UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

CURSO DE HISTÓRIA

JOSÉ LUCAS CORDEIRO FERNANDES

SAGAS, ESPADAS E HEROIS: AS REPRESENTAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS SOBRE OS VIKINGS E O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL

FORTALEZA

2013

JOSÉ LUCAS CORDEIRO FERNANDES

SAGAS, ESPADAS E HEROIS: AS REPRESENTAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS SOBRE OS VIKINGS E O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de História do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de licenciado em História.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Karine Martins Garcia

Co-orientador: Prof. Dr. Johnni Langer

FORTALEZA

2013

JOSÉ LUCAS CORDEIRO FERNANDES

SAGAS, ESPADAS E HEROIS: AS REPRESENTAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS SOBRE OS VIKINGS E O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de História do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de licenciado em História.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Karine Martins Garcia

Co-orientador: Prof. Dr. Johnni Langer

Aprovada em: ___/___/_____

PROFESSORES EXAMINADORES:

_____

_____

Aos meus pais, meu irmão e irmã, e *In Memoriam* de Hermes Bezerra, Francisca Lima e Igor Oliveira, dedico

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao professor que foi fundamental para minha entrada na História, o grande Hermes Bezerra, que infelizmente nos abandonou muito cedo. Espero que possa viver tendo aprendido aquela lição: “Não quero ser um gênio, pois já tenho problemas demais tentando ser um homem” (Albert Camus). Obrigado professor, meu caminhar pela História sempre será em sua homenagem. Um dia, quem sabe, nos encontraremos para tomar aquela cachaça.

Agradecer a minha família, pois sem ela, sem essa base fundamental, eu jamais alcançaria nada. Meu pai, Auri Fernandes, meu patrocinador, amigo sincero e um pai zeloso como nenhum outro. Minha mãe, Maria Madalena, minha inspiração, minha conselheira, um ombro forte para qualquer necessidade. Ao meu irmão, Auri Filho, pela amizade máxima de tanto anos, pelo amor, companheirismo, e pelos exemplos de honra e hombridade. Minha irmã, Ana Lídia, pelas risadas, pelo suporte, pelas farras e acima de tudo, pelo amor incondicional. Diversos outros membros da família direta ou indiretamente que me mandaram força e sempre torceram por mim, por isso, pelo amor, e pela sua simples existência, eu agradeço. Um agradecimento especial aos meus avós: Raimunda Ascenção, Irís Guaracy, José Leitão e Francisca Lima.

Aos amigos, força vital de cada linha contida neste trabalho e em qualquer outro, pois as alegrias que vocês puseram na minha vida foram fundamentais para que eu pudesse atingir meus objetivos, sem vocês nada seria possível. Ao grande mestre, Luiz Alves, pela amizade de tantos anos, pelo apoio, confiança e parceira eterna. Aos amigos de turma que admiro e levo para vida como irmãos (as): Adeliana Alves, Juliana Basílio, Carlos Marley, Lucas Assis, Lucas Lima, Pedro Paulo, André Campelo, Paulo Eduardo, Daniel Alencar e especialmente ao irmão Vagner Ramos.

Aos fuleragens, Ted Rafael, Lucas “Ignóbil” Nobre, Rodrigo “Digão” Ferreira, Vladimir “Tortuguita” Caminha, Diego “Diogro” Estevam, Rodrigo Camilo, Paulo “Speto” Ricardo, Airton “Frota” Júnior, pois sem vocês a UFC e a História não teria sido um prazer, sempre beberemos juntos!

Aos irmãos de armas, Ricardo Menezes, Elvio Franklin, Tiago Monte, João Paulo Garcia, João Paulo e Luan Lucas, sem vocês nenhuma pesquisa seria feita.

A galera do MJD, Diego Queiroz, Dmitri Gadelha, Bruno Queiroz, Jimmy Lucas, Sami Gadelha, Davi Portela e Anderson Fernandes.

Aos professores que foram fundamentais para qualquer conquista na minha carreira: Johnni Langer, pelos sinceros comentários, disponibilidade e amizade. Luciana de Campos, pelas orientações, apoio e confiança. Ao grande mestre Pedro Airton, professor que me proporcionou tantos livros, alegrias e sincera amizade. Ao sempre presente, o viking das highlands parahybanas, Pablo Gomes de Miranda, um historiador admirável e conselheiro inigualável. Ao metaleiro, Gleudson Passos, amigo e grande professor, pelo apoio e estimulo que nunca vi igual. Obrigado, vocês me ensinaram qual o sentido das palavras mestre e professor.

Ao grande Gil da Xerox, pois sem seus fiados, descontos e celeridade no trabalho, algumas coisas seriam bem mais complicadas ou impossíveis.

Devo agradecer também ao amor, que no meu caso tem nome, Teresa Ethel, sua chegada em minha vida só me trouxe glórias e felicidades, sem seu estímulo, sem teu amor, eu simplesmente não seria e nem teria nada. Espero que possamos sempre agradecer um ao outro por conhecer a felicidade.

Agradecer também aos donos de bares que aguentaram os prejuízos, bebedeiras e a singela vida de boêmio que a universidade propicia. Entre eles, especialmente, o seu Zé, eterno dono da cerveja mais barata e do bar mais casca grossa do Benfica. Viva o Rock Santeiro!

Obrigado a todos que nesses quatro anos estiveram ao me lado, sua força, alegria, bebedeiras e festas, foram fundamentais para erguer minha vida e meu trabalho. Encerro desejando para mim e para todos que agradeci as duas coisas fundamentais na vida. A primeira gera o status, a fortuna, dignifica, e permite que um homem de verdade possa se erguer. A segunda é o fluído fundamental da vida, elemento que torna cada dia mais saboroso e prazeroso. Esses dois são as coisas mais próximas da fórmula da felicidade. Por isso, encerro como Rodolpho Theóphilo sempre escrevia em suas cartas:

Amor e Trabalho.

“Que aquele que procura não deixe de procurar até que encontre. Quando encontrar, ficará perturbado. Quando estiver perturbado, ficará maravilhado e dominará tudo.” (1-2).

Escrito apócrifo do Evangelho de Tomé.

“[...] ciência sem consciência é somente ruína da alma.”.

François Rabelais.

SUMÁRIO

1) Introdução.....9

2) Cinema, História e Ensino.....11

2.1) História, cinema e Idade Média**.....12**

2.2) Cinema e ensino de História**.....16**

3) Oficina, História e Cinema na sala de aula.....24

3.1) Oficina e Ensino de História**.....24**

3.2) Oficina e Cinema**.....31**

3.3) Prática e dinâmica da sala de aula…**.....34**

4) Cinema e História medieval nórdica.....35

4.1) O ensino de História medieval**.....36**

4.2) Imagens e representações nórdicas no cinema**.....37**

4.3) Cinema, oficina e conteúdo**.....38**

5) Considerações Finais.....48

6) Anexos.....50

7) Fontes.....54

8) Referências Bibliográficas.....58

1. Introdução:

Por muito tempo nós buscamos uma melhor forma de compreender e estudar a Idade Média. Desde o tempo de estudante do ensino médio ao fim da graduação, os nossos interesses sempre foram voltados para a realização de trabalhos na área de medievo, logo, esse desejo pessoal que se torna uma justificativa de mesmo caráter, esta foi a maior motivação desse trabalho. Neste caminha por Idade Média, nós vimos muitas críticas sem uma pesquisa embasada e, principalmente, uma crítica sobre a impossibilidade de se estudar e pesquisar Idade Média no Brasil. Mas se isso fosse verdade, como nós a ensinaríamos? Esse trabalho busca mostrar como é possível ter um ensino crítico sobre o medievo, assim como torná-lo próximo do aluno, neste sentido, desejamos mostrar que tal temporalidade pode ser trabalhada nas mais diversas fontes, além das primárias produzidas na temporalidade medieval.

Neste trabalho nós buscamos trabalhar com algo que por muito tempo foi mal trabalhado na sala de aula, gerando um sentimento errôneo e ruim sobre uma ferramenta tal valiosa como o cinema. O cinema fascina, transporta, cria uma imagem, algo que lhe concede toda uma mágica ímpar. Mas esta mágica é feita de forma intencional e cuidadosa (às vezes), revelando toda uma intenção por parte dessa construção, tal loco que será o foco do historiador e do investigador social (Educador)[1]. Buscamos somar mais uma necessidade desse trabalho, que é mostrar uma metodologia sobre o cinema na sala de aula e como fazê-la ao pensar em história medieval. Esta união nos motivou a realizar um trabalho que buscasse sanar problemáticas pouco abordadas, e por isso, que dentro da vastidão do nosso tema, nós nos questionamos sobre as representações cinematográficas sobre os nórdicos. Ainda nesta ótica, nossa situação teve de ser ampliada, visto que este trabalho se insere dentro da dinâmica conjuntural de uma sequência de estágio na área de ensino e prática de docência. Logo, tal situação problema deveria se somar os aspectos da prática e do ensino de História, neste âmbito que buscamos iniciar a tessitura deste trabalho, compreendo que o mesmo possui uma justificativa pessoal, acadêmica e social, que garantem sua relevância de produção.

[1] Usamos o termo investigador social, como posto pela historiadora Isabel Barca, no intento de substituir os seguintes termos: educador e professor, onde tal mudança não possui apenas um caráter nominal, mas todo um significado nas práticas do ensino e no método da aula-oficina. Tal elemento será melhor explanado posteriormente, mas usaremos vários termos para evitar repetição. Ver: BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à Avaliação. In: *Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144

Nosso primeiro ponto, após esta introdução, reside em compreender o lugar do cinema na História e para os historiadores, assim como elementos metodológicos para o trato desta fonte e como a trataremos enquanto fonte e apresentar suas possibilidades enquanto recurso didático. Tal capítulo também foca na percepção do cinema na Idade Média e na perspectiva dos usos e do cuidado com este elemento para a construção do saber na sala de aula. Intentando ver qual o papel do historiador e do educador em trabalhar com esse diálogo

Com isso, passaremos para o segundo capítulo, focando em como trabalhar esta fonte no âmbito escolar de uma forma mais profunda, relacionando-a com a metodologia da aula-oficina de História[2], visto que neste projeto, nós pensamos muito na sua aplicabilidade pelo público leitor e professores interessados pelo tema nas suas salas de aula. Apontando para leitor formas e usos do cinema no âmbito escolar, no sentido de ampliar este trabalho, já que tal ponto não focará em um filme específico, permitindo que o leitor, possa ter ferramentas e indicações para realizar suas próprias propostas.

O terceiro capítulo é o outro foco deste trabalho, responsável por fazer uma ligação completa entre todos os pontos apontados. Aqui pensaremos a importância de uma inserção dos estudos dos povos e da cultura nórdica nas escolas e como o cinema pode auxiliar nesta inserção. Trabalharemos diretamente com fontes fílmicas, dialogando com a construção de uma oficina de História. Intentaremos deixar diversos elementos que possibilitem ao leitor construir suas oficinas sobre cinema e história dos povos nórdicos. Também buscaremos apontar as peculiaridades de trabalhar com história medieval e a forma que o cinema fomenta diversos elementos sobre esse recorte temporal e temático. Onde neste ponto buscaremos juntar as peças apontadas nos capítulos anteriores e concluir a problemática e a reflexão posta.

Ensejamos deixar claro em nosso trabalho como pensar o ensino de história é fundamental para desenvolver melhor o ensino e as ferramentas para transmissão do conteúdo, e como isso deve ser voltado para formar e educar estudantes, incentivando o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades e competências, haja vista que nos pautamos nas novas propostas para o ensino de História.

[2] Por um aspecto de estruturação do trabalho e no intento de evitar repetição, as observações sobre a aula-oficina podem ser vistas no tópico número 3 (A partir da página 24).

2. Cinema como fonte:

O cinema é uma visão, uma visão de um grupo responsável pela elaboração e produção do filme. Logo, ele é uma representação, por apresentar um processo de legitimação, identificação e seleção, algo que pela forma que é feito auxilia/consolida elementos ideológicos e imbui sentidos no imaginário daqueles que são expostos a tais elementos. Com isso, buscamos dialogar o trato cinematográfico e os aspectos representativos que influenciam os seus visualizadores, com o intento de compreendê-los em sua plenitude, os traços por trás da beleza que eles constroem, e o que os alunos também alcancem esse processo.

O livro *História e Cinema* dos autores Jean-Claude Bernardet e Alcide Freire Ramos (1988) trouxe uma reflexão sobre os filmes, documentários e o cinema, como um elemento que realiza construções da realidade, uma substituição da realidade[3], gerando sensibilidades, suscitando imaginários e dialogando com a verdade e a ficção (SILVA, FONSECA, 2007: 92).

> Neste sentido, entendemos que as relações entre história e cinema ultrapassam o gênero 'cinema histórico': se tudo é história, todo cinema interessa à história, falando ou não de temas e personagens ditos históricos. A historicidade dos filmes se situa tanto em seus temas como em seu fazer, no olhar que dirigem para diferentes experiências humanas. O cinema pode mesmo contribuir para ampliar a compreensão que historiadores e professores têm de história, por intermédio de personagens e temas menos

[3] Aqui usamos o termo apontado por Sandra Pesavento ao se referir dos elementos entre realidade e representação. Mas usaremos esta nota para delimitar melhor essa ideia de representação. A representação é uma percepção de um momento, por uma dada camada social, onde envolvem processos de exclusão, inclusão, legitimação, identificação, reconhecimento. Logo, tais aspectos demonstram que o historiador que trabalha com a ideia de representação, compreende que sua fonte mostra um possível elemento real, algo verossímil, algo que pelo trato do historiador, vem a substituir a realidade. Logo, somente sobre uma ótica específica que podemos entender sua mensagem, somente observando os seus processos de produção, reprodução, elementos conjunturais, que entenderemos aquilo que a fonte pode nos passar, visto que somente dessa forma estaremos aptos para arguir corretamente tal "documento". Chartier afirma que, o poder da representação reside no fato de ela gerar um sentimento de identificação e reconhecimento, assumindo assim "regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não veracidade. Decorre daí, portanto, a assertiva de Pierre Bourdieu, ao definir o real como um campo de forças para definir o que é real." (PESAVENTO, 2005:41). "As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos pela sua construção histórica e datada, dentre de um contexto dado no tempo." (PESAVENTO, 2005: 41). Ver: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, 1990; PESAVENTO, Sandra Jathay. *História e História Cultural.* Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

> habitualmente trabalhados nessa área. Com base em filme, é muito possível falar sobre história do amor, a história do riso [...].[4]

Logo, para nós é bem possível o estudo de filmes que não sejam voltados para essa intenção didática, mas "produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado – um objeto de cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado." (ALMEIDA, 2001: 7). Com isso, ensejamos trabalhar com filmes que foram feitos para serem apreciados para um público, de modo geral, e não para uma sala de aula.

Antes de apontarmos como o cinema pode ser trabalhado enquanto fonte na sala de aula nós temos que fazer duas digressões necessárias. A primeira reside em mostrar um pouco do método da "História & Cinema", assim como as peculiaridades dos estudos medievais. A Segunda, ver métodos e elementos do cinema na sala de aula, onde neste ponto vamos dialogar e afirmar nossa escolha do cinema enquanto fonte.

2.1. História, cinema e Idade Média:

Com o advento da popularização de diversas mídias e de seus novos usos, o historiador não pode deixar de compreendê-las e utiliza-las em suas pesquisas. As correntes historiográficas do século XX propiciaram uma ampliação na concepção de fonte para o uso do ofício do historiador, inserindo neste âmbito elementos como: cinema, quadrinhos, hq's, televisão, artes plásticas e ampliação no estudo sobre a imagem. As fontes para análise do historiador não são mais, apenas os documentos escritos, isso permite que se faça uma nova história e a eclosão de novas e animadoras problemáticas.

> Vivemos em uma era de imagens. Saber interpretar signos visuais tornou-se mais que uma necessidade para os acadêmicos e profissionais do ensino [...]. E justamente, o cinema se tornou uma das ferramentas mais utilizadas pelos historiadores para efetuar seu trabalho tanto em sala de aula como em suas pesquisas. (LANGER, 2004, p.1).

A imagem passou a ser cada vez mais analisada e compreendida como fonte primordial, neste cenário que o cinema se insere, pois é uma representação imagética,

[4] Ver: SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.* Campinas-SP: Editora Papirus, 2007, p.92-93. "Desde quando passaram a ser usadas como indícios para a escrita do historiador (LE GOFF, 1990, p. 28), as narrativas fílmicas têm sido consideradas não como meras confirmações do conteúdo histórico transmitido em sala de aula – no sentido de que o filme reproduziria a realidade –, mas como representações do real e produtos cujas significações são socioculturais." (SILVA, 2012: 214).

uma representação de uma época, além de ser um instrumento que possibilita a formação de uma imagem no imaginário coletivo da época em que o filme é produzido, assim como posteriormente (O elmo com chifre dos *Vikings* se inserem justamente nessa construção, pois os filmes seguem as representações produzidas por Richard Wagner, fazendo com que esse erro histórico passe a povoar o imaginário popular e a definir um símbolo claro de identificação- um estereótipo).

O trato para trabalho com o filme segue o mesmo trato para se estudar a imagem, mas claro com suas peculiaridades. O filme é uma retratação mais de sua época de produção do que a época que tenta retratar, exemplo disso: o filme *Cruzada* de Ridley Scott que deve ser visto pela ótica da guerra do Iraque e não pela luta de Saladino e a retomada de Jerusalém, pois a grande crítica do filme reside em perceber certos elementos do conflito atual no Iraque.[5] Logo, os primeiros traços de observância de um filme é saber: Onde foi produzido, quem o produziu, condições financeiras, se houve ou não um acompanhamento de um historiador, entre outros. O filme é um discurso formado por imagens, sua sequência, seu ângulo de visualização, iluminação, todos esses e diversos outros devem ser observados para compreender da forma mais analítica possível o filme (Podemos citar como exemplo disso a forma que os mouros no filme *El Cid* de 1961 eram apresentados, pois neles sempre se viam uma característica demonizada ou ar de maldade.) (RIVAIR, 2006, p. 20-21).

> Partir da imagem, partir das imagens, não buscar nelas somente a ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. Os historiadores já colocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas depois as não escritas, o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual é o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e porque não aquilo que aconteceu?). As crenças, as intenções, o imaginário do homem são tão História quanto a História. (FERRO, 1992, p.86)

Ao analisar um filme, sabendo que é de grande importância para a História, nós devemos compreender o mesmo como documento e analisa-lo dessa forma, não apenas sua estruturação imagética, mas sim todas as formas e representações contidas no mesmo. Devemos perceber a conjuntura de produção do filme e seus autores, com isso

[5] Ver: SILVA, Edlene Oliveira. O cinema na sala de aula: imagens da idade média no filme cruzadas, de Ridley Scott. In: *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 57, p. 213-237, jul./dez. 2012. Editora UFPR

vêm os elementos políticos, financeiros, a formação do autor, entre outros. Devemos compreender o filme enquanto "testemunho/documento" vendo todas as suas possibilidades, visto que o filme não possui apenas representações imagéticas, pois possuem sons, uma trilha sonora, elementos escritos (legendas), além de um conjunto formado por todos esses elementos que são feitos com uma intenção específica (LANGER, 2004, p. 3).

O historiador deve selecionar o seu objeto de pesquisa dentro das diversas possibilidades do filme, visto que ele só nos mostra aquilo que buscamos. O pesquisador ao selecionar seu tema se empreenderá por uma bibliografia que reflita seu intento, deve analisar os passos supracitados, vendo os valores estéticos, comercias e temáticos da obra.[6] Neste cenário que a Idade Média tem um valor especial neste estudo de História e Cinema.

José Rivair, em uma entrevista comenta que o grande fascínio que a Idade Média exerce sobre o cinema é fruto de uma tentativa de buscar as origens e no cerne de uma compreensão religiosa, e claro de visualizar um cenário construído para representar séculos atrás. Baldissera comenta que os mitos, lendas, epopeias, elementos constituidores da cultura europeia se acrescem no sentido de compreender o "por que" da exploração tão comum do cenário medieval. Esses elementos fizeram que dois grandes gêneros reinassem sobre a produção cinematográfica medieval: aventura e filmes épicos. Claro, que outros gêneros também produzem filmes em tal temporalidade, como: Dramas (*O nome da Rosa),* Comédias (*O incrível exército de Brancaleone),* entre outros.[7]

Esse interesse de produção é um claro reflexo do desejo popular de se assistir obras em tal época, e esse "desejo" é de fato objeto do historiador, assim como o filme. Neste âmbito que os estudos acadêmicos devem entrar para analisar os elementos

[6] "O pesquisador deve em primeiro lugar escolher qual tema, período e contexto histórico que vai ser trabalhado. Deve possuir conhecimento bibliográfico sobre o assunto pretendido, exemplo: ao escolher analisar um filme sobre gladiadores, deve-se conhecer o tema (a diversão/espetáculo e a sociedade romana) e suas implicações teóricas e estudos analíticos. Segundo a historiadora Cristiane Nova, 'um filme diz tanto quanto for questionado. São infinitas as possibilidades de leitura de cada filme. 'Uma razoável quantidade de problemáticas e hipóteses colaboram para a efetivação de uma pesquisa com resultado satisfatório." Ver: LANGER, Johnni. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. In: *Revista História Hoje*, n°5, São Paulo, 2004; NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. *Olho da História*, UFBA, n. 3. www.olhodahistoria.ufba.br

[7] Ver: Entrevista com: RIVAIR, José Macêdo; BALDISSERA, José Alberto. A Idade Média através do cinema. In: *Cadernos IHU de formação. Ano 2, n° 11, 2006.*

imagéticos desse filme, compreender uma cultura escrita imbuída no filme, analisar a representação histórica, a conjuntura do filme, se "[...] há interferências ideológicas, políticas, formais, culturais, penso que cabe ao meio acadêmico estudar tais obras com muita seriedade e avaliar o que dizem, por que dizem, e de que maneira dizem algo que faz sentido em nosso tempo." (RIVAIR, 2006, p. 25). Essa função de analisar o filme, de mostrar a intenção de produção e a relação das provas documentais com a representação fílmica, isso sim é de fato função do historiador. (BALDISSERA, 2006, p.25). "Distinguir a Idade Média histórica da Idade Média imaginada constitui uma tarefa não apenas dos historiadores, mas dos especialistas em cinema e imagem, dos semiólogos e dos especialistas nos sistemas simbólicos contemporâneos." (RIVAIR, 2006, p.25).[8]

> "No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis [...] um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata [...] Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três que retratam um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema [...] Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais." (BRASIL, 1998: 88)

Observamos que o interesse em assistir filmes sobre Idade Média é vasto, e que por causa desse interesse, existem uma enorme produção e cultura cinematográfica voltada para tal temporalidade. Aqui fica claro a necessidade no nosso recorte, pois esse conjunto de fatores geram uma série de representações, estas que só podem ser analisadas em torno de uma compreensão sobre a sua produção, como afirma Roger Chartier.[9]

Neste ponto é necessário para os Historiadores analisarem essas representações e desnaturalizarem o processo de recepção do filme, assim como a compreensão dele enquanto verdade (algo que é válido para várias fontes). Neste âmbito que os PCN's sugerem uma construção com vários filmes e com várias críticas, para que se possa trabalhar esse ponto do ofício do historiador na sala de aula, e no nosso caso, trazer a

[8] Ver: Idem.
[9] Ver: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, 1990.

compreensão do conceito de representação para os alunos, dentro de um conteúdo e tema específico.

2.2. Cinema e ensino de História:

O cinema e o seu trato na sala de aula é repleto de peculiaridades e cuidados que devem ser levados em conta de acordo com cada conjuntura.[10] Para que o investigador social esteja apto para trabalhar com o cinema dentro dos novos moldes para a educação e suas ferramentas, ele deve se atualizar e conhecer a ferramenta.

Trabalhar como o cinema só deve ser feito, quando o educador conhece, mesmo que parcialmente, como funciona esse tipo de ferramenta/fonte. É fundamental que o professor se torne um conhecedor de cinema, claro que dentro dos limites plausíveis, afinal sabemos que é impossível que se torne um verdadeiro crítico cinematográfico (NAPOLITANO, 2010: 57). É também importante que seja um conhecedor do tema que se monta um projeto, deve-se conhecer bem o conteúdo de Ditadura Militar para propor uma oficina neste sentido ou trabalho com cinema. Na nossa análise principal nós não construímos um capítulo ou tópico para falar sobre a história dos nórdicos, mas nossas referências contêm materiais que podem fazer o professor adquirir acesso ao conteúdo sobre eles, além de nossa escolha ser no âmbito do ensino de história e não em elementos mais em torno do conteúdo e explicativos.

O professor deve conhecer como ocorre a produção de um filme, entender o papel do diretor, compreender como se consegue recursos, construção do roteiro e do argumento, edição, modos de exibição, assim como uma tipologia dos gêneros ficcionais do cinema e suas obras principais. Além disso, deve conhecer um pouco sobre a história do cinema, "como começou?", sua importância na sociedade, evoluções técnicas. Tudo isso parece um esforço hercúleo que pode desmotivar o professor a trabalhar com tal ferramenta, mas de fato o educador deve se dedicar, buscar leituras para trabalhar com o cinema, pois se não o fizer ele pode cair em vários erros do uso dessa ferramenta e obter o resultado oposto do desejado[11], logo, esse pequeno esforço é

[10] Recomendamos para uma compreensão sobre o cinema na sala de aula, onde esses cuidados são cuidadosamente apontados, Ver: NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo- SP: Editora Contexto, 2010.

[11] O historiador Marcos Napolitano comenta alguns dos usos inadequados do cinema na sala de aula. "1) Vídeo-tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente pode ser útil, mas se for feito com frequência desvaloriza o uso do vídeo e o associa – na

plenamente recompensado, pelo fato do professor poder avaliar melhor o entendimento dos alunos em relação às atividades, ao conteúdo e a possibilidade de aplicação de uma atividade sobre o cinema, onde se necessita compreender a cultura cinematográfica da turma (Tais pontos serão aprofundados nas páginas seguintes).[12]

Outra importância de conhecer essa ferramenta é fazer com que seu aluno passe a conhecer a mesma e a utilizá-la:

> O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes históricos. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, tema em problemáticas.Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘ eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal.[13]

Para que o educador possa cumprir estes elementos apontados acima, ele deve buscar novas ferramentas constantemente. O ensino em sala de aula, por muitas vezes, fica baseado apenas no livro didático, tornando a aula e a crítica do aluno muito fechada, e às vezes, decorativa. Aplicar novas ferramentas amplia esse sentido crítico do estudante, além de permiti que o mesmo compreenda melhor aquilo que visualiza, facilitando seu pensamento para as questões do nosso modelo propedêutico de ensino, onde ele desenvolverá habilidades e competências.[14]

---

cabeça do aluno – a não ter aula. 2) Vídeo-enrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso. 3) Vídeo-deslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passa vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas pertinentes. O uso exagerado dos vídeo diminui sua eficácia e empobrece as aulas. 4) Vídeo-perfeição: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los, junto com os alunos, e questioná-lo. 5) Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto da aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes.”(NAPOLITANO, 2010: 34).

[12] Ver: Idem, pp. 57-78.

[13] SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In:BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo- Sp: Editora Contexto, 1998, p. 57.

[14] O Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) busca desenvolver habilidades e competências dos alunos, estimulando que o ensino prepare algo que vá além de uma simples acumulação de conteúdo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos apontam a abrangência do que seria essa competência. “[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o

Mas para que o filme/documentário possa servir para ampliar e desenvolver essas competências e habilidades do estudante, muitos elementos devem ser questionados ao se selecionar um filme para sala de aula. “Qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?” (NAPOLITANO, 2010: 12).

Vamos iniciar conversando sobre a última pergunta feita. O trabalho com cinema deve ser sistemático, ou seja, feito frequentemente, mas não sempre. O professor ao pensar em usar cinema, deve estudar (como já apontado) e depois ver/pesquisar se suas turmas se interessam por tal dinâmica, caso a resposta seja positiva, o investigador social deve explicar elementos sobre a cultura cinematográfica, sobre a história do cinema, buscar demonstrar como “ler” um filme. Ao fazer isso, suas atividades e relações terão muito mais sentido. Outro aspecto importante é variar nos usos dos filmes para promover a cultura cinematográfica dos alunos. O cinema mudo têm obras primorosas para usar em sala de aula, mas muitas vezes aquilo é chato e monótono para o aluno, tirando uma das grandes vantagens do cinema que é o de “prender” a atenção, ou seja, a escolha do filme deve está estritamente ligada com esse “nível” cinematográfico da turma. Uma turma que já vem ao longo do ano, lendo, construindo críticas, apresentando trabalhos e vendo os resultados do uso do cinema, tende a aceitar e trabalhar muito bem com o cinema mudo, por isso, não exclua esses filmes ou documentários, mas converse e problematize com seus alunos essas construções, permitindo assim, que grandes obras não fiquem fora do processo de ensino.

Ainda nesta parte nós temos que inserir um adendo final, é por deveras importante, que o educador trabalhe com filme de diversas épocas e em diversas épocas. Como já dito, o filme é produto de seu tempo, logo, trabalhar apenas com filmes recentes seria limitar a análise, além disso, trabalhe com filmes mesmo em situações que a imagem esteja próxima a eles, exemplo: Ao se trabalhar Antiga, Id. Média e

---

risco, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.” (BRASIL, 2000: 11). Para o uso do cinema: “Habilidades e competências: o trabalho sistemático e articulado com filmes em salas de aula (e projetos escolares relacionados) ajuda a desenvolver competências e habilidades diversas, tais como leitura e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não-verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e intelectual; desenvolvem a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e industria cultural. Mais especificamente, o aluno pode exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das atividades culturais mais importantes do mundo contemporâneo, o cinema,e, consequentemente, torna-se um consumidor de cultura mais crítico e exigente.” (NAPOLITANO, 2010: 18-19).

outros tempos mais antigos, o aluno tem mais dificuldade de compreender aquele mundo e suas estruturas, especialmente no Brasil. Se o educador usar o filme apenas nessa circunstância ele perderá muitas críticas que poderiam ser feitas, pois filmes/documentários sobre futebol, eleições, 11 de setembro, entre outros, podem ir de encontro ou ao encontro do aluno gerando ótimos debates, além do professor poder tocar em vários temas transversais[15] com esses usos. Pensar dessa forma mostra que o cinema sempre reflete uma representação escolhida, independente da época retratada.[16]

Quanto ao uso do filme: o educador deve sempre preparar sua aula com antecedência, algo, que inclui os momentos e as situações que o filme será passado. Fazendo isso o professor pode optar pela forma que quer pôr o filme dentro de sua disciplina. Pode usá-lo de várias formas, desde para sensibilizar, ilustrar, simular, como conteúdo, entre outros. (NAPOLITANO, 2010: 35-36).[17]

---

[15] "A educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos. A inclusão de questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita. Essas temáticas já têm sido discutidas e incorporadas às áreas ligadas às Ciências Sociais e Ciências Naturais, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como no caso dos temas Meio Ambiente e Saúde. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático." (BRASIL, 1997: 25). Com isso, observamos que a função do educador não é apenas ensinar o conteúdo, mas atualmente, mostrar e apresentar elementos da cidadania, o que incluí formar indivíduos com consciência sobre a sociedade em que vivem para que possam ser atuantes e contribuintes nela. Ao se pensar nos usos do cinema essa questão deve ser levada em conta, tanto para ampliar essa função do ensino, como também para não trabalhar com vídeo que doutrine e molde o aluno como cidadão perfeito. Se deve lembrar que o aluno não deve ser controlado/adestrado, mas guiado na medida do possível.

[16] "Pesquisadores e docentes, ao usar o filme em sala de aula, devem se perguntar se a película selecionada auxilia ou não a compreender o período ao qual se refere, bem como o contexto em que foi produzida. Nesse caso, podem fundamentar suas análises na documentação e na historiografia relativa ao tema ou à época sobre a qual versa a película. Essa postura não exclui a necessidade de se discutir as múltiplas visões a respeito do passado/presente, comparar pontos de vista sobre o passado, entender a historicidade da produção e a difusão do conhecimento histórico. Isso não significa ainda exigir do filme verdades acerca do passado (coisa que nem nós historiadores damos conta de fazer), mas pensar como o passado está sendo contado na tela, problematizando 'o efeito de real' que o cinema constrói no imaginário coletivo. 'O filme não apenas fornece uma imagem do passado, mas quer que você acredite piamente naquela imagem – mais especificamente nos personagens envolvidos nas situações históricas representadas' (ROSENSTONE, 2010, p. 34). Os efeitos de realidade criam no espectador a sensação de empatia entre ele, a história narrada e os personagens. No caso específico de filmes históricos, baseados em eventos que objetivamente aconteceram, estes 'podem produzir um efeito de real, pois, ao apresentarem eventos do passado de um modo encadeado e explicativo, dão materialidade a esse passado'(ROSSINI, 2006, p. 117)." (SILVA, 2012: 217).

[17] O filme como sensibilização é um vídeo que introduz novos assuntos, desperta curiosidade e motiva para novos temas. Apesar de todo o preconceito pelo termo ilustração, essa função é importante, pois

Neste ponto o professor também pode selecionar a forma que vai usar o filme. Tanto como fonte, como texto-gerador (divisão por conteúdo), como educação do olhar e de interação com outras linguagens (divisão por linguagem) (NAPOLITANO, 2010: 28-29).[18] Ao responder todas essa questões o professor ficará consciente de qual a idade adequada para ver o filme selecionado, onde a capacidade de cognição, interesse e formação devem ser levadas em conta, mas vale lembrar que mesmo um filme sendo perfeito para a idade alguns cuidados devem ser tomados, como: elementos de nudez, excessivo uso de violência, excessivo uso de drogas, muitos palavrões, entre outros.

Neste cenário de cuidados, outros dois pontos merecem ser citados. 1°) a qualidade do filme a se usar. É muito importante averiguar a qualidade da tradução, tanto na dublagem, como na legenda, para que os elementos dos filmes fiquem mais naturais, se houve ou não algum tipo de censura no nosso país. Todos esses fatores são importantes na análise do filme e devem ser pensados. 2°) O filme para se encaixar na disciplina ministrada, deve ser trabalhado após a explicação do conteúdo, para que o aluno esteja mais embasado para o debate e a fomentação da crítica, algo que deve ser feito pelo professor, para que o filme tenha tanto uma função de atividade, como de construção do saber e da crítica.

Por fim, o professor deve saber organizar, ao longo do tempo aplicações do uso do cinema, vários tipos de análises, críticas e atividades. Tudo no intento de estimular

---

"muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos pelos alunos." (NAPOLITANO, 2010: 35). Um vídeo simulação é de fato uma ilustração aprimorada, mostrando elementos em detalhes ou ao longo dos anos. Por fim, o vídeo como conteúdo de ensino, onde este mostra um assunto de forma clara ou indireta (NAPOLITANO, 2010: 34-35).

[18] No nosso caso de análise e proposta nós usamos o cinema como fonte, mas gostaríamos de explicitar o que se trata essas formas supracitadas. Nas divisões por conteúdo: A divisão pela fonte consiste em tratar o filme enquanto fonte para a aula, isto ocorre "quando o professor direciona a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra." (NAPOLITANO, 2010: 28). Neste caso, o filme que limitará a abordagem e as questões levantadas. Tal método permite "[...] o exercício de aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu sendo crítico em relação ao consumo de bens culturais" (IDEM). No sentido do texto-gerador, o filme deixa de ser o ponto central, onde questões como linguagem, estrutura e suas representações, cedem lugar para temas mais gerais. Esse método é excelente para se iniciar uma fomentação de uma cultura cinematográfica e "superar o ensino tradicional de História" (SCHMIDT, 1998: 54) e o filme como ilustração eterna. (NAPOLITANO, 2010: 28). No que tange a divisão por linguagem, nós temos o "educando o olhar do espectador" e o "interagindo com outras linguagens". O primeiro serve, principalmente, para o trabalho em torno das competências e habilidades, este método foca mais nas "formas de narrativas e aos recursos expressivos que o cinema, como linguagem, possui." (IDEM: 29). No segundo, nós entramos em um ponto chave do pensar os novos métodos para o ensino, a interdisciplinaridade. Hoje, independente da disciplina e do método/ferramenta escolhido, se deve dialogar com outras disciplinas. Este método trabalha a compreensão do aluno em torno da decodificação da linguagem e sua manipulação, permitindo que várias atividades possam ser pensadas para dialogar com as mais diversas disciplinas. (IDEM).

melhor o desenvolvimento das competências e habilidades do estudante, e principalmente, seu senso crítico.

Alguns passos já comentados devem ser relembrados por fazerem parte desse tópico de análise. Primeiro, o uso sistemático de filmes; segundo, o estudo do professor sobre o cinema; terceiro, o conhecimento sobre a cultura cinematográfica da turma. Ao realizar esse três passos o educador poderá realizar melhor os outros, assim como definir melhor a atividade para cada turma ou grupo. Após isso o professor deve elaborar um texto com informações sobre o filme que deseja usar para que os alunos o entendam como uma construção (Com o desenvolvimento da aplicação dessa ferramenta, a construção do roteiro pode se tornar uma atividade.).[19]

Mas antes mesmo de entregarmos esse roteiro, o educador deve ter consciência de que o filme nunca deve vir antes do conteúdo, pois a dificuldade do acesso ao filme e a falta do conteúdo para a fomentação da crítica, empobrece o uso do vídeo. Com isso, podemos nos questionar de que forma o professor deve passar esse vídeo:

> Em resumo, existem três forma possíveis de exibição/assistência de um filme dentro das atividades escolares: a) exibição/assistência na sala de aula ou de vídeo, dentro do horário da(s) aula(s); b) assistência em casa, por grupos de alunos previamente formado e informados pelo professor; c) exibição, na sala de aula, de cenas ou sequências selecionadas pelo professor. O importante é ter coerência entre a forma de exibição/assistência e os objetivos/amplitude da atividade planejada. (NAPOLITANO, 2010: 82).

É importante que o investigador social forme debates ao fim de cada filme, independente da forma acima que se resolva aplicá-lo. Caso necessário o professor pode levar textos complementares e estimular mais o debate, onde pode ser feito de forma oral ou escrita, individual ou em grupo. É fundamental que o aluno perceba a importância do seu escrito/trabalho, use-o para organizar uma apresentação, um novo

[19] " O roteiro pode se dividir em duas partes: a) informativa, a título de subsídio para o aluno [...] b) interpretativa, provocando o olhar do aluno e delimitando algumas questões básicas para serem percebidas e assimiladas durante a primeira assistência [ver métodos de análise na página 20]. A parte informativa do roteiro de análise deve conter ao menos os seguintes elementos: ficha técnica; gênero e tema central; sinopse da história; lista dos personagens principais, suas características e funções dramáticas. No caso de filmes com tema histórico é importante os alunos procurarem (previamente ou imediatamente após a primeira assistência) informações mínimas sobre o contexto/país no qual o filme foi produzido e eventos/personagens históricos representados. A parte interpretativa do roteiro de análise pode ser elaborada na forma de conjunto de questões [...] que dirija o olhar do aluno para os aspectos mais importantes do filme, baseados nos princípios, no conteúdo disciplinar e nos objetivos da atividade proposta. Não é necessário um grande número de questões [...] mas é fundamental que elas sejam bem direcionadas e provocativas, estimulando a assimilação e o raciocínio crítico do aluno em torno do material cinematográfico selecionado." (NAPOLITANO, 2010: 82-85).

debate "confrontando" os textos, pois ele deve saber que a sua produção teve um sentido, além de compor mais uma parcela da nota.[20]

A análise do filme pode ser feita de várias formas, inclusive é recomendado que o professor use-as e as aprimore a partir da evolução da cultura cinematográfica dos seus alunos. Aqui, com base em Marcos Napolitano, nós destacaremos três tipos: 1°) Pesquisa sobre o filme; 2°) Assistência Primária; 3°) Assistência Secundária.

O primeiro consiste no tipo mais aplicado pelos professores, onde este é ímpar para a compreensão do cinema como uma construção história. Aqui, o professor buscará incentivar o aluno a pensar sobre a construção do roteiro, conjuntura de produção do filme, por quais motivos houve investimento no filme, se usou fatos reais e como os adaptou, entre outros. Estes elementos devem ser postos após alguns trabalhos com roteiros feitos pelo professor, para que os alunos saibam proceder. Buscará também ver a formação e orientação do diretor, da equipe técnica, incluindo o corpo de atores. Também deve ser explorado o impacto da obra no seu tempo, como bilheteria, divulgação, prêmios e polêmicas.

A segunda deve trabalhar com uma "reconstituição sumária da história". Aqui os alunos estudaram os personagens representados, suas facetas históricas, relação com o conteúdo das aulas, elaborar uma sinopse da obra, assim como reconstituir essa obra como elementos teatrais e imagéticos, buscando elencar uma interdisciplinaridade com as disciplinas de teatro e arte. Outro ponto sobre a relação entre disciplinas pode ser feito com a informática, como a criação de *websites* que contenham uma análise sobre a obra em questão. Lembrando que tudo isso pode ser feito em conjunto, um grupo elabora a arte, outro o *site*, outro a crítica e os demais a peça, onde todos esses elementos farão parte do *site*, permitindo assim toda uma relação nas atividades postas.

A terceira e última é uma análise mais complexa sobre o cinema. Aqui, o aluno buscará observar pontos como: trilha sonora, figurino, câmeras e ângulos, fotografia, cortes e edições. A intenção é que o aluno fique atento à construção da estética do filme, como também para "[...] aprenderam a analisar o filme com base no detalhe e na

[20] Sobre questões e projetos que podem ser usados nos mais diversos filmes, ver: NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo-Sp: Editora Contexto, 2010, pp. 83-84.

estrutura. O resultado importa menos que o processo de educar o olhar para a percepção desses elementos. (NAPOLITANO, 2010: 95).

Por fim, o professor também pode estimular outros trabalhos escritos mais tradicionais ou seminários. É possível uma construção conjunta com outras disciplinas, algo que permitam atividades inovadoras, como: criação de jogos, confecção de revistas em quadrinho, entre outros. É importante que o professor sempre esteja orientando e por perto desse trabalho, para que o aluno não se perca nadando em tantas informações. Por isso que é fundamental a seleção do tipo de crítica que o professor deve exigir no trabalho.[21]

Os tipos de críticas são diversos, e é ímpar que o professor as conheça e aplique de forma versátil esses elementos. 1°) *Crítica formalista:* "[...] Esta se baseia na equiparação do filme à arte figurativa e coloca em primeiro plano a apreciação das qualidades pictóricas e de composição da representação fílmica[...]"; 2°) *A Crítica "conteudista":* "[...] a crítica 'conteudista' interessa-se mais pela 'coisa' do que pelo 'como' do discurso fílmico[...]", onde tal elemento é baseado na busca pelo realismo e construção estética; 3°) *Crítica psicológica:* "[...] interesse exclusivo que revela para com uma 'realidade' já não exterior mas interior, quer dizer, a realidade psicológica dos personagens que atuam no filme[...]"; 4°) *Crítica sociológica:* "[...] prefere, em contrapartida [em relação as anteriores], utilizá-lo para observar o que acontece 'fora' dele[...] Pede-se portanto ao filme, não que seja 'significativo', mas sim 'sintomático' de uma dada situação histórica[...]"; 5º) *Crítica psicanalítica:* "[...] detém-se sobre o ser de seu autor, explicando em termos de psicologia do profundo as constantes poéticas e as imagens repetidas na obra desse último[...]"; 6°) *Crítica estruturalista:* "[...] empenha-se em demonstrar e em reconstituir a estrutura do filme na esperança de compreender o segredo nele oculto e de fazer luz sobre a lógica combinatória que regula as relações entre unidades singulares significantes do texto[...]"; 7°) *Crítica textual:* " [...] assume como objeto do próprio trabalho de análise a obra fílmica considerada como um universo fechado e auto-suficiente [...] ela [a crítica] lê cada texto não na sua unicidade, mas em relação com todos os outros textos referentes ao mesmo autor[...]" (MOSCARIELLO, 1985 apud NAPOLITANO, 2010: 66-68).

[21] Para um maior aprofundamento, ver: NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo-Sp: Editora Contexto, 2010, pp. 79-100.

As críticas acima apontadas e descritas são para serem refinadas pelo professor para facilitar a compreensão do aluno na realização, afinal as passagens acima são de um livro feito para a crítica fílmica e não para a sala de aula.[22] Logo, se espera do educador incentivar essas análises e explicá-las para o nível de cognição dos seus alunos, levando em conta: condições de escrita, idade, turma, cultura cinematográfica, entre outros. Com essas explanações esperamos ter resumido de forma clara e objetiva as possibilidades e relações que o cinema e o ensino podem fazer, assim como, apontar seus cuidados e usos.

3. Oficina, História e Cinema na sala de aula:

Nosso trabalho reside nos diálogos com aulas-oficinas, usos do cinema na sala de aula e ensino de história, intentando ver a importância de se estudar a cultura e o povo nórdico medieval. Mostramos antes, as várias formas que o cinema pode ser usado no ensino e em várias matérias, algo que se complementará com este capítulo, já que nós focaremos nos usos para a História e nos diálogos com o método da oficina.

Em muitos meios acadêmicos e fora dele nós observamos apresentações e conversas sobre o método da aula-oficina, mas o que se observa é certa falta de compreensão do que seria tal método, onde vemos a repetição de discursos em torno da fomentação da crítica do aluno, sem de fato compreender como fazer isso. Por isso reservamos um tópico sobre a aula-oficina e a forma de usar o cinema como ferramenta, para que com todos esses elementos traçados nossa problemática principal fique completa e sirva para pensar às relações citadas, assim como possibilite a construção destes mecanismos pelos leitores.

3.1 Oficina e ensino de História:

A oficina possui toda uma iniciativa metodológica e uma originalidade/continuidade ao compreender o papel do aluno na sua formação. Nós acreditamos que esse método é o mais apropriado para aproximar o aluno das fontes e do método do ofício do historiador. Logo, neste ponto, nós reservaremos para explicar o que se trata uma aula-oficina, onde para facilitar didaticamente nós a dividiremos em vários tópicos

[22] Ver: MOSCARIELLO, Ângelo. *Como ver um filme.* Porto: Editora Presença, 1985.

correspondentes a esse método, onde todos os tópicos devem ser compreendidos juntos, e por isso que nós permitiremos encerrar certos pontos com citações diretas.

- **Os diferentes tipos de aula:**

A primeira colocação que acho de fundamental relevância é apresentação dos diferentes tipos de aula, onde encontramos três tipos explicitados: Aula-conferência, Aula-colóquio e Aula-oficina, como nos apresenta Isabel Barca.[23]

O primeiro modelo ainda é chamado por muitos, como o modelo tradicionalista, onde o professor é um expositor e o único detentor do saber dentro da sala de aula, onde o conhecimento verdadeiro é apenas aspecto do professor e por isso que os alunos devem se concentrar e absorver tudo o que é dito sem questionamentos. Logo, o aluno seria o verdadeiro ser "sem luz", pois ele não saberia nada, onde o professor traria a luz para esse estudante, que através de atividades escritas deveria reproduzir, com a forma igual ou similar, o conteúdo ministrado pelo professor. Este modelo, dentro dos estudos pedagógicos, foi perdendo força e credibilidade, embora ainda haja professores que usam essas táticas da aula "exposicional".

Com essas mudanças nos estudos pedagógicos sobre o ensino tradicional, os conteúdos deixaram de ser o único foco na educação e passaram também a pensar que "para ter alguma eficácia, precisa ser planejada e organizada coerentemente para além das preparações dos conteúdos" (BARCA, 2004, p.132). Logo, a aula-colóquio, é um modelo que busca implementar novas táticas para facilitar uma absorção do conteúdo, onde esse recursos serão o foco desse modelo. O professor será o elaborador e planejador destes recursos, com o intento de estimular o aluno, este que agora é um objeto em formação. As avaliações vão além das atividades escritas, pois agora serão adicionados diálogos informais, que estarão em contato direto com as novas tecnologias, recursos e elementos aplicados. O professor continua sendo o centro do saber, assim como os novos recursos, onde o pensar sobre as ideias próprias dos alunos são um mero aparato da retórica do modelo.

[23] BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à Avaliação. In: *Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144

- **Aula-oficina:**

Este último modelo apresentando merece um tópico separado, visto que é o foco da análise, onde a Isabel Barca demonstra de forma mais extensa e focalizada. Ela apresenta, claramente, que o modelo de aula-oficina consiste no melhor e mais recente de todos os modelos, onde o desenvolvimento de práticas pedagógicas permitiu a origem de novos modelos e o que é mais pautado nas questões atuais do ensino é a aula-oficina. A aula-oficina é a aula do investigador social, o professor não mais apenas um professor, onde este deve:

> [...] aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar como certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos [...] Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p.132).

O aluno é parte fundamental no saber histórico produzido na sala de aula, ele é agente de sua própria formação, onde o professor/investigador social organiza e problematiza as ideias prévias desses estudantes, com o intento de pôr o aluno como centro do ensino e não mais o professor.

- **Como se projeta uma aula-oficina:**

Para pensar o planejamento de uma aula nesse modelo, o professor deve estar consciente de que o ensino de História é guiado e orientado para a instrumentalização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) nos apontam constantemente sobre o uso e o trato com as fontes do ofício do historiador, onde se enseja levar para o aluno um pouco do método do historiador para a construção da História. Mas o que seria essa instrumentalização? Seria pensar o trato com a fonte, seria pensar que tipo de problemática se busca construir com tais fontes, como: questão do tempo histórico, dicotomia dos discursos, recortes, conceitos, entre outros. Essa instrumentalização é dividida em três elementos: os essenciais (trato com fonte, tempo e etc.), específicas (que são próprios das disciplinas, onde nos citados acima alguns foram elencados) e os

articulados (que buscam fazer um interação entre disciplinas, algo apontado frequentemente nos PCN's).

> Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. À objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo – se contrapôs sua subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas como alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas. (BRASIL, 2000, 22).

- **Instrumentalizar a aula de História:**

Alguns elementos são fundamentais para caracterizar uma aula-oficina, onde podemos destacar a utilização da tempestade de ideias[24], ou o uso de ideias prévias dos alunos e o segundo seria um uso e instrumentalização das fontes.

> [...] ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento das relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivo. (BARCA, 2004, p. 133).

A instrumentalização se divide em três partes. *1°: Interpretação de fontes.* Esta em "ler" diversas fontes históricas, usando suportes diversos e mensagens diversas, vendo as intenções, validades e relacionando as mais diversas fontes. Onde a seleção deve ser pensada com objetividade metodológica, "para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas." (BARCA, 2004, p.134). *2°: Compreensão contextualizada.* Busca entender as mais diversas situações humanas e de diferentes sociedades em vários recortes temporais e espaciais, onde pensar a questão o tempo histórico, os sentidos do passado, presente e futuro se fazem fundamentais. Por fim, o investigador social deve buscar levantar hipóteses, novas questões, usando o auxílio do conhecimento dos alunos, onde tal fato "constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento." (BARCA, 2004, p.134). *3°: Comunicação.* Fica claro que nesse modelo nós temos uma mudança conceitual do papel dos alunos e dos professores, logo, para acompanhar essa mudança e o desenvolvimento das instrumentalizações e necessário uma modificação no próprio planejamento das aulas.

[24] Nome dado à prática pedagógica que busca o conhecimento prévio dos alunos antes de ministrar o conteúdo da aula, no intento de facilitar a aprendizagem como uma aproximação entre o saber do aluno e o conteúdo.

A instrumentalização é a questão chave desse planejamento, pois os conteúdos devem ser organizados de forma clínica, onde os objetivos a serem focalizados devem vir na seguinte forma: 1°: contato direto com as fontes, buscando incentivar a interpretação das mesmas, cronologia, pesquisa histórica, ofício do historiador, onde todas devem seguir "numa progressão de complexidade ao longo da escolaridade obrigatória.". 2°: focar nas instrumentalizações que trabalham com compreensão e interpretação, intentando demonstrar o tratamento do uso das fontes.

> O seu conteúdo da forma, é o mais importante na medida em que deve respeitar a proposta de desenvolvimento de instrumentalizações apresentadas nos documentos legais (sem esquecer o respeito pelos temas programáticos). O 'plano', qualquer que seja o formato que assuma, numa perspectiva de construtivismo social representa um projeto que procura antecipar as vertentes hoje requeridas numa aula, em termos de instrumentalizações a focalizar, conteúdos temáticos a operacionalizar em questões problematizantes e consequentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação continua, e por vezes forma das tarefas. Assim, é desejável atender as seguintes vertentes:
>
> 1. Lecantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta;
> 2. Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um percorrer de conteúdos sem significado para os jovens;
> 3. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado;
> 4. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito;
> 5. Avaliar qualitativamente, em termo de progressão de aprendizagem, o nível conceitual, em vários momentos da(s) aula(s). (BARCA, 2004, p.135)

- **"Por um ensino que deforme":**

Creio que nesta tentativa de perceber o que seria uma aula-oficina, com base nos pontos relevantes do texto da Isabel Barca, nós buscamos deixar claro o que é uma aula-oficina e quais são os pontos principais dela, onde buscar as ideias prévias dos alunos e percebê-los como sujeitos com características próprias é fundamental, assim como a instrumentalização, que se caracteriza pela busca de conceitos, problemas, fontes, (trazendo-os para âmbito da sala de aula e a construção do saber histórico). Todas estas baseadas nos moldes atuais da educação e atento aos conceitos do PCN's e ao desenvolvimento de atitudes proposto nas habilidades e competências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Esse estudo sobre aula-oficina nos faz lembrar um texto que retrata bem essa construção de um aluno já modelado pelas aulas voltadas para o conteúdo e amarradas no ensino propedêutico e a busca por um método que mude a forma de ensino. Durval Muniz, em seu texto, *Por um ensino que deforme*, nos traz diversas problemáticas[25], este acreditamos ser o caminho correto para se pensar a educação, pois só com a aplicação correta que poderíamos fazer uma avaliação de qualidade e que se encaixe nos debates atuais.[26]

Se olharmos a definição da palavra educar no dicionário, encontraremos: "Promover o desenvolvimento harmônico de sua capacidade física, intelectual e moral. Instruir-se. Adestrar.". Vendo a definição de adestrar: "Torna destro, hábil; treinar; ensinar.". Isto é a representação da educação no nosso mundo, desde a inicialização do processo civilizador nos tempos da *Belle Époque*, em que a educação vem como ferramenta do controle social, das mentes, dos corpos e de todo um regimento moral, ou seja, de um desenvolvimento harmônico das capacidades gerais para haver uma inserção no âmbito social controlado. A instituição de ensino vem como um instrumento que molda e constrói o indivíduo para viver adequadamente na sociedade civilizada. Esta escola formará a região limítrofe entre os inseridos e os excluídos da sociedade. Loucos, velhos, doentes, estes estarão fora deste processo e serão incluídos para serem excluídos.

O pensar desses novos moldes tem inserido em si o pensar do lugar de cada indivíduo na sociedade, o pensar de questões médicas e capitalistas onde há uma atuação clara de um "biopoder", ("este biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção") logo, nós devemos sempre compreender que o desenvolvimento da sociedade moderna está diretamente ligado a uma ascensão do capitalismo e um uso dos corpos, torná-los saudáveis e aptos

[25] Durval Muniz faz um diálogo direto com o leitor, permitindo assim, que este compreenda diretamente vários apontamentos. Neste cenário ele toca em questões sobre a relação professor e aluno e a forma que o desenvolvimento das práticas de ensino toca nesse tema. Vendo isso, o mesmo lança uma série de questionamento que fomenta sua problemática, buscando pensar como o professor acaba formando alunos iguais e que isso deveria ser quebrado por um professor que permita o aluno participar do processo de ensino. Quando falo das problemáticas postas por Muniz, são no sentido de perceber essa relação de professor e aluno, neste sentido que prosseguiremos a análise do sub-tópico.

[26] Ver: MUNIZ, Durval. *Por um ensino que deforme*. Disponível: http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf; Acessado: 23/08/11 às 17h43min.

socialmente para o trabalho, educar, adestrar, por arreios e rédeas nos trabalhadores deste sua educação escolar.

Logo, o aluno dessas escolas são mármores brutos que são talhados, ou seja, formados. Durval Muniz traz a ideia de que para os indivíduos saiam desse processo de controle, passem a ver esta educação de forma diferente, não tão prestigiada, o ensino deve ser deformante, pois deve ser o oposto do ensino que talha e fixa o aluno como o mármore das esculturas. "O ensino que deforma seria aquele que investe na desconstrução do próprio ensino escolarizado, rotinizado, massificado, disciplinado, sem criatividade, monótono, o ensino profissional, o ensino obrigatório, o ensino como máquina de salvação ou de moralização. O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem.".

Ensinar passaria a desconstruir ideias e não formar as mesmas, neste processo o professor deixaria de ser o centro do ensino e passaria este lugar para o aluno, este que não é mais o a-luno, ser sem luz, sem ideias, este estudante formularia suas luzes e não as receberiam de forma adestrada. Em suma, a ideia é formular um novo tipo de cidadão e não mais aquele que usa a frase da música de Raul Seixas: “Exijo osso, exijo osso, sou um moleque maravilhoso.”. Ou seja, a educação, o educar, não é mais um adestramento feito pelo professor, onde o aluno é recompensado pelo seu esforço com notas altas e medalhas de méritos. O aluno que vê tudo isso como natural, afinal ele passou por anos de construção e adestramento, onde o estimulo da competição acaba desagregando e gerando uma disputa por recompensa, onde todos devem buscar ser o melhor, mas sem parar para pensar em quem são eles próprios, vendo sempre a vida como uma competição individualista centrada em ótica capitalista de vitória do mais preparado, sem de fato preparar. Logo o osso é o símbolo da recompensa daquele que se naturaliza tanto no adestramento da dita educação que acaba se tornando um exemplo do sistema que fora vítima.

Agora nós temos que permiti que o aluno pense, nós não temos que lhe dar recompensas, mas auxílio, ferramentas, para que ele veja o conteúdo e a si mesmo como parte integrante da História, para que ele possa construir um pensar/pensamento[27], para

[27] Para compreender melhor essa acepção do conhecimento e da produção do saber em sala de aula, Ver: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo- Sp: Editora Contexto, 1998.

que ele não seja apenas uma esponja de uma crítica já pronta daqueles cujas pretensões são de construir certa "História Crítica".[28]

3.2. Oficina e cinema:

Vimos que para trabalhar com aula-oficina nós temos que trazer fontes para sala de aula e instrumentalizá-las. Para isso, devemos juntar dois elementos já apontados nesse trabalho, sendo o trato do cinema como fonte na sala de aula, o primeiro, e em segundo as táticas e estratégias da instrumentalização da aula de História. Onde para explicitar essa relação nós usaremos como exemplo o filme *Os Vikings* de 1958.

Pensar o filme enquanto fonte para o ensino é saber que a partir dele que a aula será erguida, portanto, deve-se ter muito cuidado nessa escolha. Ao trabalhar com esse filme supracitado nós já devemos ter trabalhado com alguns vídeos antes, visto que o corte, edição, roteiro, tipos de cena, são destoantes da produção cinematográfica atual. Outro cuidado é pensar os pontos temáticos que esse filme pode nós trazer: Se desejamos trabalhar uma oficina sobre a belicosidade dos nórdicos, relação "pagão e cristão" e construção oitocentista da imagética dos *vikings* esse filme servirá muito bem como fonte, caso queira trabalhar com outros pontos (por exemplo: relação comercial, magia e mitologia), este filme pode vir como um texto-gerador (Ver nota número 15).

O filme é a ferramenta, ou possivelmente uma fonte, na sala de aula, logo ele não é um tema (pode ser feita uma aula inicial usando filmes e cinema como tema para orientar a turma), com isso quero demonstrar que a escolha de um educador em ministrar uma aula sobre o filme é errado. Não se leciona sobre o filme, mas sobre uma temática usando um vídeo, exceto quando para se ampliar a cultura cinematográfica da sala o professor deixa de abordar conteúdos ou temas da disciplina para focar nessa ferramenta. Por que não se dar aula sobre o filme? O filme sendo usado tanto como ferramenta, tanto como fonte tem suas peculiaridades, onde os professores devem mostrar para o estudante os meios de lerem tais fontes, ou seja, ao adotar tal ferramenta/fonte o professor já deve afirmar um compromisso de demonstrar o ofício do historiador para com tal objeto, analisando críticas e processos. Logo, o educador deve mostrar para o estudante que analisar fontes e ferramentas faz parte da construção da

[28] Aspectos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno de acordo com as novas práticas e teorias educacionais, ver: BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.* MEC, 2000.

criticidade dele e que pensar da tal forma (analisar as fontes) não é único para o cinema. Essa pequena crítica foi colocada pelo fato de muitos professores ministrarem aulas sobre o filme, esquecendo os propósitos de usá-lo e o diálogo e compromisso da formação do aluno, afinal, sempre dar aula sobre o filme é mais uma forma de ministrar uma crítica pronta. Vale lembrar que o professor deve guiar o aluno pelo filme, deve fazer que ele aprimore seu olhar, logo, "mastigar" um filme sem que ele se expresse sobre ele é errôneo na nossa concepção.

Isso vale para a aula-oficina, ou seja, deve-se selecionar um tema, as ferramentas, as fontes e facilitadores metodológicos, objetivos a serem desenvolvidos pelos alunos, assim como buscar trazer questões contidas nos PCN's. Um primeiro passo é dialogar com o aluno e ver o que ele conhece sobre o tema e fonte usada. Um aluno que já viu o filme usado na sala de aula, já tem sua visão sobre ele formada, cabendo ao investigador social, estimular e demonstrar a abrangência de elementos que contém um filme, fazendo isso na forma de diálogo. É fundamental que o tema da oficina seja posto em questão e dialogado com os estudantes.

Exemplificando isso no filme supracitado. Escolho trabalhar com o tema sobre as invasões nórdicas na Europa medieval e formação do imaginário sobre eles. Depois escolho como fonte o filme apontado e elaboro uma atividade que estimulará meu aluno a questionar o que ele ver no filme (essa escolha depende da realidade de cada turma, usei tal questão como exemplo, apenas). Antes de ministrar o conteúdo o professor deve perguntar o que os alunos sabem/acham sobre os nórdicos e tentar a partir do que eles comunicaram iniciar os apontamentos no tema, com isso nós realizaremos tanto uma relação passado e presente como uma comunicação com o aluno, ambos postos nos PCN's, além de ser fundamental para os pontos da aula.

Após o trato com o conteúdo o professor resolve trabalhar com o filme, incentivando os alunos a perceberem o que foi tratado antes e o que não foi. Suscitando debates e críticas. Com isso, tanto mostraremos conteúdos diretos: invasão nórdica, Europa medieval, religião, entre outros. Como também faremos um diálogo com elementos da indústria cultural, do imaginário, da representação, incentivando o aluno ao ver o filme, perceber como ele se acostuma em reconhecer certos elementos por essas imagens (Com esse objetivo que escolhemos um filme de 1958) e como ele faz

parte de uma identificação coletiva, dessa forma estimularemos a explicação de conceitos e críticas.

Trabalhar o cinema em uma aula-oficina é fazer com que ele faça parte do conteúdo e que contribua para os objetivos na fomentação crítica do aluno. Por isso, que às vezes o filme pode ser um auxiliar, por exemplo: Podemos trazer trechos de uma fonte escrita literária própria dos nórdicos, as Sagas[29] e relacionar as mesmas como um filme. "*The Vikings*" (Deuses Vencidos em português. Esse título em nosso idioma já revela muito sobre o filme e sua intenção) de 1928[30], dirigido por William Neill se baseia nessas fontes escritas da região para retratar a chegada dos nórdicos na América[31] (Aqui não entraremos a fundo na análise do filme por ser apenas um exemplo). O professor pode tanto ministrar uma aula sobre como se conhece a história medieval, pode trabalhar com literatura medieval e inserir esse diálogo. O importante é mostrar que a Saga[32] foi produzida com uma intenção e desejo e que assim como o filme a mesma é uma construção histórica que faz parte de um processo específico de seu tempo. Desta forma, mostraremos a manipulação do cinema, dicotomia das fontes, construção das fontes, elementos da memória e do imaginário coletivos, trazendo um pouco o ofício do historiador para a sala de aula.

[29] Fonte escrita de cunho literário, que retrata desde temas lendários e histórias de famílias. Fonte que retrata o período dos séculos X-XI, mas são produzidas em um contexto cristão entre os séculos XII-XIV.
[30] Deve se lembrar aqui dos cuidados que apontei de se trabalhar com o filme muito antigo e mudo.
[31] "O ápice do imaginário nórdico nos Estados Unidos foi, sem dúvidas, o lançamento do filme mudo The Viking, de Roy William Neill, em 1928, no qual é dramatizada toda a jornada que levou Leif Ericsson a aportar em terras americanas. Ao se assistir a produção, é fácil e rapidamente identificável a grande presença de estereótipos na mesma, principalmente pelos *Vikings* estarem aparatados com os famigerados elmos de chifres ou penas e serem caracterizados como indivíduos que resolvem suas mínimas contendas com um bom e velho embate armado. Porém, nada melhor para popularizar uma narrativa do que um bom filme, mesmo na década de 20. As consequências dessa popularização, como sabemos, foram percebidas em outros âmbitos, que não só a imaginação.". Ver: SANTOS, André Luiz Campelo dos. *Vikings na terra nova : uma análise acerca do imaginário nórdico na América*. Monografia: Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de História, Curso de História, Fortaleza, 2013, p.37
[32] Poderíamos trabalhar especificamente com as seguintes sagas, onde o professor deve se aparar de um estudo sobre o trato com fontes escritas na sala de aula, algo que aqui não podemos tratar, Ver: ANÔNIMO. A Saga dos Groenlandeses. In: *As três sagas Islandesas.* Tradução de Théo Moonsburger, Editora UFPR, 2007; ANÔNIMO. A Saga de Eiríkr Vermelho.In: *As três sagas Islandesas.* Tradução de Théo Moonsburger, Editora UFPR, 2007.

3.3. Prática e dinâmica da sala de aula:

Antes de iniciarmos o capitulo referente ao tema central de nosso trabalho nós devemos mostrar um pouco de como esses elementos apontados até agora foram aplicados e testados em sala de aula.

A ideia de realizar esse trabalho surgiu já dentro de uma experiência de prática docente, ao perceber, mesmo ainda não conhecendo o trato com tal ferramenta/fonte (visto que a mesma pode ser usada das duas formas), que o mesmo foi um facilitador e extremamente útil para a dinâmica da disciplina. Infelizmente não pudemos desenvolver melhor por faltar de leitura no período, mas por cause disso, nós ambicionamos novas e mais leituras. Logo, esse trabalho tem seu nascedouro na prática.

O primeiro que busquei foi perceber se os alunos que trabalhei gostariam de dialogar com o cinema. Ao realizar tal busca, nós resolvemos pesquisar sobre esse desejo para configurar mais um elemento desse trabalho. Durante os anos de 2012 e 2013, em pesquisas realizadas em quatro escolas do ensino público e uma escola particular, realizando o senso com cerca de 800 alunos. Nesta pesquisa nós constatamos que 86% dos alunos adoram cinema e gostaria de ver os professores dialogarem mais com tais ferramentas.[33]

Quando passamos para a aplicabilidade do uso do cinema na sala de aula, nós vimos uma ótima recepção por parte dos alunos. Algo que vimos e buscamos estudar na parte teórica, se comprovou por muitas vezes útil, principalmente na elaboração de planos de aula[34]. O professor deve ter consciência que para se trabalhar com o cinema, o professor deve ter uma elaboração prévia de cada ponto a ser trabalhado, e por isso, que o plano de aula deve ser bem pensando.

Nossa experiência nos mostrou que o os elementos teóricos são fundamentais para aplicar o cinema e que sem planejamento é impossível usar tal ferramenta de forma

[33] Trabalho feito nas seguintes escolas: EEF Monsenhor Linhares, EEFM Hilza Diogo de Oliveira, EEFM Humberto Alencar Castelo Branco e EEFM Cláudio Martins e Colégio 7 de Setembro. Tal pesquisa tanto visou alunos do fundamental e do médio. O questionário, de maneira geral, era feita em torno de três perguntas primárias: "Você gosta de filmes e quando os professores os usam?" e " Você gostaria que os professores usassem mais filmes em sala de aula?".

[34] Ver anexos para visualizar um plano de aula usando dentro do Estágio IV que trabalhou com cinema.

correta. Onde o mais importante foi perceber que o cinema encanta e é aceito pelos alunos até hoje, dando mais sentido a este trabalho.

4. Cinema e história medieval nórdica:

Muitos filmes foram produzidos com uma temática relacionada ao povo ou a cultura deles, infelizmente, muitos deles não possui uma qualidade cinematográfica, de enredo, roteiro que se permita usá-los em sala de aula ou servir como entretenimento, pois, atualmente a possibilidade de ser fazer filmes e vídeos com poucos recursos e cuidados, gerou uma série de produções maltrapilhas e fracas, que nos entretém pelo ridículo papel que prestam ao realizar tal feito. Não cabe ao historiador fazer juízo de valor, mas neste caso nós temos que perceber as consequências do desenvolvimento tecnológico e da massificação de ideias sem um estudo adequado.

Por isso, quando escolhemos trabalhar com o cinema e os nórdicos nós já tínhamos em mente as fontes que servirão para o nosso propósito, como também já sabíamos aqueles que poderíamos eliminar. Aqui, fica uma dica para educador, sempre veja o *corpus* de filme sobre a temática, pois somente assim se poderá identificar o filme com melhores usos e possibilidades. Quando uso esses últimos dois termos - usos e possibilidades - é na intenção de mostrar que um filme pode conter dezenas de erros "históricos" e nos servir muito bem, como no caso do *The Vikings* de 1928. Ou seja, um filme bom não é aquele perfeito historicamente, mas sim aquele que trazem os reflexos do seu tempo, em suma, todos podem ser pensados com os devidos cuidados na sala de aula. Logo, mesmo filmes com qualidades cinematográficas péssimas podem nós servir como reflexo da produção e cultura de seu tempo sobre certo tema.

> [...] o exame do passado a partir de um filme histórico deve levar em conta pelo menos três níveis intercambiáveis de análise: primeiramente, o contexto a que ele se refere; em segundo lugar, o contexto em que ele foi produzido; e em terceiro lugar, o contexto de seu lançamento e de sua exibição. A questão, por vezes, não dirá respeito a qual Idade Média está sendo retomada, mas por que está sendo evocada num momento preciso, como está sendo retratada e que efeitos produz ao ser recebida pelo público.[35]

Vemos no acerto acima um pouco da metodologia a se pensar um filme, mas principalmente, que qualquer produção pode servir ao tema que ensejamos, visto que

[35] RIVAIR, José. Introdução - Cinema e Idade Média: Perspectiva e Abordagem. In: RIVAIR, José; MONGELLI, Lênia. *A Idade Média no Cinema.* São Paulo- SP: Ateliê Editorial, 2009, p.48.

podemos usá-la como uma forma de estimular a crítica do aluno e a análise sobre as fontes e o método de pensar uma fonte específica.

4.1. O ensino de História medieval:

Devemos antes de apontar propriamente sobre os filmes e temáticas sobre cinema na sala de aula, apontar algumas peculiaridades que o ensino de História medieval possui. O educador sempre busca explicar para seus alunos a árdua tarefa que o historiador tem em intentar produzir um trabalho que possa ser um cenário plausível para uma dada sociedade e que tal aspecto tende a se tornar mais difícil com o distanciamento do tempo que vivemos – como entender uma sociedade que não mais existe e que não conhecemos?

Essa questão é a principal quando se fala em estudar Idade Média, ou seja, fazer o aluno entender como o historiador procede em seus métodos para a construção daquela história que ele vê na aula ou lê em seu livro. Por vezes é complicado explicar tal aspecto sobre Idade Média no Brasil, visto que temos pouquíssimos espaços de referência, museus, laboratórios e arquivos que os alunos possam ver de forma mais palpável aquilo que se diz em sala de aula.

Para o aluno entender como uma fonte pode servir ele deve fazer um exercício imaginativo que talvez ele não possa fazer, afinal, ele faz parte de outra geração, uma posterior ao do seu professor, assim como possui outras referências que baseiam seu pensamento, por isso que é importante o professor sempre estar atento ao mundo desses alunos, para pode se comunicar melhor com eles.

Neste cenário que o filme tem grande valia para os estudos medievais, afinal o mundo desses alunos é um mundo de imagens, onde tudo que lido ou ouvido, torna-se rapidamente um produto visual da internet ou televisão. O cinema também tem esse papel de dar imagem a algo, que no caso da Idade Média, pode ser um excelente facilitador na fomentação desde exercício imaginativo do aluno.

4.2. Imagens e representações nórdicas no cinema:

Muito da cultura nórdica, suas fontes e sua mitologia ganharam destaque e passaram a serem revistas no final do século XVIII e principalmente no século XIX. Sabemos que durante esse período houve em diversas sociedades a busca por um símbolo da nação, um herói nacional, seguindo a tendência de produção da história positivista do período. No Brasil, Francisco Adolfo de Varnhagen tornou a batalha dos Guararapes um grande símbolo de união nacional, um marco da formação da nação e que ali teria "se iniciado o Brasil", essa teoria segue a tendência do período de oitocentos. Em busca dessa "tradição", houve diversas construções que nomeavam a Escandinávia da Era Viking[36] como um lugar de total coesão e união e que os povos escandinavos se encontravam sobre uma mesma cultura, dando para tal região a justificativa de unidade nacional desde os primórdios e os *vikings* como símbolo nacional. A importância dessa construção para as sagas é que os pesquisadores buscaram nessas fontes literárias, diversos símbolos, exemplos para a construção nacional, tal fato que propiciou traduções nessas fontes e publicações, tudo no intento de atender ao "despertar romântico" em busca de um passado "ufanista". "Assim, a literatura e a arte fundiram-se em uma interpretação política da História, todas refletindo as antigas glórias dos nórdicos." (LANGER, 2009, p. 4) e (LÖNNROTH, 1999, p.243).

Muito do que foi produzido e retratado sobre os nórdicos durante o século XIX e XX se fixou no imaginário e na memória da população. No cenário dos estudos na América muito se produziu sobre a descoberta da região, houve congressos, livros e até um feriado para o nórdico descobridor da América.[37] O filme "*The Vikings*" de 1928 é um retrato dessa consolidação de estudos nórdicos, assim como é um vetor de afirmação destes elementos no imaginário e na memória. Durante o regime nazista muita propaganda, filmes e exposições foram feitos para consolidar uma imagem do nórdico,

[36] A Era *Viking* é período definido de 790 d.C ou 793 d.C, onde essa segunda data representa o ataque e o saque ao mosteiro de Lindsfarne na região da Nortúmbia, se estendendo até 1066 d.C., onde tal data representa a vitória do saxão Harold II sobre Harald Hadrada, na batalha de *Stamford Bridge*, simbolizando o fim do domínio *Viking.*

[37] O *Leif Erikson Day* foi decretado como feriado estadual no Wisconsin no ano de 1930 e em 1964 tornou-se feriado nacional (LANGER, 2012, p. 10).

sendo que muitas dessas imagens se consolidaram, mesmo sendo consideradas errôneas academicamente. [38]

> Os Vikings deram ensejo a múltiplas formas de apropriação em diferentes setores dos meios de comunicação de massa ao longo do século XX. Violência, guerra, saque, aventura, fidelidade, honra, vingança são temas que se adéquam bem ao universo imaginário contemporâneo, no qual os intrépidos 'homens do norte' comparecem. Desde os tempos do cinema mudo, a temática viking tem sido explorada, estando sempre associada ao gênero de filmes de aventura.[39]

Neste cenário que nos debruçaremos para aplicar nossas sugestões de inserção do estudo dos nórdicos nas escolas e com isso pode ser feito através do uso de oficinas e do cinema.

4.3. Cinema, oficina e conteúdo:

Nesta parte faremos um diálogo de três filmes que poderão ser usados de forma individual como em um conjunto de análise. Trabalharemos, primeiramente, com o já citado, *Vikings*, os conquistadores, lançado em 1958 (*The Vikings*), depois com As Aventuras de Erik, o *Viking* de 1989 (*Erik, The Viking*) e por fim, o 13° guerreiro de 1999 (*13th Warrior*).

[38] "O fortalecimento físico e as competições significavam também preparação para a guerra. Os jovens liam histórias sobre guerreiros espartanos e combates nórdicos, nas quais aprendiam o sentido de existência de servir a pátria. Nesta literatura estavam acentuados valores como retidão, honra, fidelidade, culto ao líder, heroísmo. Os manuais escolares ensinavam que a vitória pelo sacrifício era um bem precioso. Havia inúmeros agrupamentos de crianças e jovens que estimulavam a camaradagem e a incorporação de valores patrióticos." (D'ALESSIO; CAPELATO, 2004, p. 34). Nesta dimensão dos regimes fascista, especialmente o Nazista que as fontes escritas da região sofreram um grande resgate em busca do herói nacional, dentre as figuras que produziram baseado nestas fontes, o Richard Wagner foi um dos mais importantes: "Richard Wagner foi festejado no 3° Reich e considerado precursor e iniciador de novos tempos. Hitler o tomava como modelo e se identificava com ele, não só pelas composições musicais nas quais glorificavam o passado mitológico e heroico da Alemanha, mas também por suas ideias nacionalistas e antissemitas. O compositor valia de mitos nórdicos e germânicos em suas obras.[...] apelando para a imaginação heroica regeneradora do universo. A luta do Bem contra o Mal está representada em suas criações artísticas. (D'ALESSIO; CAPELATO, 2004, p.65).

[39] RIVAIR, José. Rindo da Mitologia Nórdica: O sentido da violência em As Aventuras de Erik, o Viking. In: RIVAIR, José; MONGELLI, Lênia. *A Idade Média no Cinema.* São Paulo- SP: Ateliê Editorial, 2009, p. 189.



Kirk Douglas, como Einar, em Os Vikings (1958). Direção de Richard Fleischer.[40]

O tema escolhido para essa proposta de oficina seria a marcialidade e as invasões nórdicas da Europa. Estudar os povos escandinavos é fundamental ao se falar de Idade Média, visto que tiveram uma importância ímpar na dinâmica medieval, especialmente a partir do século IX. O educador pode trazer um aprofundamento sobre esse povo e sua cultura em uma aula e depois trabalhar com um filme, onde esse deve fazer parte de um tema específico já ministrado.

O filme supramencionado é um clássico épico de Hollywood, conhecido por ser um filme que obteve bastante notoriedade na sua época e que ainda hoje é assistido por aqueles que apreciam o cinema ou fãs de filmes medievais. Esta obra é sem dúvida uma referência obrigatória ao se falar de cinema e medievo.

Por que a escolha do tema anteriormente citado e a relação com esse filme? Este filme traz um claro estereótipo dos nórdicos, a violência. É um filme que buscou mostrar esse povo e sua cultura de uma visão dos indivíduos atacados pelos vikings, logo, ele é uma clara representação de uma linha de estudos que só viam os nórdicos pelos estudos cristãos e dos saqueados. Com isso, podemos fazer uma relação, ao mostrar para o aluno o estereótipo dessa construção, que as invasões vikings foram relatadas na Idade Média como muita violência e com um grande desrespeito religioso, quando se fala do discurso dos atacados.

---

[40] Disponível: http://theredlist.fr/wiki-2-24-525-527-663-view-1950s-3-profile-kirk-douglas.html; Acessado dia: 01/12/13 às 23h12min.

Assim, através do apontado na aula referente ao conteúdo (A aula prévia – antes do filme - que o professor deve passar o conteúdo exigido) e dos aspectos de violência e invasão contidas no filme o educador pode elucidar melhor dúvidas e incitar o debate. Aqui é importante que o aluno entenda a construção fílmica e que ela é parte da cultura do momento em que está inserida. Logo, vale o educador passar para o aluno uma atividade que analise a conjuntura de produção desse filme e em que pontos a história foi construída, como isso, tanto instiga uma atividade crítica, análise de fontes, como também estimula o aluno a entender mais da cultura cinematográfica.

Outra função de usar esse filme é sua caracterização, esse filme possui um ótimo nível de fidelidade nas construções visuais, como: barcos, vestimentas, ambientações. (Ver imagem acima) Tudo isso facilita o esforço imaginativo do aluno. Tal filme teve também muita preocupação histórica, como leituras de sagas e obras históricas, mas esse fator é modificado pelo fato do filme de basear em um romance de Edison Marshall. É um filme que deve ser usado e que pode ser perfeitamente trabalhado com ilustração e sobre a construção do estereótipo da violência, relacionando tal tema com as invasões e aspectos da belicosidade dos nórdicos. O crítico de cinema, Rubens Ewald Filho, comenta em uma crítica ao filme esses elementos que apontamos. Especialmente a violência:

> Em meados dos anos 50, Kirk Douglas resolveu também produzir, como era moda na época em Hollywood e estava dando certo com amigos como Burt Lancaster. Deu à produtora o nome de Bryna, em homenagem à sua mãe e resolveu fazer um grande filme de aventuras, que acabou se tornando este clássico no gênero. Um filme muito imitado, mas sem nunca reproduzirem o mesmo clima de autenticidade. Kirk, apesar de produtor, não faz o papel central, que é de Tony Curtis; a heroína, a adorável Janet Leigh, na época era casada com Curtis. Eles formavam o casal perfeito nas revistas de fãs de cinema, mas o casamento logo terminaria em divórcio por causa da infidelidade dele. O filme tem cenas que na época foram consideradas muito fortes e ousadas devido à violência. Mas Douglas procurou fazê-lo com todo o cuidado histórico. Isso já fica claro nos letreiros de apresentação, uma animação inspirada nas tapeçarias de Bayeux. Os exteriores foram rodados em lugares autênticos na Noruega e na costa da Bretanha. Os navios são réplicas idênticas das naves expostas no Museu Viking de Oslo. Eles tinham 75 pés de comprimento e eram manejados por remadores que foram selecionados entre os esportistas da Noruega e Dinamarca. A seqüência que mostra a invasão da Inglaterra foi filmada na França, numa edificação do século 10, o Fort La Totte, porque estava em melhores condições do que os castelos britânicos [...][41]

[41] Acessado: http://cinema.uol.com.br/resenha/vikings-os-conquistadores-1958.jhtm; Dia: 03/12/2013 às 01h38min.

Uma boa opção de diálogo com o primeiro filme é "*As Aventuras de Erik, o Viking*" de 1989. Este filme foi composto, principalmente, para ser uma comédia e repleta de paródias e piadas em relação aos estereótipos dos nórdicos. Além disso, tal filme, como mostra José Rivair, o diretor Terry Jones faz três apontamentos diretos ao filme de 1958.

A primeira retrata claramente a intenção de paródia e comédia do filme. Na produção de 1958, a primeira cena se passa em uma região não denominada da Inglaterra, onde o Rei Ragnar (Ernest Borgnine) e seu filho Einar (Kirk Douglas) atacam essa localidade. Fica implícito na cena que o rei inglês morreu e Einar, aproveitando-se desse ensejo, entra na tenda da rainha e a violenta com alegria e convicção. No caso da produção de 1989 nós temos uma cena similar de ataque, onde Erik (Tim Robins) entra em uma tenda nas mesmas circunstâncias (só que no caso da produção posterior se trata de uma plebeia e não uma rainha), mas o mesmo não deseja violenta-la, apenas "fazer amor" com ela. Algo que se completa quando o mesmo Erik se nega a estuprar Helga (Samantha Bond), a plebeia, e debate com ela sobre os saques e expedições, onde ele acaba matando-a no intento de defendê-la de outros dois atacantes (que vieram violentá-la, por achar que Erik já tinha a estuprado e terminado), fazendo o mesmo pensar sobre a violência dentro da sua sociedade (RIVAIR, 2009: 191-195). Vale lembrar que ao falar de ter matado uma mulher para seu avô em o saque, o avô diz: "Esse é meu garoto!".

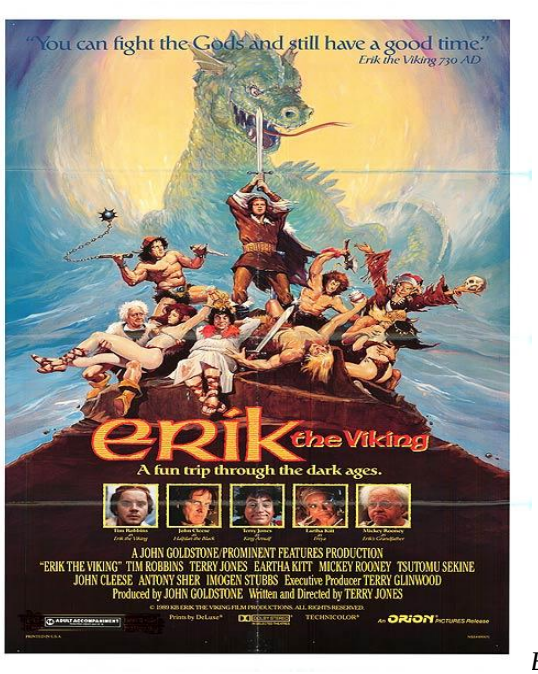
Uma segunda alusão se refere ao contato com a névoa e as embarcações nórdicas. Em vários filmes sobre *vikings* é explorado o "temor" deles em situações de navegar sobre a névoa, algo que é demonstrado claramente nós três filmes aqui apontados. A névoa impossibilitava tanto os métodos de guiar-se no mar, como também impedia a visão, possibilitando que o barco se chocasse contra algo e naufragasse, assim como elementos mitológicos e espirituais que envolviam tal engodo. Logo, esses acontecimentos sobre a névoa são explorados de forma tensa e preocupante, mesmo para um povo tão bravo. Na produção de 1958 é narrado que os *vikings* atacavam de dia pelo fato de não quererem entrar em contato com a neblina. Em outra cena dessa produção, ocorre uma fuga noturna que só é bem sucedida pela neblina, onde fica claro o temor deste povo nestas situações. Na produção de 1989 ele tenta quebrar com esse

paradigma de medo da neblina, inclusive, usando a mesma como aliada fundamental em várias situações.

Erik aprende um método de navegar pela neblina, permitindo que fuja de seus perseguidores em alguns momentos (No seriado *Vikings* do *History Channel*, produção de 2013 que ainda se encontra no ar, o personagem Ragnar também usa um método – pedra solar - para navegar pelas brumas ou com pouco sol, permitindo assim chegar a águas mais distantes). Em diversas outras situações sua habilidade de passar pelas brumas se demonstra útil, propiciando fugas e táticas exemplares. Novamente o filme tenta quebrar um elemento muito usado ao se retratar homens do norte (RIVAIR, 2009, 195-196).

O terceiro elemento se trata de mais um contraponto entre esses dois filmes também é entorno de uma cena de violência. Valendo-se de um costume medieval, o diretor da produção de 1958 cria uma cena que marca sua obra. Uma mulher acusada de adultério tem sua cabeça posta em uma estrutura de madeira com seu cabelo dividido em três tranças também afixadas na estrutura. O marido dessa mulher, que a acusa de adultério, deve atirar machados contra ela com a intenção de cortar as tranças, pois se ela morrer, os deuses mostram que ela era culpada, mas se ela viver pelo fato do cortar das tranças com os machados, será inocente. O marido da mulher se mostra inapto com a arma e erra todos os arremessos, mas Einar interpela a cena, pega o machado após um grande gole de hidromel e começa a atirar os machados com maestria, cortando as três tranças. O que vale ressaltar é que em cena anterior, o próprio Einar na tenda com essa mulher.

A da produção posterior (a do ano de 1989) gira em torno da paródia e da crítica ao estereótipo da violência viking. Encontra-se a mulher na estrutura de madeira, sem a cena comentar nada sobre adultério, onde existem no salão homens bebendo e rindo, até que um dois guerreiros atirar o machado na mulher, mas erra por muito, devido ao seu alto estado de embriaguez, tal arremesso quase acerta em outros no salão. A cena ganha mais tons de violência e comédia, quando uma mulher tenta defender a presa e acaba sendo agredida com um soco na face, o que faz que outra mulher ataque este homem. Por fim, a cena termina em uma grande briga, que parece ter iniciado sem motivo aparente, deixando clara a crítica abordada (RIVAIR, 2010: 196).



Erik, the Viking (1989), direção de Terry Jones.[42]

As aventuras de Erik, o *Viking* pode ser usado tanto neste cenário de contraponto com a outra produção e o debate no sentido da violência e outros estereótipos, como também de uma análise mitológica e elementos culturais da sociedade nórdica. A jornada do filme é uma busca dos participantes em evitar o *Ragnarök*[43], onde o diretor busca mesclar uma série de personagens históricos reais na narrativa do filme, mesmo que eles façam um personagem totalmente distante do real (Como Halfdan, o negro, Ragnar Lothbrok, permitindo que o professor possa trabalhar com esses personagens na aula ou inspirar uma atividade sobre isso.). Neste filme fica claro que se deseja fazer uma ficção, afinal não se mostra nenhuma referência temporal ou espacial no filme por meio de caracteres, mas existe uma série de elementos que trabalham com mitos típicos medievais e nórdicos, aspectos de vestimenta em alguns personagens e a caracterização de barcos e alguns elementos da cultura material.

> Há verossimilhança histórica na cenografia e nos diálogos do filme. As locações relativas à Escandinávia medieval foram realizadas em Sheperton, Inglaterra, e em Tromso, ao norte da Noruega. As tomadas externas correspondentes à Ilha de Hy-Brazil [Mirabilia medieval apontada no filme como local que contém a Trompa Retumbante que os pode levar até *Asgard*, o mundo dos deuses] foram feitas na ilha de Malta, no Mediterrâneo. O figurino esteve sob responsabilidade de Twentieth Century Fox de Londres. Alguns guerreiros aparecem retratados com roupas de couro e peles, portando escudos, armas de ferro e capacetes de metal sem os famigerados chifres – imagem atual inspirada no imaginário do século XIX. Certos termos e

[42]Disponível: http://cinemacompequi.wordpress.com/2013/07/01/mitologia-nordica-e-cinema/; Acessado dia: 01/12/13 às 23h48min.

[43] O crepúsculo dos deuses, mito religioso escatológico típico da crença nórdica.

> expressões antigas empregados nos diálogos contaram com a assessoria e suporte técnico de especialistas em Lingüística do Departamento de Old Norse e Celta, da Universidade de Cambridge.(RIVAIR, 2010: 193)

O diretor é outro elemento importante em produções cinematográficas, algo que sempre deve ser levando em conta, e que neste filme tem muito destaque. Terry Jones fez parte do grupo famoso por produções cômicas estilo *nonsense*[44] na televisão inglesa, o Monty Phyton. Mas neste filme, esses elementos de imagens muito exageradas, como um coelho decapitador no *Monty Phyton and the Holy Grail* de 1974 são deixados de lado, permanecendo a satírica e as inteligentes paródias. O diretor, por sua formação, tem uma predileção por temas históricos, Terry Jones estudou literatura inglesa no Royal Grammar School e concluiu seu bacharelado em história no St. Edmund May College da Universidade de Oxford, no ano de 1964 (RIVAIR, 2010: 192). Isso mostra que os elementos históricos dos filmes passaram por pesquisa, e aqueles esquecidos foram feitos com uma intenção. O diretor revela também seus trabalhos mais históricos, tanto em suas publicações no *The Guardian*, como na produção de um documentário intitulado "*As cruzadas*" de 1995.

Vendo todas essas estruturas montadas e pensadas, assim como o enredo do filme, fica claro a grande gama de elementos e a vasta possibilidade desse filme em relação ao conteúdo de história medieval. Mas que pontos seriam esses que poderíamos trabalhar?

> Em sua jornada heroica, Erik pretende ver o fim da era de Ragnarök. Esta é a ideia central da trama. Em seu desenvolvimento, Terry Jones efetua uma digressão pelo universo religioso da antiga Escandinávia e propõe aos espectadores certa leitura de crenças e tradições remotas – relativas a um tempo em que as populações do norte da Europa não tinham ainda sido convertidas ao cristianismo. Ao fazê-lo, soube introduzir diversos temas mitológicos no roteiro, dar-lhes alguma organização e conferir certo sentido à aventura. Mas nem sempre o significado proposto pertence ao imaginário medieval. Por vezes, o sentido da narrativa encontra-se na própria organização e composição da ficção cinematográfica, ou nas ideias vigentes no momento em que a obra veio a ser exibida, no final do anos 80. (RIVAIR, 2010: 201)

A mitologia neste filme permite que possamos abordar um cenário vastíssimo, desde a cosmogonia até o fim dos tempos, passando pelos deuses do panteão nórdico e suas histórias, pelas fontes escritas da região (especificamente a Edda Poética ou Edda

[44] *Nonsense* é um estilo de comédia que trabalha com elementos muito além da realidade, chegando além do absurdo. Podemos dizer que esse tipo de comédia mistura o estilo "pastelão", o estilo "bobo" de comédia, com elementos inusitados que surpreendam o público. Um exemplo disso é o já citado "coelho fofinho", que no filme é posto como uma besta mítica e terrível que arranca cabeças.

Maior/ Edda de Saemund e a Edda em Prosa ou Edda Menor/ Edda de Snorri)[45], pela relação do mito com a sociedade e o cotidiano, a figura do *Berserker*[46]. Ou seja, um professor que resolva trabalhar essa mitologia tem nesse filme uma grande ferramenta, tão grande que até o contato com o cristianismo pode ser trabalhado, pela figura de um personagem específico no filme. Em suma, fazer um diálogo entre os dois filmes para passar elementos de análise de fonte, formação de estereótipos, imaginário e memória e usá-lo também para ver um dos aspectos próprio da sociedade em questão, com isso teríamos trabalhado questões importantes desse povo que serão completadas com o nosso último caso dessa proposta.

[45] As Eddas, são mais conhecidas como dois livros distintos, apesar de que existem textos avulsos fora das compilações e de estilo semelhante, lhe dando o mesmo nome. O primeiro, conhecido como Edda em prosa (ou Edda Menor), é obra do político e poeta islandês Snorri Sturluson, escrita no ano de 1220. Este livro é um verdadeiro manual para os novos poetas islandeses, trazendo narrativas que sirvam de base para a produção poética, fornecendo um vasto vocabulário fantástico para a inspiração do poeta e referências para alusões aos mitos, além de trazer ilustrações gráficas e descrições físicas das entidades. As histórias retratadas neste livro possuem uma racionalização que conecta todas em um mesmo padrão, resultando em uma sensação de ordem e homogeneidade da crença nórdica. Mas isto só é possível pelos fatos de possuir apenas autor e dele ter escrito muitos anos após a cristianização, dando tempo para que o modelo latino modificasse a forma de narrativa. O segundo livro, conhecido como Edda Maior, é uma coleção de poemas chamada *Codex Regius*, datada entre os séculos IX e XII e de autoria múltipla e desconhecida. Estes poemas, formados por versos aliterantes, possuem uma estrutura flexível, típica dos escaldos (uma espécie de trovadores da Escandinávia). Não possui a mesma organização, encadeamento e coerência da Edda de Snorri, mas a temática é semelhante, sendo possível encontrar versões das mesmas histórias nos dois livros, sendo esta característica uma evidência da popularidade, difusão e apropriação dos mitos. As histórias contidas no livro abrangem desde o início do universo, até o seu final cataclísmico, profetizado no evento conhecido por *ragnarök*.

[46] "Aquele que veste a pele do urso", guerreiro que se dizia ser abençoado por Odin, e por isso, nem o aço nem o fogo o feriam, permitindo que eles lutassem sem proteção alguma e possuídos de um frenesi destruidor, tal fúria abordada de forma constante e cômica no filme. Tal retrato pode ser visto no escrito da *Ynglinga Saga*, uma das sagas contidas no *Heimskringla*: "Odin tinha o poder de cegar e ensurdecer os inimigos durante a batalha, paralisando-os de pavor. Assim, as armas de ferro feriam menos que as de madeira. Seus escolhidos, pelo contrário, iam à luta sem proteção e se mostravam selvagens como lobos ou cães. Mordiam os escudos dos adversários, mostrando-se fortes como touros ou ursos. Matavam os homens e nem o fogo, nem o aço podiam lhe fazer mal.".



13° Guerreiro, 1999, direção de Michael Crichton e John McTiernan. [47]

Produção lançada no ano de 1999, o filme *13th Warrior*, ou em português 13° guerreiro, foi uma produção caráter milionário se tornando um dos épicos sobre o gênero, apesar do prejuízo e do mal resultado no momento do lançamento do filme.[48] Dirigido por Michael Crichton[49], autor responsável pelo livro que o filme é baseado (*The Eaters of the dead*. Em português: Os Devoradores de Mortos.) e por John McTiernan [50]essa produção tem grande valia na sala de aula, pois seu roteiro bem adaptado e organizado, com apelo estético latente e enredo envolvente chama a atenção dos alunos, permitindo que o filme seja uma atividade extremamente prazerosa para quem gosta de épicos de aventura.

O filme é claramente inspirado na ideia de Beowulf, um guerreiro viking lendário, que derrotou diversos monstros (Figura que também possui muitos filmes e que grandes possibilidades na sala de aula, especialmente o "*A lenda de Beowulf*" de 2005 que contém um fantástico elenco e é um filme de animação ímpar), além de se mesclar com elementos do livro "1001 e uma noites", em suma, é um enredo que passa por uma série

[47] Disponível: http://biffbampop.com/2012/02/25/saturday-at-the-movies-the-13th-warrior/; Acessado: 03/12/2013 às 23h56min.
[48] Estima-se que o filme tenha gasto 160 milhões na sua produção e arrecadado "somente" 61,7 milhões, tal número que teve algum crescimento após o lançamento do mesmo em vídeo (VHS e depois em DVD).
[49] Médico, escritor, produtor e responsável por produção de grandes best-sellers e de adaptações para o cinema. Seus livros venderam cerca de 200 milhões de cópias em todo o mundo. Escreveu obras de ficção e não ficção que somadas dão 31 obras, contando com as publicadas após sua morte e retirado às novelas curtas escritas por ele. Podemos destacar sua obra que foi adaptada para o cinema e que se tornou um clássico mundial, Jurassic Park.
[50] Diretor famoso pelos seus filmes de ação, como: Predador (Predator-1987), Duro de Matar (*Die Hard*-1988), Caçada ao Outubro Vermelho (The Hunt for Red October- 1990), O Último Grande Herói (Last Action Hero-1990), entre outros.

de adaptações, algo que foi muito criticado por críticos especializados no lançamento do filme.

O filme se passa no ano de 922, onde um poeta cortesão árabe Ahmad ibn Fadlan (ver imagem acima de Antonio Bandeiras como tal personagem) é expulso de suas terras para assumir um posto de embaixador nas terras de Tossuk Vlad, uma região pobre e longínqua ao norte. Por vários meses, Ahmad atravessa as terras dos povos bárbaros, acompanhado de Melchisidek (Omar Sharif), passando pela terra dos oguzes, dos azeris e dos búlgaros, até chegar terras dos tártaros, onde é atacado por um grupo desconhecido que acaba por desistir do saque após ver os barcos dos *vikings*. Neste cenário de contato com esse povo nórdico, o árabe passa a conhecer seus costumes e é obrigado a ir a uma jornada mais ao norte para enfrentar um perigo que ameaçava outro rei. Esses inimigos são a grande figura do filme, pois gira em torno de monstros, lendas e mitos dos nórdicos (no contexto do filme), onde os embates com eles são repletos de violência, cuidados e surpresas.

Como base nesse enredo que seleciono a minha temática que seria pensar costumes vikings, e a relação com outras culturas, como a árabe. Michael C. ao escrever o livro que o filme se baseia buscou estudar o manuscrito original de ibn Fadlan, manuscrito que contém um relato de um árabe, nitidamente fascinado, sobre os homens do norte. Logo, esse filme se baseia em construções históricas e documentos, assim como um estudo da cultura material, armamentos e vestimentas, mesclando-se com um enredo de cunho comercial.

Este filme tem um claro estereótipo da violência e do não temor frente à morte ou perigo, lembrando um pouco a ótica fascinada do manuscrito original de ibn Fadlan. Minha escolha foi em torno dos costumes, pois esse filme encerraria a sequência dos três filmes, onde voltaríamos aos elementos de choque dos filmes citados anteriormente (temor da neblina, violência, bebedeiras e barbárie), mas complementaríamos esse aspecto do conteúdo, como elementos religiosos no cotidiano, costumes de navegação, estrutura de “cidades”, comportamento e táticas em conflitos e a relação com outra cultura. Assim, a escolha desse filme reside na capacidade de dialogar inúmeros elementos e de complementar o conteúdo. Dessa forma teríamos um diálogo com vários conteúdos e sua representação no cinema.

Poderíamos inserir nessa questão de completar os pontos, elementos como, comércio, estrutura/fabricação de armas e armaduras, estruturação social, papel da mulher, salões e papel das cidades. Devemos usar esse filme como um instrumento de ilustração, mas também como uma possibilidade para o aluno fazer análises críticas do conteúdo do filme, assim como ver e analisar elementos de produção do filme e o trato em adaptar e dialogar com diversos escritos.

Toda seleção é excludente, sabemos disso ao fazer essa ligação com três filmes em nossa proposta. Nós desejávamos trabalhar com variedades de conteúdo e de crítica à fonte, tanto que escolhemos filmes de épocas variadas. Tivemos o desejo de possibilitar que o professor pode-se usar em suas aulas essa proposta, tanto usando as três obras em conjunto, como também individualmente. Buscamos também mostrar um pouco do trato dos aspectos metodológicos apontados nos capítulos anteriores, com o ensejo de facilitar uma compreensão didática do escrito.

5. Considerações Finais:

Buscamos fazer um trabalho que permitisse ao investigador social obter informação sobre o cinema na sala de aula e construção do método da oficina, mesmo que em vários recortes temporais. Intentamos demonstrar como o cinema pode fazer parte de um estudo de conteúdo e de análise críticas, assim como podemos usar o mesmo para ensinar Idade Média.

Pensamos aqui não em realizar um trabalho que clamasse para se pensar estudos nórdicos na sala de aula, pois mesmo sendo um conteúdo do programa, este é, por muitas vezes, esquecido e mal trabalhado por professores. Não buscamos ensinar ou mostrar conteúdos sobre os nórdicos, mas apontar as possibilidades e ferramentas para isso, onde nossas referências a seguir podem contribuir para o professor que deseja aprender mais sobre os homens dos norte e suas fontes para a história. Esperamos que esse trabalho possa mostrar como trabalhar corretamente para construção de um conteúdo com o cinema na sala de aula, permitindo que o professor que o leia possa usá-lo tanto como a mesma escolha do nosso conteúdo como em outro conteúdo que ensejar.

Ensejamos fazer um trabalho sobre o ensino de história, onde por diversas vezes na construção desse trabalho nós nos perdermos desse foco, variando entre uma história do cinema e dos nórdicos ou trabalhando com uma metodologia da História e cinema para uma ambientação que não era adequada para ele. Com isso, esperamos ter realizado um trabalho que tenha uma contribuição para o ensino de história e que se possa sempre pensar em novas ferramentas e em novos conteúdos para a sala de aula.

Os filmes que citamos ao longo do trabalho são uma parcela mínima sobre o que se pode trabalhar com cinema e os nórdicos, na nossa lista de fontes o leitor encontrará uma lista dos principais filmes sobre gênero nos mais variados períodos, para estimular o professor a criar suas próprias experiências e desafios. Sabemos que nossa lista de fontes inclui uma parcela do que vimos e analisamos para esse trabalho, mas assim o fizemos para não poluir com fontes que podem fazer o leitor se perder em uma torrente de filmes, que não necessariamente serão de bom uso.

> A mídia, em especial o cinema, quando bem utilizados na escola funcionam como subsídios valorosos não só para o desenvolvimento do senso crítico, mas também para desmitificar variadas crenças disseminadas e que já são aceitas naturalmente. Além do mais a utilização de filmes possibilita o aflorar da sensibilidade já que na maioria das vezes as escolas tolhem essa dimensão não necessária a uma sociedade desigual e injusta como capitalista. Penso que a exibição de filmes pode ensejar a crítica do mundo tornando natural pelas notícias e informações da imprensa e pela sociedade. O cinema é tão importante para educar que vários países do mundo o utilizam há bastante tempo para esse fim.[51]

Esperamos que o cinema possa ser usado de uma forma mais correta na sala de aula e que pesquisas sobre o tema aumentem e demonstrem a importância dessa ferramenta. No pensar da tessitura desde trabalho nosso foco foi em pensar na sua utilidade para o leitor, em pensar que o mesmo poderia instigar e indicar caminhos para a pesquisa, pois a dimensão das problemáticas na delimitação temática do diálogo entre cinema e o ensino de história são gigantescas. Sabendo desse grande número de possibilidades, esperamos que mais pesquisas sejam feitas, já que ainda há uma necessidade de mais trabalhos, com elementos mais específicos, para que as particularidades possam ser melhores compreendidas.

---

[51] ALENCAR, Sylvia de Paula. *O Cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina de história.* Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 31/05/2007, p. 37.

6. **Anexos:**

Plano de Aula

Universidade Federal do Ceará

Disciplina: Estágio IV

Escola: EEFM Dona Hilza Diogo de Oliveira

Tema: Idade Média/ 7h aula

Série: 1° ano

- **Conteúdo:**
  Crise do Mundo Antigo, Ruralização, Formação da Igreja Católica, Formação de Reinos, Estruturação do Feudalismo, Impérios Medievais, Cultura Medieval, Política Medieval, Sociedade Medieval, Alta Idade Média, Baixa Idade Média, Cruzadas, Comércio e Mundo urbano.
- **Justificativa:**
  Sabemos que para a compreensão e aplicação correta de uma aula seu planejamento é fundamental, também sabemos que a organização dos elementos que circundam a aula é fundamental, permitindo assim, que a mesma possa ser aplicada com precisão e dentro dos moldes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).
- **Objetivos:**
  As aulas têm por objetivos tanto perpassar um conteúdo necessário para o ensino propedêutico, como também fomentar a visão crítica do aluno, estimulando sua participação no conteúdo. Temos como objetivo incitar a problematização do aluno e estimular a reflexão, onde o cinema e as imagens nos serão uteis.
- **Objetivos Específicos:**
  1. Compreensão do conteúdo com a participação do aluno;
  2. Demonstrar como o historiador constrói a História medieval;
  3. Incitar a reflexão do aluno;
  4. Desenvolver habilidade e competências;

5. Aplicar metodologia da aula-oficina em torno do Cinema e de Imagens.

- **Fontes e Metodologia:**

  Compreendemos que o ensino deve ser dado a partir do contato com as fontes e do método do historiador, para efetivar nosso intento buscaremos duas possíveis ferramentas para a fomentação do saber histórico na sala de aula. A primeira se trata em torno do Cinema, onde trabalharemos atividades sobre o filme "O senhor da guerra" (*The WarLord*-1965). A segunda será demonstrar uma série de imagens, mas não no sentido ilustrativo, mas sim, de formar uma interação com o aluno e permitir que sua crítica fomente o conteúdo. As fontes imagéticas serão: iluminuras, livros de horas, riscos góticos, pinturas, vitrais e fotos contemporâneas sobre estruturas medievais.

- **Aulas:**

  1. Apresentar o conteúdo apontando os elementos básicos (Crise do Mundo Antigo, Ruralização, Formação da Igreja Católica, Formação de Reinos, Estruturação do Feudalismo), assim como explicar elementos sobre o cinema e a análise de imagens;
  2. Leitura do texto sobre o filme a ser apresentado e outros elementos do conteúdo (Impérios Medievais, Cultura Medieval, Política Medieval, Sociedade Medieval, Alta Idade Média, Baixa Idade Média, Cruzadas, Comércio e Mundo urbano.)
  3. Filme;
  4. Filme;
  5. Realização da atividade de reflexão em torno do filme e revisão e aprofundamento dos conteúdos ministrados;
  6. Oficina de imagens e atividade para a casa;
  7. Apresentações da atividade da aula 6 e revisão do conteúdo.

- **Atividades:**

  1. Atividade da aula 5: Filme. Antes da passagem do filme os alunos serão orientados que existirá uma atividade sobre filme. Depois do filme eles deverão produzir em sala uma crítica ao conteúdo histórico apresentado no filme, usando tanto as aulas, o filme e o roteiro sobre a produção e direção do filme (este último entregue pelo professor). Poderá ser feita de forma oral ou escrita pelo aluno;

2. Atividade da aula 6: Oficina de Imagens. Consiste em uma atividade participativa, onde o professor deve estimular a crítica do aluno para com as imagens, buscando desenvolver suas habilidades e competências. A atividade de casa residirá em uma pesquisa, onde o aluno deverá buscar uma imagem sobre ou da Idade Média e apresenta-las para seus colegas de turma ou entregando uma crítica escrita. Os alunos deverão se basear no método realizado durante a oficina de imagens, visto que essa também terá a função de explicar a atividade.

- **Recursos Necessários:**
    1. Laboratório de Informática;
    2. Aparelho de *DataShow*;
    3. Caixas de Som;
    4. Sala de vídeo.

- **Referências Bibliográficas:**

ALENCAR, Sylvia Elizabeth de Paula. *O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina.* 2007.

BASCHET, Jérôme,. *A Civilização feudal:* do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica.* Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia,Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARROS, José D'Assunção (org.), *Cinema-História*, Rio de Janeiro: LESC, 2007.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular*: História e Imagem. Bauru (SP): Edusc, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula.* 11. ed.

DUBY, Georges. *A Europa na Idade Media*. Sao Paulo: Martins Fontes, 1988.

FRANCO JUNIOR, Hilario. A Idade Media: nascimento do Ocidente . 4a ed. Sao Paulo: Brasiliense, 1992.

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

HUIZINGA, Johan. *O outono da Idade Média:* estudo sobre as formas de vida e de pensamento dos séculos XIV e XV na França e nos países baixos. São Paulo, SP: CosacNaify, 2010.

_____. *A Bolsa e a vida:* economia e religião na idade média. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Em busca da idade média*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

_____. *Os intelectuais na Idade Media*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

_____; SCHMITT, Jean Claude. *Dicionário temático do ocidente medieval*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. 2v.

LOYN, H. R.. Dicionário da idade média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990

MCEVEDY, Colin. Atlas de história medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

MUNIZ, Durval. *Por um ensino que deforme*. Disponível: http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf; Acessado: 23/08/11 às 17h43min.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

7. Fontes:

- **Fontes Escritas:**

ANÔNIMO. The Saga of Eric the Red. In: OLSON, Julius E.; EDWARD G. Bourne (eds.). *The Northmen, Columbus and Cabot, 985-1503: The Voyages of the Northmen; The Voyages of Columbus and of John Cabot.* New York: Charles Scribner's Sons, 1906. Pages 14-44.

_____. A Saga dos Groenlandeses. In: *As três sagas Islandesas.* Tradução de Théo Moonsburger, Editora UFPR, 2007.

_____. A Saga de Eiríkr Vermelho.In: *As três sagas Islandesas.* Tradução de Théo Moonsburger, Editora UFPR, 2007.

_____. *Beowulf*, cf.1000. Tradução para o português de Ary Gonzáles Galvão (*Beowulf*. São Paulo: Hucitec, 1992).

_____. *Brennu Njals saga*, 1280.Tradução para o inglês por Magnus Magnusson e Hermann Pálsson. Njal's saga. London: Penguin Books, 1960.

_____. *Elder Edda*, 1300. Traduções da Edda Poética para o inglês: The Poetic Edda. Austin: The University of Texas, 1928 (Tradução de Lee M. Hollander).

_____. *Nibelungenlied*, século XIII. Tradução para o português de Luís Krauss (*A canção dos Nibelungos.* São Paulo: Martins Fontes, 2001).

_____. *Völsunga saga*, século XIII. Tradução para o português: MOOSBURGER, T.B.Saga dos Volsungos (Anônimo século XIII)**.** Editora Hedra, São Paulo, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.* MEC, 2000.

_____.*Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358. Acessado dia: 12/07/13 às 15h27min

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História 5° a 8° séries.* Brásilia: Mec/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética.* Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acessado dia: 12/07/13 às 15h29min.

STURLUSON, Snorri. *Snorra Edda*, 1220. Traduções: Tradução para o inglês de Jesse L. Byock .The Prose Edda. London: Penguin Books, 2005.

_____. *Heimskringla*: History of the Kings of Norway. Trad. Lee M. Hollander. University of Texas press, 1991.

THORGILSSON, Ari. *Íslendigabók*, c.1122-1132. Tradução ao inglês: http://en.wikisource.org/wiki/%C3%8Dslendingab%C3%B3k

- **Fontes Fílmicas:**

ANNAUD, Jean-Jaques. *O nome da Rosa (Der Name der Rose).* Alemanha/França/Itália. Dur. 130 minutos, 1986. (Drama/Suspense)

BAVA, Mario. *A vingança dos Vikings (Gil Invasori).* Itália/França. Dur. 90 minutos, 1961. (Aventura)

BRANAGH, Kenneth. *Thor (Thor).* EUA. Dur. 114 minutos, 2011. (Ação/Aventura/Fantasia)

CARDIFF, Jack. *Os legendários Vikings (The long ships).* Inglaterra/ Iugoslávia. Dur. 126 minutos, 1964. (Ação/ Aventura)

CHAPMAN, Michael. *The Viking Saga.* EUA. Dur. 83 minutos, 1995. (Ação/ Aventura).

CORMAN, Roger. *A mulher viking e a serpente marinha (The saga of the viking women and their Voyage to the Waters of the great sea serpent).* EUA. Dur. 66 minutos, 1957. (Ação/ Fantasia)

EDEL, Uli. *O Anel dos Nibelungos (Ring of the Nibelungs)* Alemanha/ Itália/ Inglaterra/ EUA. Dur. 132 minutos, 2004. (Aventura/ Fantasia)

FLEISCHER, Richard. *Vikings, os conquistadores (The Vikings).* EUA. Dur. 116 minutos, 1958. (Ação/ Aventura)

_____. *Conan, o destruidor (Conan, the destroyer).* EUA. Dur. 103 minutos, 1984. (Aventura/Ação/Fantasia)

GUDMUNDSON, Ágúst. *Outlaw: The Saga of Gisli.* Islândia. Dur. 100 minutos, 1981. (Ação/ Aventura)

HARDY, Justin. *1066: the battle for middle earth.* Reino Unido. Dur. 148 minutos, 2009. (Ação/ Histórico/ Guerra)

HATHAWAY, Henry. *O príncipe valente (Prince Valiant)*. EUA. Dur. 100 minutos, 1954. (Ação/ Aventura/ Drama/ Romance)

JONES, Terry. *Eric, o viking (Erik the viking).* Inglaterra/ Suécia/ Noruega. Dur. 93 minutos, 1989. (Aventura/ Comédia)

LANG, Fritz. *Os Nibelungos: A morte de Siegfried (Die Nibelugen: Siegfried).* Alemanha. Dur. 140 minutos, 1924. (Aventura/Drama/Fantasia)

_____. *Os Nibelungos: A vingança de Kriemhild (Die Nibelugen: Kriemhild Rache).* Alemanha. Dur. 129 minutos, 1924. (Aventura/Drama/Fantasia)

MADSEN, Peter; VARAB, Jeffrey. *Vahalla.* Dinamarca. Dur. 76 minutos, 1986. (Animação)

MANN, Anthony. *El Cid (El Cid).* EUA/Itália. Dur. 182 minutos, 1961. (Ação/Aventura)

McCAIN, Howard. *Outlander: Guerreiro VS Predador (Outlander).* EUA/ Alemanha. Dur. 115 minutos, 2008. (Ação e Aventura)

McTIERNAN, John. *O 13° guerreiro (The 13th Warrior).* EUA. Dur. 105 minutos, 1999. (Ação/ Aventura)

MILLUS, John. *Conan, o bárbaro (Conan, the barbarian).* EUA. Dur. 129 minutos, 1982. (Aventura/Ação/Fantasia)

MOLLER, Jesper; FJELDMARK, Stefan. *Asterix e os Vikings (Astérix et les Vikings).* França/ Dinamarca. Dur. 78 minutos, 2006. (Animação)

MONICELLI, Marco. *O Incrível exército de Brancaleoni (Armata Brancaleoni).* Itália. Dur. 120 minutos, 1966. (Comédia)

MOOYAL, Michael. *Uma saga Viking: filho de Thor (A Viking Saga: son of Thor).* Dinamarca/ EUA. Dur. 82 minutos, 2008. (Aventura/ Drama)

NEIL, Roy. *Deuses Vencidos/ O Viking (The Viking).* EUA. Dur. 90 minutos, 1928. (Ação/ Histórico) (O filme teve dois títulos em português.)

NISPEL, Marcus. *Desbravadores (Pathfinder).* EUA. Dur. 107 minutos, 2007. (Aventura)

REINL, Harald. *Os nibelungos-Parte 1: a morte de Seigfried (Dei Nibelungen, teil 1-Seigfried).* Alemanha Oriental, Iugoslávia. Dur. 91 minutos, 1966. (Épico/ Aventura/ Fantasia)

_____. *Os nibelingos-Parte 2: a vingança de Kriemhild (Die Nibelungen, teil 2-Kriemhilds Roche).* Alemanha Oriental, Iugoslávia. Dur. 110 minutos, 1967. (Épico/ Aventura/ Fantasia)

REFN, Nicolas. *O Guerreiro Silencioso (Vahalla Rising).* Dinamarca/ Reino Unido. Dur.93 minutos, 2009. (Ação e Aventura)

SANDERS, Chris; DEBLOIS, Dean. *Como treinar o seu Dragão (How to training your dragon).* EUA. Dur. 98 minutos, 2010. (Animação)

SCOTT, Ridley. *As Cruzadas (The Kingdom of Heaven).* Reino Unido/Alemanha/EUA. Dur. 144 minutos, 2005. (Ação/Drama)

TAYLOR, Alan. *Thor: o mundo sombrio (Thor: The dark world).* EUA. Dur. 112 minutos, 2013. (Ação/Aventura/Fantasia)

THORPE, Richard; BALDI, F. *Os bravos tártaros (Tartari).* Itália/ Iugoslávia. Dur. 83 minutos, 1961. (Épico/ Drama/ Aventura)

ZEMECKIS, Robert. *A lenda de Beowulf (Beowulf).* EUA. Dur. 113 minutos, 2007. (Animação)

8. Referências Bibliográficas:

ALENCAR, Sylvia Elizabeth de Paula. *O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina.* 2007.

ALMEIDA, Milton J. *Imagens e sons: a nova cultura oral.*São Paulo: Editora Cortez, 2001.

AUMON, Jacques. *A estética do filme*; Trad. Marina Appenzeller; Campinas, SP: Papiro, 1995.

BACZKO, Bronislaw. *A imaginação social.* Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica.* Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia,Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARROS, José D'Assunção (org.), *Cinema-História*, Rio de Janeiro: LESC, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula.* 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BOULHOSA, Patrícia Pires. Sagas Islandesas como fonte da história da Escandinávia medieval. In: *Signum*, V.7, 2005, p. 13-40.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular*: História e Imagem. Bauru (SP): Edusc, 2004.

CAPELATO, Maria Helena Rolin; D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. *Nazismo: Política, Cultura e Holocausto*. São Paulo: Atual (Coleção Discutindo a História), 2004.

_____;NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias; MORETTIN, Eduardo. *História e Cinema:* dimensões históricas do Audiovisual. Editora Alameda, 2011.

CARRIÈRE, Jean-Claude, *A linguagem secreta do cinema*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da historia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA, Antonio. *Compreender o cinema.* Tradução Nilson Moulin Lousada; São Paulo: ed. Globo, 2003.

COSTA, Ricardo; BIRRO, Renan. "Este é o início de como a Cristandade veio para a Islândia": os ricos proprietários rurais e a cristianização da Islândia (sécs. IX-XIII). In: *Brathair*, n°9, v.1, 2009.

DUBOIS, Thomas. *Nordic religions in the Viking Age.* Philadelphia: University of

Pennsylvania Press, 1999.

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

FERREIRA, Carlos. OFICINA DE ENSINO, FORMAÇÃO E ESTÁGIO NO FAZER DO ESTUDANTE DE HISTÓRIA. In: *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2009.

FERREIRA, Jorge; SOARES, Mariza. *A História vai ao Cinema*. Editora Record, 2001.

FRANCO, Hilário. *A Eva Barbada:* Ensaios de mitologia medieval. Edusp, 1997.

_____.*A Idade Média:* Nascimento do Ocidente. 4. reimpr. da 2. ed. de 2001. São Paulo: Brasiliense, 2005

FUNARI, Pedro Paulo (org.). *As religiões que o mundo esqueceu.* São Paulo: Editora Contexto, 2009b, pp. 131-144.

GRAHAM-CAMPBELL,James. *Os viquingues,* vol. II. Madrid: Del Prado, 1997.

HAYWOOD, John. *Encyclopaedia of the Viking Age.* London: Thames and Hudson, 2000.

KARMAL, Leandro. *A História na sala de aula.* Editora Contexto. São Paulo-SP, 2007.

LANGER, Johnni. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. In: *Revista História Hoje*, n°5, São Paulo, 2004.

_____.Pagãos e cristãos na Escandinávia da Era Viking: uma análise do episódio de conversão da Njáls saga. *Revista Brasileira de História das Religiões*, n. 10, p. 3-22, 2011.

_____. História e sociedade nas sagas islandesas: perspectivas metodológicas. *Alethéia*: Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medievo 1, 2009b, pp. 1-15. Disponível em: www.revistaaletheia.com.br Acesso em 05 de janeiro de 2012.

_____. *Deuses, monstros, heróis: ensaios de mitologia e religião viking.* Brasília: Editora da UNB, 2009.

_____. Vikings, cultura e região: o mito arqueológico nórdico dos Estados Unidos. Salvador: *Olho da História,* n. 18, Universidade Federal da Bahia, 2012.

_____. Vikings e fenícios antes de Colombo: fraudes epigráficas e mitos arqueológicos nas Américas. *Guia de Vikings Sobre sites,* Rio de Janeiro, 2002.

_____. Vikings no Brasil? [S.l.]: *Nossa História*, n. 3, 2004.

LE GOFF, Jacques. *As Raízes medievais da Europa.*Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. *O Imaginário Medieval.* Editora Estampa 1994.

_____.*O maravilhoso e o quotidiano no ocidente medieval.* Editora 70, 1990.

MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia. *A Idade Média no Cinema.* Editora Ateliê, 2009.

MIRANDA, Pablo G. Uma breve introdução as Sagas Reais. In: *Notícas Asgardianas*. N°1, Setembro/Outubro de 2012.

MITCHELL, Stephen. *Wichcraft and magic in the Nordic Middle Ages.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2011.

MOCELLIN, Renato. *História e Cinema*: educação para as mídias. Editora do Brasil, 2008.

MOSCARIELLO, Ângelo. *Como ver um filme.* Porto: Editora Presença, 1985.

MUNIZ, Durval. *Por um ensino que deforme.* Disponível: http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf; Acessado: 23/08/11 às 17h43min.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula.* 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. In: *Olho da História*, UFBA, n. 3. www.olhodahistoria.ufba.br

RIVAIR, José Macêdo; BALDISSERA, José Alberto. A Idade Média através do cinema. In: *Cadernos IHU de formação. Ano 2, n° 11, 2006.*

SANTOS, André Luiz Campelo dos. *Vikings na terra nova: uma análise acerca do imaginário nórdico na América*. Monografia: Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de História, Curso de História, Fortaleza, 2013.

SCHMITT, Jean-Claude. *O corpo das imagens:* Ensaios sobre a cultura visual na Idade Média. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2007.

SIGURÐSSON, Gísli. *The medieval Icelandic saga and oral tradition:* a discourse on method. London: Harvard University Press, 2004.

SILVA, Edilene. O Cinema na Sala de Aula: imagens da Idade Média no filme *Cruzada* de Ridley Scott. In: *História: Questões & Debates, Curitiba*, n. 57, p. 213-237, jul./dez. 2012. Editora UFPR.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.* Campinas-SP: Editora Papirus, 2007.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e Linguagens no Ensino de História. *Revista Brasileira de História*, 18 (36). São Paulo, 1998. p. 89-101. Disponível em: http://www.scielo.br.