEXO 1

A IARA

Jaguarari, o filho do tuxaua dos manaus, era belo como as frescas manhãs de sol nas águas do Grande Rio. Tinha a fôrça e a destreza do puma aurinegro que domina a mataria brava, mas muito o excedia na audácia em perseguir a caça e afrontar o inimigo.

Quando êle vogava na sua igara, deslizando sôbre as águas silenciosas, que a proa, como a asa de um pássaro, apenas frisava, as garças ariscas, por vê-lo, não fugiam da beira do rio, e os jacamins mesureiros vinham saudá-lo roçando os peitos no chão.

Nas grandes festas com que as tabas dos manaus, reunidos ao rufar do trocano, celebravam a admissão dos mancebos à fita dos guerreiros, nenhum môço igualou Jaguarari na altivez do porte, nem a agudez da vista, nem na firmeza do braço.

Arremessada do rijo arco a sua flecha certa cortava a carreira do caititu ou o pulo do maracaiá e o uamiri da sua zarabatana abatia no vôo o gavião carniceiro.

Os velhos o queriam, amavam-no as môças, admiravam-no os guerreiros e nos seus cantos o nome de Jaguarari soava como o daquele que um dia, decerto bem longe ainda, iria gozar o supremo bem nas Montanhas Azuis, a sonhada mansão dos bravos.

Quando ao florescer da frondosa mamuarana, a sua igara passava junto do barranco do rio, embaixo da verde ramagem debruçada sôbre a corrente, as brisas folionas sacudiam os galhos e derramavam nos negros cabelos do filho do tuxaua uma chuva de flôres.

Nas tardes purpúreas, quantas vêzes a sua canoa, ruborescia pelo poente e tauxiada de sombras esguias de árvores marginais, não subia em demanda da ponta do Turumã, onde se quedava, solitário, até ao meio da noite!

— Que pescaria é esta, filho, que se prolonga com as sombras, à hora em que só Anhangá se deleita em correr as terras e as águas? Não ouviste alguma vez a sua voz temerosa trazida pelo vento gemedor? Meu filho, meu fi-

lhinho! Anhangá espalha pelo capim rasteiro e pelas fôlhas dos arbustos as sementes das dores que matam!

Assim falava a pobre mãe tapuia quando via o filho entrar na habitação paterna a horas mortas, vindo dos lados do rio, e ficar insone, noite a dentro, com as pernas pendentes da rêde selvagem, os cotovelos fincados nos joelhos e os olhos fundos e tristes a olharem, pungentemente, para fora, para o rio, para a noite, para o seio negro da escuridão.

As enternecidas palavras de sua mãe, Jaguarari respondia apenas com um olhar, o olhar daqueles olhos tristes e fundos, onde se sentia a crispação de vertigem das profundezas.

— Filho, não foi de muito tempo: faz pouco ainda e a alegria esvoaçava à flor de teus olhos como as marrequinhas à tona da lagoa. Por quê fugiu? Por quê foi ela fazer tão longe de ti e de mim o seu ninho?

— Mãe! — murmurava êle apenas, fazendo um vago gesto.

E o seu corpo, que tinha o frescor e a seiva do talo da palmeira, murchava sempre; o cupim roaz picava-lhe o coração.

Êle acompanha ainda o tuxaua nas expedições de caça e o seu braço não treme ao rugido do canguçu. Mas, ao cair da tarde, evita os jovens guerreiros que armam laços para prenderem as aves silvestres e foge dos grupos que vagueiam pelas coroas do rio atirando rêdes de pesca.

Sòzinho, salta na leve igara e voa até à ponta do Turumã, onde os companheiros o vêem de longe, com os olhos fitos no espelho das águas, solitário e tristonho como o meditativo maguari.

Um dia, cheia de apreensões funestas, sua mãe exclamou:

— Filho, os juruparis perversos envenenaram o ar que respiras. Acauã vem agora cantar à nossa porta. Teu pai quer fazer longe daqui a nova taba para nossa gente. Só assim a ave da alegria voltará a esvoaçar em teus olhos...

Depois de profundo silêncio, Jaguarari suspirou:

— Mãe, eu a vi!... Eu a vi, mãe, boiando em flor como os nenúfares nas águas do igarapé. É linda como a lua nas noites mais claras. Eu a vi, mãe! Seus cabelos têm a côr das flôres do pau-d'arco e o brilho do sol; suas faces tiraram o rosado das penas da colhereira e das flôres da sapucaia. Os passarinhos que mais cantam não cantam como ela, mãe; ela é formosa como nenhum homem das tabas do

Grande Rio jamais viu nem verá. Ela cantava e à sua voz a própria cachoeira do Turumã cessou de roncar e parou, de certo por ouvi-la. Ela olhou para mim, ó mãe, e estendeu-me os braços. Depois, repartiram-se as águas e ela desceu para sua casa, que foi esquecida lá no fundo pelo céu, num tempo muito longe, quando o céu se estendia como embaixo de nós, a campina matizada de flôres, antes de subir e de arquear sôbre as nossas cabeças a sua concha estrelada. Mas eu quero vê-la mais; eu quero ouvir ainda o seu canto!

A tapuia horrorizada clamou:

— Foge, foge daquele lugar maldito! Nunca mais a tua igara demande à ponta do Turumã. Foge, meu filho! Tu viste a Iara! O seu canto é a agonia! Foge Jaguarari! É a Iara! De dentro de seus olhos verdes te espia a Morte!

E em soluços a velha tapuia atirou-se por terra.

No dia seguinte, à hora que os trocazes aos casais passam alto, fendendo os ares em demanda do pouso da noite, a igara de Jaguarari deslisava célebre nas águas do Rio Negro.

Os mancebos manaus que o viram passar, disseram:

— Lá vai Jaguarari pescar tucunaré.

Mas, súbito, de um grupo de mulheres que levavam ânforas de barro à beira do rio partiu um grito:

— Corre, gente. Corre, vem ver!

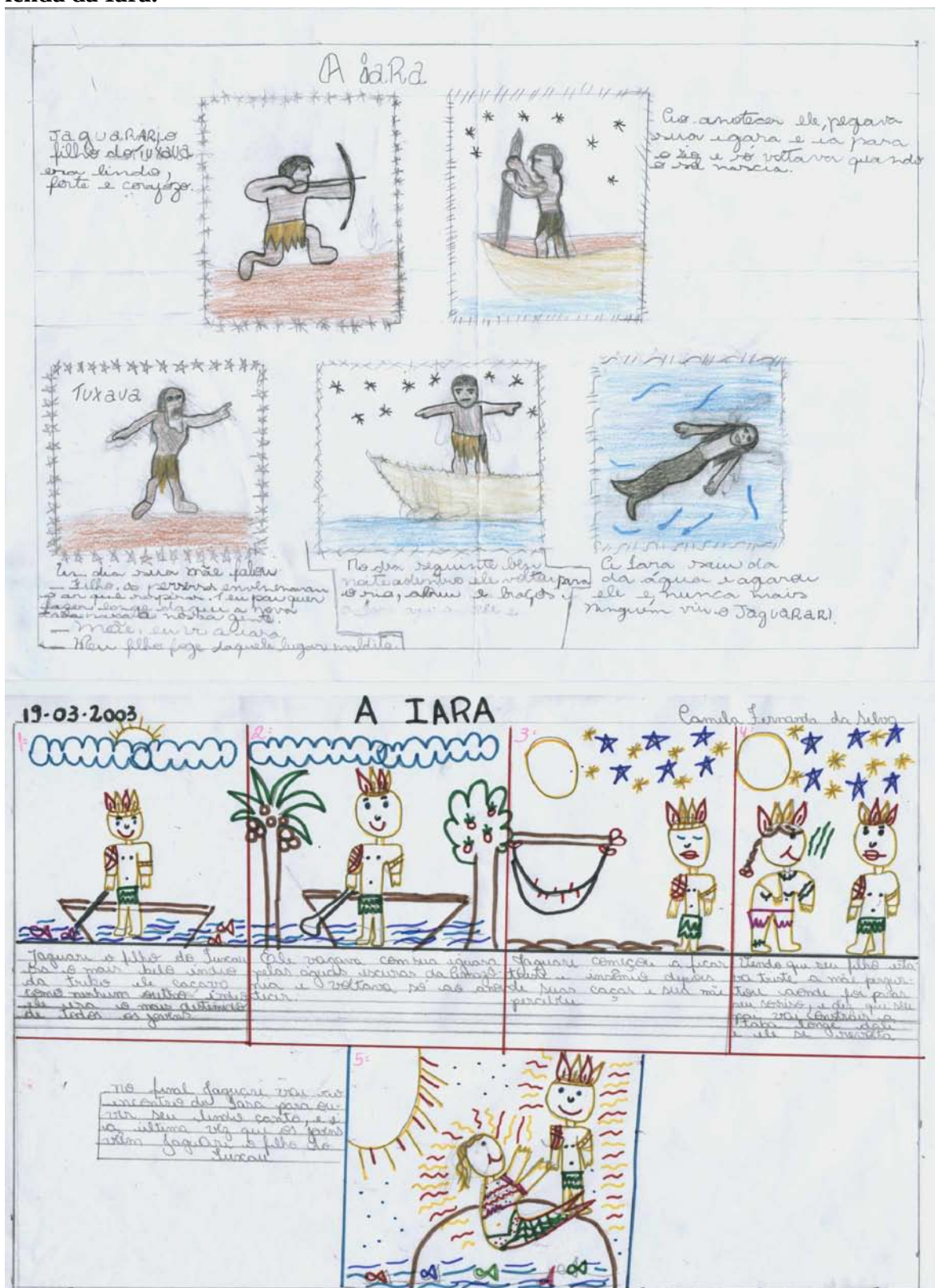
Acudiram os moços e pararam atônitos, olhando a barra do horizonte, fendia as águas com Jaguarari de pé, abertos os braços, como uma grande ave selvagem prestes a desferir o vôo. A igara parecia marchar em direitura ao sol, a fim de precipitar-se no seu disco abrasado. E ao lado do jovem guerreiro, enlaçando-o como a beijá-lo, surgia, num belo halo de luz argêntea que se destacava no rubor do poente, um corpo alvo, de formas harmoniosas, coroadado de longas madeixas de fios de ouro a esvoaçarem.

— A Iara. A Iara! — conclamaram, em grito uníssono, os guerreiros e as môças dos manaus correndo para o meio da taba.

E foi a derradeira vez que viram o filho do tuxaua vogar nas águas escuras do rio.

ANEXO 2

Dois exemplos das histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos recontando a lenda da Iara.



ANEXO 3
Cenários do filme da Iara.



ANEXO 4

Texto sobre o Curupira retirado do sítio www.amazonia.com.br

O Curupira

Outro ser lendário bastante comum na Amazônia é o Curupira, descrito como um menino de estatura baixa, cabelos cor de fogo e pés com calcanhares para frente que confundem os caçadores. Dizem que o Curupira gosta de sentar na sobra das mangueiras para comer os frutos. Lá fica entretido ao deliciar cada manga. Mas se percebe que é observado, o Curupira logo sai correndo, e numa velocidade tão grande que a visão humana não consegue acompanhar. "Não adianta correr atrás de um Curupira", dizem os caboclos, "porque não há quem o alcance".

O Curupira tem a função de proteger a mata e seus habitantes, inclusive pune quem os agride. Há muitos casos também de Curupiras que se encantam por crianças pequenas, que são levadas embora por algum tempo e depois devolvidas aos pais, em geral depois de 7 anos.

As crianças encantadas pelo Curupira nunca voltam a ser as mesmas depois de terem vivido na floresta, encantadas pela visagem.

Muito traquino, o Curupira também pode encantar adultos. Em muitos casos contados, o Curupira mundia os caçadores que se aventuram a permanecer no mato nas chamadas horas mortas. O encantado tenta sair da mata, mas não consegue. Surpreende-se passando sempre pelos mesmos locais e percebe que está na verdade andando em círculos. Em algum lugar bem próximo, o Curupira está lhe observando: "estou sendo mundiado pelo Curupira", pensa o encantado.

Daí só resta uma alternativa: parar de andar, pegar um pedaço de cipó e fazer dele uma bolinha. Deve-se tecer o cipó muito bem escondendo a ponta, de forma que seja muito difícil desenrolar o novelo. Depois disso, a pessoa deve jogar a pequena bola bem longe e gritar: "quero ver tu achares a ponta". A pessoa mundiada deve aguardar um pouco para recomençar a tentativa de sair da mata.

Diz a lenda que, de tão curioso, o Curupira não resiste ao novelo. Senta e fica lá entretido tentando desenrolar a bola de cipó para achar a ponta. Vira a bola de um lado, de outro e acaba se esquecendo da pessoa de quem malinou. Dessa forma, desfaz-se o encanto e a pessoa consegue encontrar o caminho de casa.

ANEXO 5

O CURUPIRA

O sol mal pode romper a muralha de verdura da mata virgem, que borda as margens das últimas cabeceiras, nascente de um dos afluentes dêsse rio-ouro, o Anajás, donde tantos milhares de contos de réis têm saído em borracha, e onde ficaram centenares de vidas e a felicidade de inúmeras famílias, que ali deixaram a saúde e a honra!

Cercada de árvores gigantescas, de lianas floridas, à beira do rio em sêco, está uma cabana, coberta de fôlhas de cantã e cujos quartos são divididos pela mesma fôlha, prêsa e tecida em sarrafos da açazeiros.

Um cão ladra na varanda da frente, assoalhada de paxiúba e um galo canta no terreiro.

O canto do galo e o latir do cão prolongaram-se pela mata por muito tempo e com tanta fôrça e intensidade, que diríeis serem produzidos por uns pulmões sobrenaturais.

Além dessas vozes reina o silêncio na barraca.

Nestes sertões, ou centros, os raios solares mal penetram; e a tempestade passa rugindo por sôbre a copa das árvores, sem poder ao menos tocar no solo.

O espírito sente a opressão dessa grandeza misteriosa que a mata virgem revela e divaga povoando-a de gênios e de deuses.

Os sentimentos ternos ressurgem, evocados pela contemplação dessas belezas impressionáveis, aumentados pelo misticismo que se evola dêsse conjunto soberbo e majestoso.

A dor e a saudade despertam no coração, como se a causa que as fizera nascer aí estivesse a reproduzir-se em cada movimento espectral dêsses galhos de árvores, que se-melham braços gigantes a implorar misericórdia.

Na mata tudo é mistério!

Atrás de cada árvore parece ocultar-se um ser extraordinário.

O sobrenatural empolga-nos, apodera-se de nós e a razão vacila, porque se deixa dominar pelos fantasmas imaginários, que nos cercam.

Tudo se transforma em nossa imaginação, porque tudo é nôvo para nós.

E essa solidão, habitada pelos inofensivos e pelos tímidos, parece-nos a morada dos gnomos e dos deuses, circundada e guardada pelas feras, cujos olhos julgamos ver espreitando-nos dos seus antros, ocultos pela folhagem de uma árvore caída.

E até o assobio tristonho do inambu, o perpassar rápido da sururina a correr, o deslizar quase imperceptível de um réptil medroso, o voo violento do mutum, e ainda o brando estalido da fôlha sêca ao pisar cauteloso do veado ou da cutia, tudo assume para nós proporções tais que despertam um pavor quase invencível e mal reprimido.

Caminhamos a pisar o desconhecido; trememos do mistério!

Mas, continuemos a nossa narração.

O leito do rio está completamente em sêco e as crianças vão aí acender fogueiras.

O canto dos pássaros é triste e monótono e apenas quebra essa melancolia selvagem o melodioso e admirável trinado do pássaro-músico. (O pássaro-músico parece-nos ser o que também é conhecido com o nome de uirapuru, e que na singela crença popular tem a propriedade de — ainda depois de morto — atrair a felicidade para os que o trazem consigo).

Ei-lo que pousa na mais elevada árvore da mata e onde ninguém o distingue.

Em derredor dêle esvoaça um bando de aves de tôdas as espécies e parecem admiradas e atraídas por essa doce e harmoniosa voz.

É um passarinho cinzento, desataviado de côres brilhantes, mas dotado de um órgão vocal admirável e de uma faculdade imitativa surpreendente.

Reproduz perfeitamente o trinar dos passarinhos e se lhes derdes um moto qualquer, assobiando uma ária, uma valsa, uma quadrilha, êle apanha os tons e ouvireis as mais belas variações sôbre o vosso motivo, em um trinar potente, doce, arrebatador!

O pássaro-músico é a melodia das matas do Anajás.

Lá ao longe, mal se ouvia o seu trinar melancólico, interrompido pelo canto do galo e pelo latir do cão.

Do fundo dessa barraca já tocada pela velhice do tempo, saía um gemido fraco e doloroso, manifestação triste da miséria e fraqueza da humanidade.

Quem geme?

Um desgraçado qualquer que, instintivamente, apela para a Providência, porque a confiança no valor próprio e alheio lhe fugira.

Mas a par desse gemido ouve-se uma voz de anjo, deramando o bálsamo da consolação nesse outro peito opresso pela dor!

— Paciência, avòzinha! Deus nunca desampara o desditoso, o desgraçado! Paciência! O sofrimento é o sêlo dos eleitos do céu, a dor é o sinal da bondade do Criador. Depois esta vida é tão cheia de misérias, que a morte, se ela vier, será sempre um bem para nós ambas, porque eu não lhe sobreviverêi.

— Tu?... pobre criança!... Que desgostos já te deu o mundo no qual apenas entrastes? E sofres, minha filha, eu bem vejo! Mas qual o pesar tão fundo que dulcifica assim a idéia da morte para ti? Vês? Eu sou velha, acabrunhada de dores físicas, cansada, exausta e todavia a vida é para mim um bem inestimável, porque ela me proporciona a ventura de te ver.

— Sim, avòzinha, a vida deve ser muito apreciada pelos felizes.

— Mas tu não o serás, minha filha? O teu noivo, o teu bom e dedicado noivo, que tanto te ama, não fará a tua ventura?

— Pobre Eugênio! — soluçou o anjo...

Nesta ocasião o cão deixou de ladrar e um môço robusto e de fisionomia franca e simpática entrou na cabana, pé ante pé, e encostou o ouvido às palhas do quarto, murmurando baixinho:

Oh! a miséria é horrível!

Lá dentro a velhinha continuava a gemer e perguntava à neta chorosa:

— Tu o lastimas então? Por quê? Não o amas?

— Oh! avòzinha; amo-o, sim amo-o verdadeiramente.

— Mas por quê tens demorado tanto êste casamento? Estou doente; a morte dentro em pouco me levará consigo; desejava deixar-te amparada.

— Ouça, avòzinha, ouça... mas deixe falar-lhe baixo, muito baixo... êsse casamento é impossível!

— Impossível, minha filha! Por quê?

— Porque eu sou uma desgraçada e porque eu o amo com delírio. Oh! avòzinha, não me retire a sua estima. Eugênio é bom, franco e generoso; como poderia eu enganá-lo? A desgraça marcou-me com o seu sinal indelével. Dentro de mim se agita um ser inocente, que é filho do crime e essa criança, não é filha de Eugênio!

— Que dizes, minha filha?!...

— Um dia, perdida na mata, lutando em vão para encontrar o caminho... lembra-se avòzinha?

— Sim, lembro bem as angústias por que passei quando te perdeste e só no dia seguinte apareceste.

— Pois bem! nesse dia, quando eu já tinha desesperado e perdido até a fé e que, quanto mais caminhava, mais me fugia o têrmo do caminho, encontrando sempre o mesmo lugar, as mesmas árvores, surgiu de repente junto de mim um jovem formoso e cheio de bondade.

— Bela menina, me disse êle, estás perdida?

— Sim, murmurei eu tremendo, por julgá-lo um anjo disfarçado. Tantas vêzes invocara a proteção do céu! Estou perdida e por mais que caminhe sempre venho dar a êste lugar.

— Tranquelize-se, disse-me êle: é o Curupira que assombrou-a. Descanse, estou eu aqui. Sôbre mim êle não tem poder algum. O gênio das trevas, que habita a mata não ousará tocá-la; mas a sua casa está longe, muito longe e perto daqui não há habitação de homens. É quase noite. Espere um pouco; vou buscar-lhe algumas frutas e água; deve ter fome. Depois dormirá e eu velarei por ti. Amanhã leva-la-ei à sua casa.

O môço retirou-se, trouxe-me frutos silvestres, água de muritetea e como a minha cabeça pendesse de sôno êle amparou-me e adormeci, confiada na sua poderosa proteção.

Acordei ao romper da aurora; sentia a cabeça pesada; uma sensação estranha no corpo todo, um mal-estar geral, um abatimento nas minhas fôrças e vi que êle amparava-me sôbre o peito. Eu tivera sonhos horrorosos e parecera-me que um homem, apertando-me com os seus braços, me violara. Via-o, porém, sorrir, e êsse mal-estar desapareceu.

— Então, disse êle, cumpri a minha promessa; quer ir já para sua casa?

— Oh! senhor, leve-me; minha pobre avó deve estar inquieta.

— E estava filha: mandei tocar buzina, dar tiros, gritar e tu não apareceste.

— Êle trouxe-me até junto da barraca e repentinamente furtou-se da minha vista. Cheia de um respeito santo, eu guardei silêncio sôbre isto e nem a minha avó nem a Eugênio o revelei. Passou-se algum tempo; comecei a sentir agitar-se no meu seio outro ser: estava grávida. O que hei de fazer agora?

— O curupira! exclamou a velha; trazes em ti o filho do curupira!.. Foi êle, filha, que depois de ter-te feito

perder o tino, transformou-se em môço bonito para desonrar-te! Oh! que desgraça!

Ouviu-se um gemido fundo e angustiado: um homem chorava!

— Ouves? Quem chora?

A jovem correu para fora do quarto e foi encontrar Eugênio lavado em lágrimas e que balbuciava:

— O meu primeiro amor!... os meus sonhos de ventura!... Oh!... como os homens são perversos!... Mas que culpa tem esta criança?

— Eugênio, Eugênio, dizia a jovem, ouviste?

— Ouvi tudo!...

— Oh! então perdoa-me! Bem desgraçadas já somos nós para podermos suportar ainda o teu desprezo! Não posso mais ser tua noiva, serci a tua escrava; mas peço-te que não desampares aquela pobre velha no leito de morte!

— Não, não!... pobre criança, vítima da perversidade e dos instintos bestiais de um miserável qualquer, não ficarás abandonada! O filho do curupira será o meu primeiro filho!...

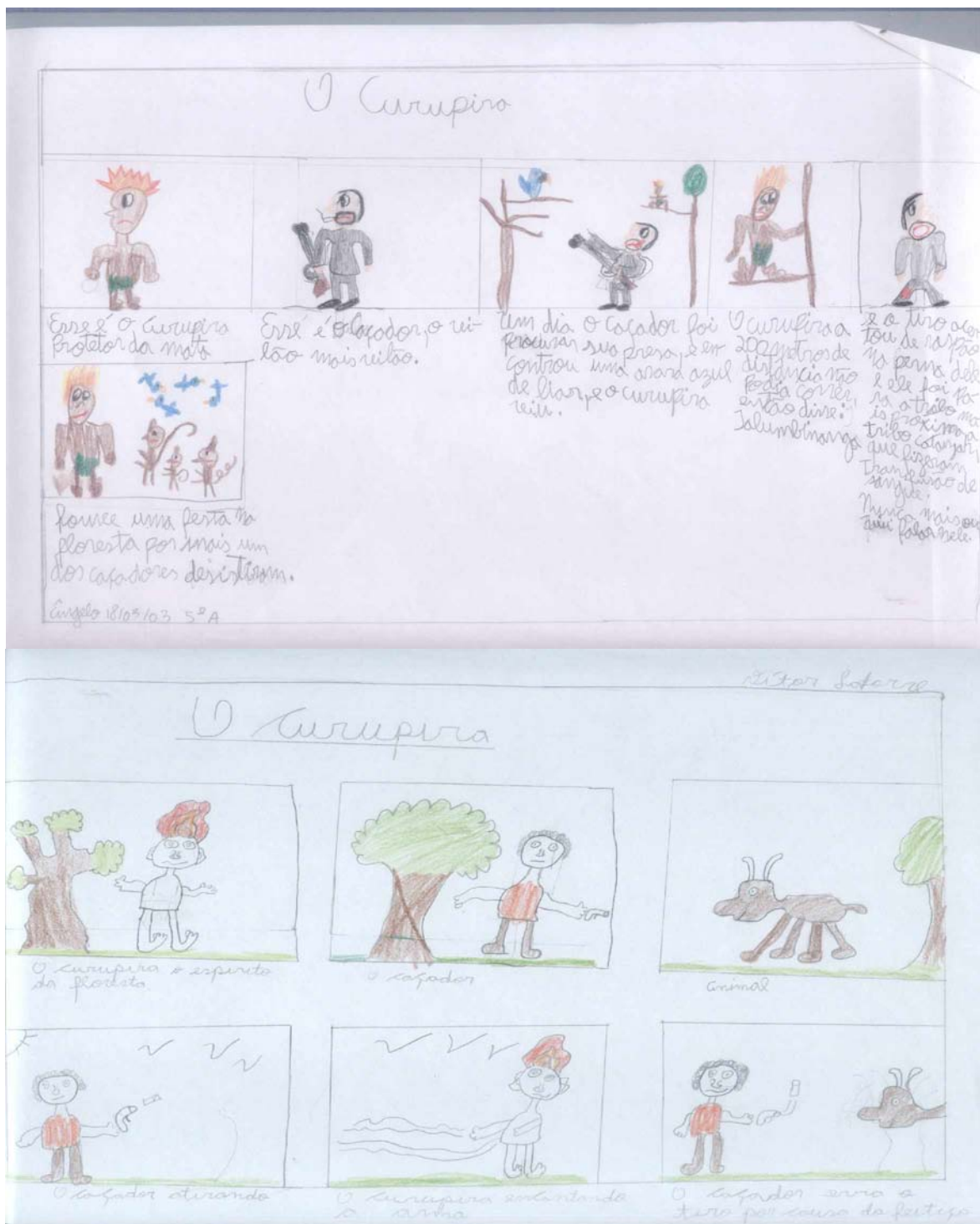
A jovem lançou-se nos braços de Eugênio e banhando-lhes as mãos com as suas lágrimas, levou-a aos lábios.

— Ainda existem anjos na terra, meu Deus! disse ela.

Alguns dias depois, a velha tendo melhorado, embarcaram para Breves e lá se casaram os dois namorados.

Hygama: *Contos e Lendas Paraenses*. J. B. dos Santos, editor, Belém, Pará, 1900, pp. 55-64.

ANEXO 6
Dois exemplos das histórias em quadrinhos feitas pelos alunos recontando a lenda do Curupira.



ANEXO 7
Cenário do filme O Curupira.



ANEXO 8

A LENDA DO GUARANÁ

Das tribos da Munducurucânia, eram os mais prósperos os maués. Venciam as guerras, as colheitas eram fartas, as peças abundantes e as doenças raras.

Todo êsse bem estar, diziam êles, decorria da presença de certo curumim (menino) que há alguns anos nascera na tribo, e, por isso, a atenção e cuidados que lhe dispensavam eram enormes; se ia à pesca, sua igarilé era acompanhada de outras, com hábeis pescadores, que o desviavam das águas infestadas de piranhas, jacarés ou puraquês; se entrava na mata, mateiros experimentados o afastavam das castanheiras em safra ou dos ninhos de tocandiras assanhadas.

Mas, um dia, a vigilância foi burlada... Jurupai, o gênio do mal, disfarçado em cascavel, feriu o curumim, num bote certo.

A tribo entrou em grandes lamentações e durante horas seguidas as preces e os gritos de desespero se espalharam pelas florestas e águas negras do Maué-açu.

Tupã atendeu as lamentações e uma voz, que não se sabe de onde veio, determinou:

— Tirem os olhos da criança, plantem na “terra firme”, reguem com lágrimas e dêle nascerá a “a planta da vida”, aquela que fortalecerá os jovens e revigorará os velhos...

Os pajés arrancaram e plantaram os olhos do curumim morto. Durante quatro luas, os guardas da preciosa sementeira velaram e regaram a terra com lágrimas.

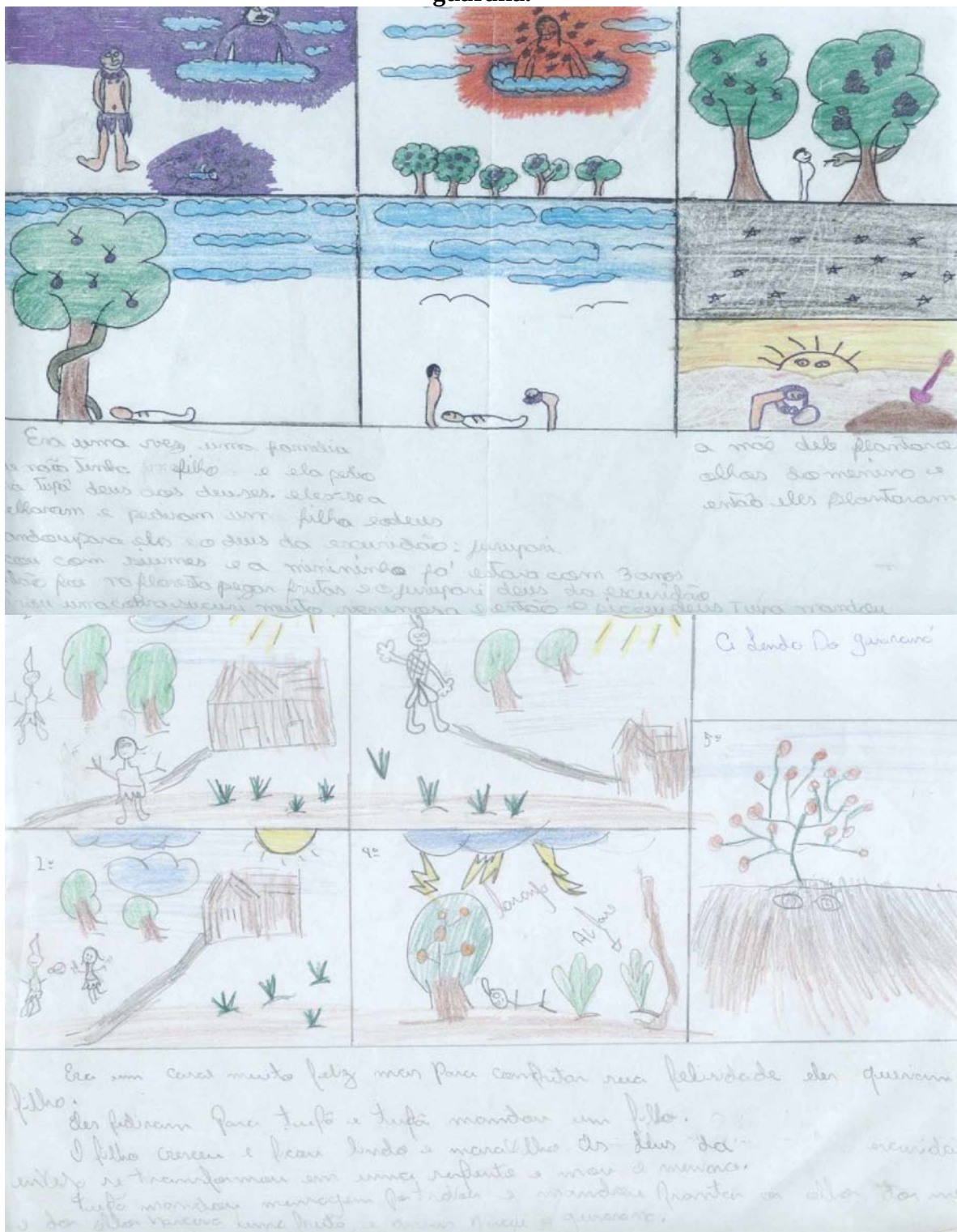
Uma nova planta surgiu, travêssa como os curumins, procurando subir às árvores próximas, de hastes escuras e sulcadas como os músculos dos guerreiros. E quando frutificou, seus frutos de negro azeviche, envoltos no arilo branco e embutido em duas cápsulas vermelho-vivas, eram sem dúvida a multiplicação milagrosa dos olhos do príncipe maué.

E ela realmente trouxe o progresso da tribo, pelo abundante comércio de seus grãos, e os sábios confirmaram a lenda — fortalece os fracos, conserva os jovens, rejuvenesce os velhos.

Roberval Cardoso: Revista *Selva*. Rio de Janeiro, n.º 2, novembro de 1946.

ANEXO 9

Dois exemplos das histórias em quadrinhos feitas pelos alunos recontando a lenda do guaraná.



ANEXO 10

Fotograma do filme A Lenda do Guaraná. (momento em que os índios rezam para o deus Tupã).



ANEXO 11
Foto da Avenida Paulista, 1900/1910
Fotógrafo: Guilherme Gaensly
Retirada do site www.prodam.sp.gov.br



Fotomontagem para o filme Um delírio às margens da cidade.

ANEXO 12**Rei Luís XV****Imagem retirada do sítio:****<http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Louis15-4.jpg>****Rei Luís XV quando criança, em 1712, vestido como uma menina.****Imagem retirada do sítio:****<http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:LouisXVchild.jpg>**



Luís XV em 1748

Retrato feito por Maurice Quentin de La Tour (Museu do Louvre)

Imagem retirada do sítio:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Louis15-1.jpg>



Luís XVI

Imagem retirada do sítio:

<http://www.internext.com.br/valois/pena/1793b.htm>

ANEXO 13



Palácio de Versalhes

Ninguém imaginaria que em uma região inóspita, uma terra pantanosa, sem água potável e com vegetação escassa, pudesse se erguer o maior e o mais suntuoso palácio do mundo. Ninguém? O Rei Sol imaginou! Luís XIV ordenou a construção do Palácio de Versalhes, o símbolo da era absolutista, "simultaneamente incomensurável e harmônico". O arquiteto Louis Le Vau (1612-1670), que construiu o Louvre e as Tulherias, foi o encarregado das obras da primeira etapa, sendo ajudado pelo pintor Charles Le Brun (1619-1690), responsável pela decoração, e por André Le Nôtre (1613-1700), o jardineiro que criou os "jardins à francesa", caracterizados pelas perspectivas a perder de vista, pelos lagos e repuxos.

Le Brun foi contratado para fazer os jardins e levar água para Versalhes. Trinta e seis mil homens vindos de todas as regiões da França, trabalharam na gigantesca construção. Seis mil cavalos foram usados para puxarem os carros que transportavam pedras, blocos de mármore e vigas. O rei visitava as obras quase todos os dias, incentivando os trabalhadores. Nada o desanimou, nem mesmo as epidemias de febre que dizimaram operários, nem as deserções em massa ocorridas nos invernos rigorosos de 1678 e 1684, nem tampouco os custos elevados, o que o obrigou, inclusive, a transformar seus serviços de prata em moeda. E naquela região, cuja única construção existente era um pequeno pavilhão de caça, surgiu aos poucos um palácio jamais construído por qualquer rei ou governante, em qualquer lugar do mundo.

A fachada principal media 580 metros de comprimento, possuía 375 janelas, imensos pátios, numerosos edifícios laterais e para terminar, uma longa avenida que o ligava diretamente a Paris. O sucessor de Le Vau, que concluiu as obras do Palácio de Versalhes, foi o arquiteto Jules Hardouin-Mansart (1646-1708). Escultores, pintores, ourives, estucadores, marmoristas, os melhores profissionais trabalharam para realizar uma decoração jamais vista. As cores dominantes do Versales eram o branco e o ouro, nas paredes, nos tetos, estofados, ornamentos e também os deuses marinhos das fontes do jardim foram dourados. Para jorrar água no palácio, foram buscá-la no Rio Sena e para isso construíram um serviço de extração de água, composto por 221 bombas que elevavam a água mais de 160 metros de altura e daí para Versalhes, numa vazão de seis mil metros cúbicos por dia.

Finalmente, no dia 6 de maio de 1682, Luís XIV levou definitivamente a sua corte para o Palácio de Versalhes, sem o qual seria impossível imaginar o reinado do Rei Sol. A nobreza inclinava-se perante uma etiqueta que não era menos rígida do que a espanhola, e sentia-se orgulhosa do seu culto ao rei. O levantar, as refeições, o deitar-se se transformaram em solenidades que se celebravam diariamente seguindo os mesmos ritos, inalterável e exatamente determinados.

Imagem e texto retirados do site:

(www.areliquia.com.br)

ANEXO 14

Revolução Francesa

A Revolução Inglesa do século XVII marca o início da Era das Revoluções Burguesas, na medida em que cria condições para o desenvolvimento acelerado do capitalismo. A Revolução Francesa, cabe definir o perfil ideológico desses movimentos, por seu caráter liberal e democrático. Para muitos historiadores, a Revolução Francesa faz parte de um movimento revolucionário global, atlântico ou ocidental, que começa nos Estados Unidos em 1776, atinge Inglaterra, Irlanda, Holanda, Bélgica, Itália, Alemanha, Suíça e, em 1789, culmina na França com violência maior. O movimento passa a repercutir em outros países europeus e volta à França em 1830 e 1848. Há traços comuns em todos esses movimentos, mas a Revolução Francesa tem identidade própria, manifestada na tomada do poder pela burguesia, na participação de camponeses e artesãos, na superação das instituições feudais do Antigo Regime e na preparação da França para caminhar rumo ao capitalismo industrial.

A França era ainda um país agrário em fins do século XVIII. Novas técnicas de cultivo e novos produtos melhoraram a alimentação, e a população aumentou. O início de industrialização já permitia a redução de preços de alguns produtos, estimulando o consumo. A burguesia se fortaleceu e passou a pretender o poder político e a discutir os privilégios da nobreza. Os camponeses possuidores de terras queriam libertar-se das obrigações feudais devidas aos senhores. Dos 25 milhões de franceses, 20 milhões viviam no campo. A população formava uma sociedade de estamentos (formas de estar), resquício da Idade Média. Mas já se percebia uma divisão de classes. O clero, com 120 000 religiosos, dividia-se em alto clero (bispos e abades com nível de nobreza) e baixo clero (padres e vigários de baixa condição); era o primeiro estado. A nobreza constituía o segundo estado, com 350 000 membros; os palacianos viviam de pensões reais e usufruíam de cargos públicos; os provinciais viviam no campo, na penúria. A nobreza de toga, constituída de gente oriunda da burguesia, comprava seus cargos. O terceiro estado compreendia 98% da população: alta burguesia, composta por banqueiros, financistas e grandes empresários; média burguesia, formada pelos profissionais liberais, os médicos, dentistas, professores, advogados e outros; pequena burguesia, os artesãos, lojistas; e o povo, camada social heterogênea de artesãos, aprendizes e proletários. As classes populares rurais completavam o terceiro estado; destacavam-se os servos ainda em condição feudal (uns 4 milhões); mas havia camponeses livres e semilivres.

O terceiro estado arcava com o peso de impostos e contribuições para o rei, o clero e a nobreza. Os privilegiados tinham isenção tributária. A principal reivindicação do terceiro estado era a abolição dos privilégios e a instauração da igualdade civil. No plano político, a revolução resultou do absolutismo monárquico e suas injustiças. O rei monopolizava a administração; concedia privilégios; esbanjava luxo; controlava tribunais; e condenava à prisão na odiada fortaleza da Bastilha, sem julgamento. Incapaz de bem dirigir a economia, era um entrave ao desenvolvimento do capitalismo.

O Estado não tinha uma máquina capaz de captar os impostos, cobrados por arrecadadores particulares, que espoliavam o terceiro estado. O déficit do orçamento se avolumava. Na época da revolução, a dívida externa chegava a 5 bilhões de libras, enquanto o meio circulante não passava da metade. Os filósofos iluministas denunciaram a situação. Formavam-se clubes para ler seus livros. A burguesia tomava pé dos problemas e buscava conscientizar a massa, para obter-lhe o apoio.

As condições estavam postas; faltava uma conjuntura favorável para precipitar a revolução.

A indústria sofreu séria crise a partir de 1786. Um tratado permitiu que produtos agrícolas franceses tivessem plena liberdade na Inglaterra em troca da penetração de produtos ingleses na França. A principiante indústria francesa não agüentou a concorrência. A seca de 1788 diminuiu a produção de alimentos. Os preços subiram e os camponeses passavam fome. Havia miséria nas cidades. A situação do tesouro piorou depois que a França apoiou a Independência dos Estados Unidos, aventura que lhe custou 2 bilhões de libras. O descontentamento era geral. Urgiam medidas para sanear o caos. Luís XVI encarregou o ministro Turgot de realizar reformas tributárias, mas os nobres reagiram e ele se demitiu. O rei então indicou Calonne, que convocou a Assembléia dos Notáveis, de nobres e clérigos (1787). O ministro propôs que esses dois estados abdicassem dos privilégios tributários e pagassem impostos, para tirar o Estado da falência. Os nobres não só recusaram como provocaram revoltas nas províncias onde eram mais fortes.

O novo ministro, Necker, convenceu o rei a convocar a Assembléia dos Estados Gerais, que não se reunia desde 1614. As eleições dos candidatos para a Assembléia realizaram-se em abril de 1789 e coincidiram com revoltas geradas pela péssima colheita desse ano. Em Paris, os panfletos dos candidatos atacavam os erros do Antigo Regime e agitavam os sans-culottes, isto é, os sem-calções, em alusão à peça de roupa dos nobres, que os homens do povo não usavam. Os nobres eram cerca de 200 000 numa Paris com 600 000 habitantes. Em maio de 1789, os Estados Gerais se reuniram no Palácio de Versalhes pela primeira vez. O terceiro estado foi informado de que os projetos seriam votados em separado, por estado. Isto daria vitória à nobreza e ao clero, sempre por 2 a 1. O terceiro estado rejeitou a condição. Queria votação individual, pois contava com 578 deputados, contra 270 da nobreza e 291 do clero, ou seja, tinha maioria absoluta. E ainda contava com os votos de 90 deputados da nobreza esclarecida e 200 do baixo clero.

Texto retirado do site:

<http://www.culturabrasil.org/revolucaofrancesa.htm>

ANEXO 15

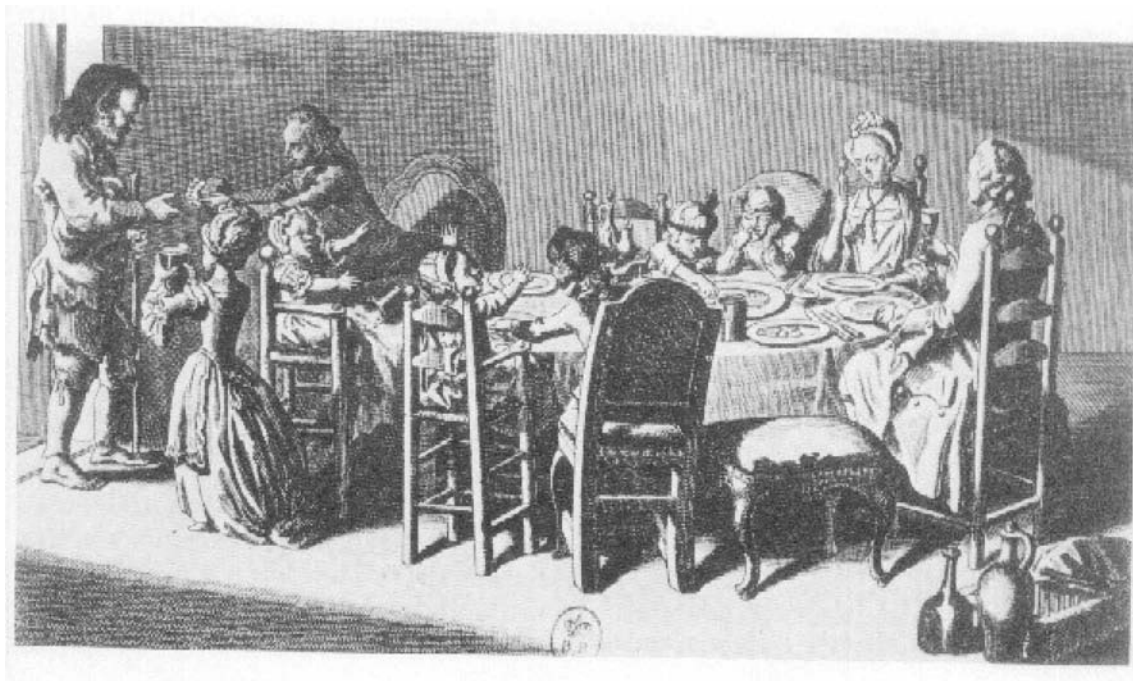


**A Noiva da Aldeia, de Jean-Baptiste Greuze.
Paris, Louvre.**



**A refeição de camponeses, dos irmãos Le Nain.
Paris, Louvre.**

Imagens retiradas do livro *História da Vida Privada 3: da Renascença ao Século das Luzes* / org. Roger Chartier. São Paulo, Cia das Letras, 1991, p. 505.



Hora da refeição.
Paris, Biblioteca Nacional.



A Catadora de piolhos, de Michel Sweerts.
Estrasburgo, Museu de Belas Artes.

Imagens retiradas do livro *História da Vida Privada 3: da Renascença ao Século das Luzes* / org. Roger Chartier. São Paulo, Cia das Letras, 1991, p. 591.

ANEXO 16

Personagens e elementos do cenário criados para a animação sobre a Revolução Francesa pelos alunos da sétima série.



Rei Luís XVI



Mulher da nobreza



Luís XVI sendo levado à guilhotina (o povo assiste)



A guilhotina (fotograma do guilhotinamento)

ANEXO 17

Três cds contendo as imagens quadro a quadro e os filmes realizados nas três experiências didáticas relatadas.