

***Senso*: a Unificação Italiana das Câmeras de Luchino Visconti às salas de aula**

Senso: the Italian Unification from the Luchino Visconti's Cameras to the classrooms *

Luiz Felipe dos Santos Narciso,¹ UERJ

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar mais um exemplo do profícuo diálogo entre o Cinema e o Ensino de História, por meio da utilização do filme *Senso* (1954) do diretor italiano Luchino Visconti. Buscar-se-á indicar aqui alguns pontos presentes no filme que podem ser retomados ao trabalhar a Unificação Italiana em sala de aula, a exemplo do nacionalismo, da simultaneidade com a Unificação Alemã e do lugar da nobreza no processo de unidade nacional italiano. Este diálogo aqui proposto será respaldado pelas ponderações de Napolitano (2003) e Abud (2003) sobre os procedimentos necessários para a utilização do Cinema nas aulas, pelas considerações de Rohloff de Mattos sobre a aula de História como um texto (2007) e, pelo conceito de consciência histórica teorizado por Cerri (2011).

Palavras-chaves: Cinema; Ensino de História; Unificação Italiana.

Abstract

This article aims to present another example of the fruitful dialogue between Cinema and History Teaching, through the use of the film *Senso* (1954) by the Italian director Luchino Visconti. We seek to indicate here some points present in the film that can be taken up when working on the Italian unification in the classroom, such as nationalism, simultaneity with the German unification and the place of nobility in the process of the Italian national unity. This dialogue proposed here will be supported by the reflections of Napolitano (2003) and Abud (2003) on the procedures necessary for the use of cinema in classes, through the considerations of Rohloff de Mattos about the history class as a text (2007) and, by the concept of historical consciousness theorized by Cerri (2011).

Keywords: Cinema; Teaching of History; Italian Unification.

Considerações Iniciais

No ano de 2024, completaram-se 70 anos do lançamento de um dos maiores filmes do Cinema Italiano, *Senso*, uma das grandes obras do renomado cineasta Luchino Visconti, o mesmo diretor de clássicos tão importantes quanto, a exemplo de *O Leopardo* (*Il Gattopardo*, 1963), *Morte em Veneza* (*Morte a Venezia*, 1971), *Obsessão* (*Ossessione*, 1943) e *Rocco e Seus Irmãos* (*Rocco i suoi fratelli*, 1960).

* Dedico este texto à turma de 9º ano de 2025 do Colégio e Curso SEI.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Bolsista CAPES. Possui interesse por História Contemporânea, com ênfase em História da Itália, Itália do Século XIX, Unificação Italiana, Europa do Século XIX, Movimentos Nacionalistas e Ensino de História. E-mail para contato: lfelipenarciso@gmail.com.

Baseado no romance homônimo de Camillo Boito, publicado em 1882, *Senso*, ou *Sedução da Carne*, sua tradução para o português, apresenta uma história de amor entre a condessa italiana Livia Serpieri, interpretada pela atriz Alida Valli, e o oficial austríaco Franz Mahler, personagem de Farley Granger. Esta trama foi ambientada na cidade de Veneza durante a Terceira Guerra de Independência Italiana, conflito ocorrido em 1866 e que foi responsável pela libertação da cidade lagunar e de toda a região do Vêneto da dominação austríaca.

Indubitavelmente, o Cinema constituiu-se em uma fonte de grande valor tanto para a História, quanto para o Ensino de História, ainda que seu potencial em ambos os casos tenha sido reconhecido tardiamente (Abud, 2003; Napolitano, 2003), pois ocorreu associado às mudanças de paradigmas pelas quais a própria História passou ao longo do século XX, que levaram ao abandono da concepção defendida pela Escola Metódica (Abud, 2003, p.185), que reconhecia a validade apenas dos documentos oficiais de Estado.

Apresentado esse panorama, o objetivo deste trabalho é apontar alguns elementos presentes no filme *Senso* que são possíveis de serem mobilizados em sala de aula ao abordar o tema da Unificação Italiana, são eles: o nacionalismo, a simultaneidade com o processo de unificação nacional alemão e o papel cada vez mais desprestigiado da nobreza. Para que estes apontamentos possam ser feitos de maneira satisfatória, é pertinente retomar as considerações apresentadas por Marcos Napolitano (2003) e Kátia Abud (2003) sobre o potencial dos filmes como ferramentas para fomentar o ensino da História, bem como os procedimentos metodológicos indispensáveis quando se faz a opção pelo uso do recurso fílmico.

Serão retomadas também as ponderações de Ilmar Rohloff de Mattos, presentes em seu artigo intitulado *Mas não somente assim!: Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem da História* (2007), que ao propor que a construção de uma aula de História dê-se de maneira similar ao processo de escrita de um texto histórico faz com que seja necessário um cuidado por parte do docente neste processo, para que ele possa atuar como mediador, além, é claro, da atribuição da importância ao aluno, que assume o lugar similar ao de um leitor de um texto histórico. Por fim, a análise aqui empreendida também se embasará pelo conceito de consciência histórica, discutido por Luís Fernando Cerri (2011), no que concerne principalmente às formas como esta consciência pode ser apreendida.

Em suma, será realizada, em um primeiro momento, a apresentação do contexto histórico representado na obra de Luchino Visconti, ou seja, o processo de unificação nacional italiano, com destaque para os eventos relacionados à conquista do Vêneto e, posteriormente,

será realizado o diálogo entre a obra cinematográfica e os pontos que podem ser abordados em sala de aula.

Veneza 1866: dos Antecedentes à Libertação do Vêneto

Abordar as querelas políticas relacionadas à cidade de Veneza no complexo período da história italiana conhecido como *Risorgimento*² significa basicamente abordar o fim da República Vêneta e a resistência à dominação austríaca, que se consolidou graças ao que ficara estabelecido no Congresso de Viena. Em 1797, um ano após o estabelecimento das tropas napoleônicas na Península Itálica³, foi assinado o Tratado de Campoformio, responsável pela definição do domínio austríaco sobre Veneza, marcando o seu fim como um Estado independente (Duggan, 2016, p.113).

Em 1805, Veneza passou juntamente com outras partes da região do Vêneto às possessões napoleônicas na Península Itálica, integrando o Reino da Itália. Entretanto, não tardou para que retornasse novamente à dominação austríaca, pois a derrota de Napoleão em Leipzig levou ao fim do Império Napoleônico e ao início das movimentações para a Restauração europeia.

Conforme estabelecido pelas atas do Congresso de Viena, as regiões do Vêneto e da Lombardia foram incorporadas ao Império Austríaco, formando o Reino Lombardo-Vêneto (Bertonha, 2019, p. 47). A Península Itálica foi colocada sob domínio majoritário dos Habsburgo,⁴ que além de possuírem as províncias lombardas e vênetas, também obtiveram os territórios dos Ducados de Módena e Parma e o Grão-ducado da Toscana. No sul da península, os antigos Reinos de Nápoles e da Sicília fundiram-se no Reino das Duas Sicílias sob jugo bourbônico; nas regiões centrais, o poder papal foi restaurado nos Estados Pontifícios; e na região noroeste, o domínio sabaudo foi confirmado no Reino do Piemonte-Sardenha, o único Estado dentre os existentes na península que não se encontrava sob dominação estrangeira.

A intensa fragmentação vigente em todo o território italiano somada à presença austríaca, que se impunha direta ou indiretamente em toda a extensão peninsular, faziam com que a frase zombeteira dita pelo chanceler austríaco Metternich tivesse cada vez mais sentido: “A Itália é apenas uma expressão geográfica” (Bertonha, 2019, p. 48). Esta colocação

² Tradução do Italiano: Ressurreição. Nome pelo qual ficou conhecido o processo histórico que levou à Unificação da Itália.

³ Em 1796, as tropas napoleônicas avançaram sobre o norte da Península Itálica, derrotando os austríacos e, posteriormente, estabelecendo repúblicas que seguiam os mesmos princípios da República Francesa.

⁴ Nome da dinastia que chefiava o Império Austríaco e, que tinha o controle da maior parte dos territórios da Península Itálica.

significava naquele contexto que a Itália não deveria passar de um termo para se referir à Península Itálica como um todo, negando automaticamente quaisquer pretensões de cunho liberal ou nacionalista.

A oposição à dominação austríaca foi evidente em toda a primeira metade do século XIX e, naturalmente Veneza e, a região do Vêneto não fugiriam a esta regra. Em 1848, durante a Primavera dos Povos, essa oposição ganhou corpo por meio de revoltas populares e manifestações nacionalistas, a exemplo daquela ocorrida em Milão, que começou como um boicote ao comércio do tabaco no início de ano e, em março, forçou a retirada do exército austríaco da cidade, que era também capital do Reino Lombardo-Vêneto, após cinco dias de enfrentamentos com a população milanesa⁵ (Bertonha, 2019, p. 49).

Naturalmente, o ímpeto nacionalista e o rechaço ao jugo austríaco também foram sentidos na porção vêneta do reino, à direita do rio Mincio⁶. As notícias vindas de Viena, onde rebeliões populares contestaram a permanência do Absolutismo e levaram à demissão do primeiro-ministro Metternich, insuflaram a população de Veneza a se rebelar contra as autoridades locais, exigindo a soltura de líderes patriotas, como Danielle Manin e Niccolò Tommaseo (La Rivoluzione..., [s.d.]).

Em 17 de março, o governador Palffy decretou a libertação dos prisioneiros, que brevemente passaram a reivindicar o direito de criarem uma guarda cívica. Não tardou para que novas insurreições ocorressem no território veneziano e, o seu desfecho foi a expulsão dos austríacos da cidade, assim como ocorreu em Milão, e a proclamação da República de Veneza, também chamada de República de San Marco, por Danielle Manin em 23 de março de 1848 (La Rivoluzione..., [s.d.]).

Aproveitando-se do sucesso dos eventos ocorridos nas duas principais cidades do Reino Lombardo-Vêneto, Milão e Veneza, o rei Carlos Alberto do Piemonte-Sardenha declarou guerra ao Império Austríaco, dando início à Primeira Guerra de Independência Italiana (Duggan, 2016, p. 138-139). Contudo, a fraqueza militar do reino sardo-piemontês em relação ao Império dos Habsburgo era notória, o que levou à ocorrência de duas derrotas militares, em Custoza, em julho de 1848, e em Novara, em março de 1849, que acabaram por frustrar os planos piemonteses de libertar as regiões setentrionais do domínio austríaco e promover a unificação nacional (Duggan, 2016, p. 138-139).

⁵ Estes cinco dias de enfrentamentos entre milaneses e austríacos, ocorridos entre 18 e 22 de março de 1848, ficaram conhecidos na história italiana como “Os Cinco Dias de Milão”, ou “*Le Cinque Giornate di Milano*”.

⁶ Rio que demarcava a divisão entre as porções lombarda e vêneta do reino.

Mesmo com as derrotas sardo-piemontesas, a República Vêneta recusou-se a reconhecer o Armistício de Salasco, que estabeleceu que as áreas insurgentes deveriam retornar ao domínio austríaco (La Resistenza..., [s.d.]). A partir desta recusa, Veneza passou a ser considerada um alvo a ser abatido, para que assim a obediência pudesse ser restabelecida. As estratégias adotadas pelos austríacos com o intuito de atingirem este objetivo foram principalmente duas: bombardeios e imposição de um bloqueio marítimo. Além destes dois elementos, a cidade ainda foi assolada por uma epidemia de cólera, o que contribuiu para a sua capitulação em 27 de agosto de 1849 (La Resistenza..., [s.d.]).

O historiador britânico Christopher Duggan aponta que, mesmo com a sua derrota, a heroica resistência da República de Veneza diante do cerco austríaco contribuiu para a projeção da luta pela unificação italiana no cenário europeu, assim como ocorreu com a República Romana⁷, que havia sido desmobilizada no início de julho de 1849 (Duggan, 2019, p. 141).

Bertonha, por sua vez, pontua que o desfecho dos movimentos ocorridos na Península Itálica em 1848 contribuiu para o amadurecimento da causa nacional italiana em dois sentidos: o primeiro foi em relação à maneira de se pensar o nacionalismo, fazendo com que a nuance política fosse suplantada por uma vertente mais cultural e, a segunda relacionou-se à concepção da organização do movimento pela unificação nacional, quando se constatou que seria impossível que ela ocorresse por meio de revoltas populares, devendo ser estruturada com um forte aparato diplomático e militar (Bertonha, 2019, p.49).

A partir de 1848, o Reino do Piemonte-Sardenha assumiu as rédeas do processo de unificação nacional, mas, foi apenas no final da década seguinte que as conquistas começaram a ocorrer, estas se deveram à atuação e ao legado do Conde Cavour, partidário das vias diplomática e militar. Em 1859, a região da Lombardia foi libertada após a Segunda Guerra de Independência Italiana, conflito em que os sardo-piemonteses contaram com o apoio dos franceses para derrotarem os austríacos⁸, e posteriormente, anexada ao Reino do Piemonte-Sardenha (Bertonha, 2019, p.51; Maenhaut, 2018, p. 12).

Em março de 1860, os ducados de Módena e Parma, o Grão-ducado da Toscana e partes da Romanha, regiões que já haviam expulsado os austríacos no ano anterior, foram incorporados ao reino sardo-piemontês por meio de plebiscitos (Maenhaut, 2018, p. 12). Ainda em 1860, entre os meses de maio e outubro, foi a vez das porções meridionais serem

⁷ República proclamada na cidade de Roma em fevereiro de 1849 por um triunvirato formado por Giuseppe Mazzini, Aurelio Saffi e Carlo Armellini e, que teve sua defesa incumbida a Giuseppe Garibaldi.

⁸ A aliança franco-piemontesa foi estabelecida em 1858 por meio dos Acordos de Plombières, assinados entre Camilo Cavour e Napoleão III.

libertadas por Giuseppe Garibaldi durante a Expedição dos Mil Camisas-Vermelhas (Bertonha, 2019, p. 53). Em 1861, Vítor Emanuel II, rei do Piemonte-Sardenha, foi coroado primeiro rei do Reino da Itália, no dia 17 de março, entretanto, ainda faltavam ao novo Estado as regiões do Vêneto e do Lácio e as províncias da Itália Irredenta⁹ (Bertonha, 2019, p. 53; Maenhaut, 2018, p. 12).

De forma concomitante ao processo de unificação italiana, estava ocorrendo a Unificação da Alemanha, encabeçada pelos prussianos, liderados pelo chanceler de ferro Otto von Bismarck. Em 1866, a Prússia e o Reino da Itália estabeleceram uma aliança secreta, no dia 08 de abril, contra o Império Austríaco, que definiu que os italianos declarariam guerra à Áustria assim que os prussianos o fizessem e, participariam do conflito com a promessa de que receberiam a região do Vêneto e as províncias irredentas (La Terza Guerra..., [s.d.]).

Em 20 de junho, o governo italiano seguiu o exemplo dos prussianos e declarou guerra ao Império Austríaco. Três dias mais tarde, as operações militares tiveram início sob o comando do rei Vítor Emanuel II e do Chefe de Estado Maior Alfonso La Marmora (La Terza Guerra..., [s.d.]). Mesmo com uma derrota vexatória sofrida pelas forças italianas na Batalha de Custoza, as vitórias prussianas sobre os austríacos, com destaque para aquela ocorrida em Sadowa, permitiram que os objetivos italianos fossem parcialmente atendidos.

Em 12 de agosto, foi assinado o Armistício de Cormons entre italianos e austríacos, contando com a mediação do imperador francês Napoleão III, responsável por encerrar as hostilidades entre ambas as partes. As cláusulas deste armistício foram reafirmadas posteriormente quando da assinatura do Tratado de Viena, em 03 de outubro de 1866, o qual definiu a concessão de Veneza, e de toda a região do Vêneto, ao Reino da Itália bem como o reconhecimento do Estado Italiano pelo Império Austríaco (La Terza Guerra..., [s.d.]).

A história da dominação austríaca sobre Veneza chegava ao fim, entretanto, para a conclusão definitiva da Unificação da Itália ainda faltavam Roma e as províncias irredentas, ambas foram mantidas sob o domínio dos Habsburgo mesmo após 1866. Em 1870, os desdobramentos da última guerra de unificação alemã, a Guerra Franco-Prussiana, propiciaram a conquista de Roma e da região do Lácio; a Itália Irredenta, por sua vez, só foi libertada da dominação austro-húngara e incorporada ao Reino da Itália apenas no século XX, após o fim da Primeira Guerra Mundial (Bertonha, 2019, p. 53).

⁹ A chamada Itália Irredenta era composta pelas províncias de Trentino, Trieste e Tirol e, pelas regiões da Ístria e Dalmácia.

Viva l'Italia ! Viva Visconti ! : Possibilidades de diálogo entre o filme *Senso* e o ensino da Unificação Italiana

Dono de uma rica e vasta filmografia, Luchino Visconti foi, sem dúvidas, um dos cineastas italianos mais renomados e influentes do século XX. Seu nome fulgura ao lado de outros grandes personagens do Cinema italiano como Federico Fellini, Roberto Rossellini, Vittorio de Sica e tantos outros; sua importância e a qualidade de seu trabalho são inegáveis. Partindo dessas considerações, o objetivo desta segunda seção é evidenciar uma possibilidade de diálogo entre *Senso*, um de seus filmes, e o ensino do tema da Unificação Italiana.

Desde seu surgimento, no final do século XIX, o Cinema foi paulatinamente conquistando grande capacidade de atração de público; chegando aos dias atuais com o *status* de sétima arte. Assim como o Cinema, a História também é filha do século XIX, entretanto, tardou para que o diálogo entre ambos ocorresse. O uso de um filme enquanto fonte histórica só foi reconhecido a partir das décadas de 1960 e 1970, graças às contribuições de autores como Marc Ferro e Pierre Sorlin (Abud, 2003, p.184; Napolitano, 2007, p. 170).

Importante pontuar que este reconhecimento foi possível graças às mudanças pelas quais a História e o próprio Ensino como um todo passaram de forma mais destacada entre os anos de 1970 e 1980; mudanças estas que os tornam “filhos de seu tempo” segundo a autora Kátia Abud (2003, p. 184). No que concerne ao Ensino de História, o diálogo com os recursos fílmicos passou a ser mais implementado por volta dos anos 1990 (Napolitano, 2003, p. 11; Souza, 2021, p. 309), quando a sétima arte estava próxima de completar cem anos conforme aponta Napolitano (2003, p. 11).

A partir desse momento, mudanças significativas ocorreram em relação à utilização do Cinema no Ensino de História, desde então tem se reconhecido que o primeiro contribuiu de forma significativa para qualificar o segundo, de acordo com Éder Cristiano de Souza (2021, p.309). Graças a essas renovações, os documentos educacionais passaram a adotar o uso do Cinema em suas estratégias e, os manuais didáticos passaram também a apresentar indicações de filmes, roteiros de análise e sugestões de atividades para o professor (Abud, 2003, p.184; Napolitano, 2007, p. 170-176).

Entretanto, mesmo após todos esses avanços, a utilização de um filme em sala de aula continua sendo vista como novidade (Souza, 2021, p. 317). Embora não seja objetivo deste trabalho debater tal questão, é interessante o questionamento: Por quê? Kátia Abud aponta em seu texto intitulado *A Construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino* que “a preferência pelo uso de filmes justifica-se

principalmente pela grande capacidade de atração que estes exercem no imaginário, além do fácil acesso às fitas de vídeo” (2003, p. 183).

Transcorridos pouco mais de vinte anos da publicação desse artigo, pode-se dizer que o Cinema ainda exerce a mesma capacidade de atração, mas, em relação aos recursos tecnológicos, as fitas de vídeo e os aparelhos de vídeo cassete deram lugar às plataformas de *streamings* e aos projetores. No entanto, a falta de recursos materiais, com destaque para os tecnológicos, ainda é infelizmente uma realidade de parte considerável das escolas públicas, municipais e estaduais, brasileiras. Retomando o que foi ponderado por Abud no texto mencionando acima, uma imagem continua valendo mais do que mil palavras (2003, p.188-189), mas como transmitir a segurança desta afirmação aos docentes cujas escolas não possuem projetores, *internet* ou nem mesmo quadros ou carteiras?

Ainda acerca da consideração de Souza sobre o caráter da utilização de um recurso fílmico como novidade, pode-se dizer que ela tem seu fundamento na carência de recursos mencionada acima e, também, em muitos casos, na carga horária exígua das aulas de História. A caracterização do uso de um filme enquanto novidade também abre precedentes para outras discussões pertinentes, desta vez sobre o desafio de fazer do Ensino de História algo interessante e cativante para os alunos e do porquê eles não estão conseguindo aprender História (Caimi, 2006; Pinsky; Pinsky, 2007).

A rotina didática marcada predominantemente pela presença de aulas expositivas contradiz com as demandas de rapidez e velocidade, características da contemporaneidade, o que faz com que muitas vezes as aulas de História sejam consideradas chatas, justamente por conta da sensação de que o tempo não está passando. Assim, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky, “tudo aquilo que não é muito veloz torna-se chato” (Pinsky; Pinsky, 2007, p. 17). De acordo com estes autores:

Procurando acompanhar as mudanças, os novos tempos, muitos professores acabam comprando a ideia de que tudo que não é muito veloz é chato. Na sala de aula, o pensamento analítico é substituído por “achismos”, alunos trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais dos *sites* “de pesquisa” pasteurizados, vídeos são usados para substituir (e não complementar livros). E o passado, visto como algo passado, portanto superado, tem tanto interesse quanto o jornal do dia anterior (Pinsky; Pinsky, 2007, p. 17).

Com isso, as percepções mais frequentes dos docentes acerca de seus alunos tendem ao negativo, às impressões de que os estudantes são “desinteressados, desatentos, zombeteiros ou pouco curiosos” (Caimi, 2006, p. 28). Nesse sentido, o Cinema é uma ferramenta

interessante dada a já mencionada capacidade de atração que os filmes possuem, o que propicia a quebra da rotina didática, que é considerada sinônimo de monotonia.

A opção pelo uso de um filme em sala de aula naturalmente requer uma preparação prévia por parte do docente, que deve estar preparado e “atento às demandas dos novos tempos” segundo os professores Jaime e Carla Pinsky (2007, p. 19). Em seu livro intitulado *Como usar o Cinema na sala de aula*, Marcos Napolitano indica alguns questionamentos que devem ser feitos pelos professores antes de proporem uma atividade envolvendo um conteúdo fílmico, são eles: “Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? A qual faixa etária ele é mais adequado? Como posso utilizar este filme em minhas aulas?” (2003, p. 12).

Em relação à primeira pergunta, é pertinente estabelecer um diálogo com as ponderações apresentadas por Pinsky e Pinsky (2007), Caimi (2006) e Mattos (2007). Os primeiros também corroboram a ideia de que o professor deve conhecer minimamente o universo cultural de seus alunos, para que consigam estabelecer “uma ponte entre a cultura dos educandos e o patrimônio cultural da humanidade”; assim, o educador, por meio de sua erudição, conseguirá fazer essa ponte, e também fará com que as informações contribuam para a construção do conhecimento e, não sejam assimiladas de forma pouco coesa ou desordenada, o que impossibilitaria o diálogo com os conteúdos ensinados na escola (Pinsky; Pinsky, 2007, p. 20-23).

Flávia Caimi também endossa a necessidade da articulação do conteúdo com as experiências cotidianas dos alunos, pois aquilo que é familiar torna-se sempre mais interessante e instigante para os educandos (2006, p.28). Essa relação entre o interesse e a familiaridade é explicada pela autora por meio da retomada dos fundamentos da Psicologia da Educação propostos por Jean Piaget, que indicam que a familiaridade e a proximidade com elementos da vida cotidiana propiciam operações mentais que acabam por despertar o interesse dos alunos (Caimi, 2006, p. 33-34).

Por fim, convém retomar o que foi exposto por Ilmar Rohloff de Mattos em seu texto *Mas não somente assim!: Leitores, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem da História*, o qual propõe que “dar uma aula de História é como contar uma história”, é um processo que irá pressupor uma novidade e a consciência de que a recepção e a intervenção do aluno são fundamentais, assim como as dos leitores, pois uma história não existe apenas em seus autores (Mattos, 2007). Assim, ao se pensar esta aula-texto que dialoga Cinema e História, é importante que se leve em consideração os alunos e os seus conhecimentos, pois sem a realização de procedimentos devidos, que visem ao estabelecimento de uma mínima relação de familiaridade com aquilo que os educandos trazem consigo, o texto não terá a

mesma recepção, a ponte com o patrimônio cultural não será erguida e, as operações mentais não serão conduzidas, ou ao menos não de forma satisfatória (Caimi, 2006; Mattos, 2007, Pinsky; Pinsky, 2007).

Conforme foi exposto por Napolitano, o uso de um filme numa aula de História não deve se encerrar em sua própria exibição (2003, p. 14-15), ou, retomando Mattos, a história não deve parar de ser contada ao final do filme. É necessário que o docente proponha atividades ou aproximações do conteúdo fílmico com aquele ensinado em sala de aula (Napolitano, 2003, p. 14-18). No caso do filme *Senso*, serão sugeridos três pontos a serem relacionados com o conteúdo da Unificação da Itália, são eles: a importância do nacionalismo, a simultaneidade com a Unificação da Alemanha e, o lugar da nobreza durante o processo.

Antes de discorrer propriamente sobre os pontos aqui escolhidos, convém retornar às outras duas indagações que são pertinentes ao se cogitar fazer a ponte entre o conteúdo escolar e aquele apresentado no filme: “Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?” e “A qual faixa etária ele é mais adequado?” (Napolitano, 2003, p. 12). Acreditamos que, possivelmente, por ser um filme italiano dos anos 1950, ele não seja familiar para o corpo discente, o que faz com que seja necessária uma apresentação da obra, como foi feita anteriormente, indicando a trama principal e a sua ambientação histórica. Por esses fatores, pode ser mais aconselhada a sua exibição para turmas de Ensino Médio, mas também não existem empecilhos para os docentes que desejarem apresentá-la nas turmas de Ensino Fundamental.

Ao abordar os processos de unificação da Itália e da Alemanha, ensinados geralmente dentro de um bloco conhecido como Unificações Tardias, o que costuma ocorrer no oitavo ano do Ensino Fundamental e no segundo do Ensino Médio, é imprescindível o estabelecimento da relação destes processos com as ideologias nacionalistas cujo surgimento e expansão caracterizaram o século XIX. Entretanto, a compreensão e a assimilação de um conceito podem, muitas vezes, ser algo complexo para os estudantes; por isso, uma estratégia utilizada pode ser recorrer à narrativa fílmica.

Imagem 01 - Cena do filme *Senso*; protesto de nacionalistas italianos, no teatro *La Fenice*, contra a dominação austríaca por meio de proclamações nas cores da bandeira italiana: verde, branco e vermelho



Fonte: Disponível em: <<https://thecinemaarchives.com/2020/02/06/senso-1954-visconti/>>. Acesso em: 07/07/2024.

A imagem acima, presente em uma das cenas iniciais do filme, retrata um protesto nacionalista italiano ocorrido no teatro *La Fenice*, demonstrando sua oposição à dominação austríaca por meio dos panfletos nas cores da bandeira italiana que continham uma proclamação com frases como *Viva l'Italia! Viva La Marmora!*¹⁰ (Maenhaut, 2008, p. 51). Segundo Peter Lee, “a narrativa histórica e o passado propiciam a concreticidade dos conceitos” (2011, p. 20); seguindo esta lógica, os professores podem contextualizar o nacionalismo e apontarem que ele se demonstrava por meio de atos como esse que foi evidenciado na cena do filme, já que retrata justamente o cerne estrutural do nacionalismo italiano, que era a oposição ao jugo austríaco.

Outro ponto bastante interessante, e até mesmo curioso, que pode ser mobilizado como instrumento para a compreensão do nacionalismo e de suas demonstrações também se encontra nessa mesma cena, entretanto, sobre o palco do teatro. O próprio diretor Luchino Visconti adicionou à obra a presença da encenação da ópera *Il Trovatore* do compositor clássico italiano Giuseppe Verdi no momento em que os panfletos eram atirados sobre a plateia (Maenhaut, 2018, p. 52). Verdi representou em muitas de suas obras eventos da história italiana como forma de amadurecer o sentimento nacionalista, como pôde ser

¹⁰ Tradução do Italiano: Viva a Itália! Viva La Marmora!; esta segunda frase faz menção à figura de Alfonso La Marmora, Chefe do Estado Maior Italiano e encarregado das operações militares durante a Terceira Guerra de Independência Italiana.

percebido nas óperas *La Battaglia di Legnano* (1849) e *I Vespri* (1855)¹¹ (Giuseppe..., [s.d.]). Assim, o docente pode utilizar-se deste elemento da composição cênica para fazer menção a Verdi e ao papel que o compositor desempenhou durante a unificação nacional, ou quem sabe até mesmo apresentar alguma de suas óperas.

Partindo da premissa apresentada por Lee de que o passado confere concreticidade aos conceitos (2011, p. 20), é importante apontar outro elemento que permite a compreensão conceitual, a inserção dentro da lógica processual. A autora Ana Maria Monteiro defende no texto intitulado *Entre o estranho e o familiar: O Uso de Analogias no Ensino de História* que é necessária a criação de uma narrativa por parte do professor para que se consiga criar conexões entre os fatos, o que levará à formulação de uma lógica processual, ou seja, a inserção de fatos conectados dentro de um mesmo processo histórico, e que propiciará consequentemente o entendimento devido do conceito tendo a narrativa como subsídio (2005, p. 337-338).

Assim, é fundamental que o docente estimule os discentes a analisarem por meio de uma lógica de compreensão processual e da narrativa a presença do nacionalismo ao longo do processo de unificação nacional italiano, evidente, por exemplo, nos movimentos de 1848, no conflito de 1859 contra a Áustria, nos plebiscitos de 1860, na Expedição dos Mil e na Aliança Ítalo-Prussiana ou, até mesmo, na Europa do século XIX de forma geral, pois as ideologias nacionalistas também foram extremamente relevantes para a ocorrência das Independências da Grécia e da Bélgica, para a fracassada sublevação da Polônia contra o domínio russo em 1831 e, para a Unificação da Alemanha.

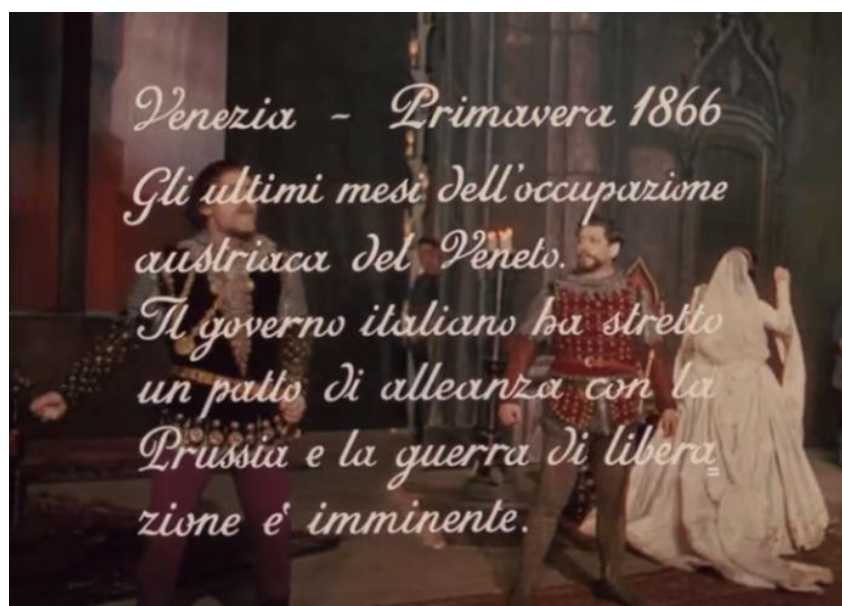
O subsídio dado pela narrativa permite ao professor aferir se os alunos compreenderam a historicidade dos conceitos e, até mesmo, estabelecer conexões entre o passado e o presente, conforme apontam Jaime e Carla Pinsky (2007, p. 25-26). Dessa maneira, os estudantes seriam levados a refletir sobre como o nacionalismo é apresentado nos dias atuais e, se ele permanece com a mesma nuance que apresentava durante o período oitocentista ou também analisar e pensar as formas pelas quais ele se manifesta e é mobilizado.

O segundo ponto escolhido como uma possibilidade para se trabalhar no Ensino de História trata-se da simultaneidade entre os dois processos de unificação nacional, o italiano e o alemão. Conforme foi apresentado na seção anterior deste texto, o Reino da Itália e a

¹¹ Estas óperas retrataram a Batalha de Legnano, ocorrida em 1176, e as Vésperas Sicilianas, ocorridas em 1282, momentos em que os habitantes da Península Itálica lutaram contra as investidas do Sacro-Império Romano Germânico e da Casa de Anjou respectivamente.

Prússia estabeleceram uma aliança contra o Império Austríaco, em abril de 1866, que foi responsável por envolver os italianos no conflito com a promessa de que receberiam em troca os territórios reivindicados, o Vêneto e as províncias irredentas.

Imagem 02 - Cena inicial do filme; delimitação do contexto histórico e apresentação da Aliança Ítalo-Prussiana. Tradução do Italiano: Veneza- Primavera de 1866/ Os últimos meses da ocupação austríaca do Vêneto. O governo italiano estabeleceu um pacto de aliança com a Prússia e a guerra de libertação é iminente



Fonte: Adaptação nossa de cena do filme; disponível em: <<https://www.dailymotion.com/video/x84ri29>>.
Acesso em: 07/07/ 2024.

Ao abordar a participação italiana na chamada Terceira Guerra de Independência Italiana, também conhecida como Guerra Austro-Prussiana ou Guerra das Sete Semanas, o professor deve indicar que este conflito foi relevante tanto para o alcance da unidade italiana, quanto para a alemã, pois assim como a região do Vêneto foi libertada e incorporada ao Reino da Itália, a Prússia, ao derrotar a Áustria, pôde exercer o controle direto sobre a Confederação Germânica do Norte como consequência do fim da Confederação Germânica (Kent, 1982, p. 61-63).

Posteriormente, o docente poderá indicar também que os efeitos desta simultaneidade não se restringiram aos eventos de 1866, pois podem ser percebidos também naqueles ocorridos em 1870. Como consequência do início da Guerra Franco-Prussiana, em 1870, as tropas francesas retiraram-se de Roma, possibilitando a entrada das tropas italianas na cidade

e, posteriormente, a derrota do Segundo Império Francês, que facilitou a concretização da Unificação da Alemanha.

O terceiro e último ponto refere-se ao papel desempenhado pela nobreza durante a Unificação da Itália. Para abordá-lo é necessário retomar outros dois: os personagens principais da obra e a construção dos elementos cênicos do filme. Como foi indicado nas primeiras páginas deste texto, *Senso*, ou *Sedução da Carne*, foi baseado na obra homônima escrita por Camillo Boito em 1882 e, apresenta como personagens principais a condessa italiana Livia Serpieri e o oficial austríaco Franz Mahler.¹²

Serpieri, embora seja casada com um aristocrata filo-austríaco, é uma ardente patriota e defensora da causa italiana, entretanto, ao longo do filme, envolve-se com o oficial austríaco Franz Mahler. No decorrer da narrativa, a condessa Serpieri chega inclusive a vender suas joias e a utilizar os recursos que deveriam financiar os patriotas de Veneza para conseguir que Mahler pudesse desertar da Terceira Guerra de Independência Italiana. Ao final do filme, a condessa constata que seu amado não só a traía, como também estava apenas se aproveitando dela para a obtenção de benefícios próprios; enfurecida, ela denuncia Mahler aos seus superiores austríacos por deserção, fazendo com que ele seja executado logo em seguida.

Em relação ao segundo elemento, é conveniente retomar duas considerações presentes nas obras de Marcos Napolitano (2003) e Éder Cristiano de Souza (2021). O primeiro apresenta que o filme é um tempo presente, e seu tempo é o tempo da projeção (Almeida, 2001, p. 40 apud Napolitano, 2003, p. 14), o segundo também endossa esta ideia de forma similar ao apresentar o conceito de aproximação formal que defende que os filmes são reflexos dos momentos em que foram feitos (Rosenstone, 1997 apud Souza, 2021, p. 313). Estas considerações levam à necessidade de atentar-se também aos elementos de composição cênica, como a fotografia, a estética do filme, o cenário e o figurino (Napolitano, 2003, p. 12; Souza, 2021, p. 311).

Para que seja possível levar em consideração esses elementos de composição cênica e o contexto de produção, é importante que seja retomada a trajetória de seu diretor. Visconti é certamente um filho de seu tempo e, sua própria biografia expressa as questões pelas quais seus personagens e a própria Itália passaram. Descendente da nobreza de Milão, o diretor presenciou o desconforto e a decadência em seu seio familiar durante o século XX, pois após

¹² É interessante pontuar que no romance original escrito por Boito, o personagem interpretado por Granger chamava-se Remigio Ruz. Outra modificação em relação ao romance diz respeito à proveniência de Serpieri, que ao invés de vêneta é trentina. Estas e outras comparações entre o romance e a adaptação cinematográfica podem ser encontradas em: MAENHAUT, Amber. **La Rappresentazione del Risorgimento in *Senso* e *il Gattopardo*: Un Confronto tra le opere di Camillo Boito e Giuseppe Tomasi di Lampedusa e le loro versioni cinematografiche realizzate da Luchino Visconti** (dissertação de mestrado). Universidade de Gent: 2018, 80f.

o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1946, o Reino da Itália deu lugar à República Italiana e a nobreza consequentemente perdeu seu prestígio (Silva, 2017).

Por conta disso, as produções de Luchino Visconti destacam por meio de sua estética a decadência e o desprestígio da aristocracia italiana em meio ao processo de unificação nacional como um reflexo do que se via após a proclamação da república. No filme aqui analisado, tal decadência encontra-se evidente tanto na composição da personagem Livia Serpieri, uma condessa que trai suas convicções patrióticas em prol de alguém que lhe retribui com deslealdade, quanto na de seu marido, o Conde Serpieri, um nobre que, mesmo sendo de origem vêneta, é favorável à dominação austríaca por conta de seus negócios, mas, que passa a apoiar a libertação de Veneza à medida que a derrota do Império Austríaco torna-se mais próxima e inevitável.

Ademais, pode-se concluir por meio da obra de Visconti que a decadência da nobreza era evidente durante a unificação nacional. Partindo dessa premissa, o professor pode se utilizar deste elemento para fazer com que seus alunos compreendam que os processos de unificação tardios, o italiano e o alemão, foram liderados essencialmente pela burguesia e, que a participação da nobreza era condicionada à manutenção de seus interesses e que o diálogo com a classe burguesa, ainda que esta fosse vista com desprezo, era necessário para que os nobres mantivessem seus privilégios e *status*.

Imagem 03 - Livia Serpieri (Alida Valli) e Franz Mahler (Farley Granger).



Fonte: Disponível em: <https://it.wikipedia.org/wiki/Senso_%28film%29>. Acesso em: 07/07/ 2024.

Assim como os manuais didáticos, os filmes, as séries e as músicas também contribuem para a construção daquilo que se entende como consciência histórica (Cerri, 2011,

p. 52). Segundo Luís Fernando Cerri, ela pressupõe a relação dos sujeitos com a História, bem como a capacidade que os mesmos desenvolvem para relacionar passado, presente e futuro (2011, p. 42-48). Ao formar esta consciência, os estudantes são capazes, por exemplo, de concatenar acontecimentos dentro de uma lógica processual, reconhecer processos simultâneos e estabelecer comparações entre elementos do passado e do presente. Como um elemento que contribui para a formação da consciência histórica, o Cinema possui grande potencial para ser utilizado no Ensino de História, uma vez que propicia o desenvolvimento das habilidades mencionadas acima.

Levando em consideração a temática da Unificação da Itália, essas habilidades relacionadas à formação da consciência histórica, fomentadas por meio do recurso fílmico, fazem com que os estudantes consigam relacionar, por exemplo, acontecimentos históricos dentro de um mesmo processo que levaram à concretização da unidade nacional italiana, bem como o papel que as ideologias nacionalistas desempenharam durante esse processo, além de reconhecer a simultaneidade com a unificação nacional alemã, a qual é possível de se verificar nos desdobramentos das guerras de 1866 e 1870, e por fim o papel desempenhado por alguns grupos sociais, a exemplo da nobreza.

Entretanto, deve-se pontuar que é necessário um cuidado para não se esperar demais de uma atividade que mobilize o Cinema, pois como Napolitano afirma: “o uso do Cinema em sala de aula não irá solucionar o desinteresse dos alunos no ambiente escolar” (2003, p. 15), além, é claro, de ser relevante evidenciar que o docente deve conhecer bem a cultura cinematográfica de seus estudantes e possuir o devido respaldo, tanto metodológico, quanto tecnológico para que a atividade planejada atinja os efeitos esperados.

Com os recursos e preparação adequados, a utilização de um filme em sala de aula certamente pode mobilizar os alunos e aproximá-los do conteúdo ensinado, pois a linguagem trabalhada alia-se de alguma forma aos elementos de seu cotidiano e, as informações passam a contribuir para a constituição do conhecimento e da sua consciência histórica. Se de acordo com Ilmar Rohloff de Mattos, as aulas de História são como um texto escrito, o que impede que esse texto seja um roteiro cinematográfico?

Considerações Finais

No texto intitulado *Reflexões sobre o Ensino de História*, a autora Circe Bittencourt aponta que o Ensino de História sempre passou por mudanças, desde seu surgimento, no século XIX, até os dias atuais (2018, p. 127). Mas um elemento que esteve presente desde o

início, quando da afirmação da História como disciplina autônoma, é o reconhecimento da relação entre o conteúdo e o método de ensino-aprendizagem (2018, p. 131-132).

Essas mudanças continuam ocorrendo até os dias de hoje, e graças a elas foi possível estabelecer diálogos entre o Cinema e o Ensino de História; algo que, embora tenha ocorrido tardiamente, contribui bastante para desenvolver o interesse dos alunos pelos conteúdos ensinados e pelas aulas de História. Buscou-se neste artigo apresentar um exemplo desse profícuo diálogo, utilizando como exemplo o filme *Senso*, de Luchino Visconti, e o ensino do tema da Unificação Italiana.

Fontes

Senso. Ano de Produção: 1954, Direção: Luchino Visconti, País: Itália. Disponível em: <<https://filmesclassicos.com/movies/Seducacao%20da%20Carne.htm>>. Acesso em: 05/05/2024.

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. A Construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **Revista História (São Paulo)**, 2003, 22(1), p.183-193;

BERTONHA, João Fábio. **Os Italianos**. São Paulo: Contexto, 2019;

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o Ensino de História. **Revista Estudos Avançados**, 2018, 32(93), p.127-150;

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, 2006, v.11, p.27-42;

CERRI, Luís Fernando. O que é a consciência histórica. In: CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011;

DUGGAN, Christopher. **História Concisa da Itália**. São Paulo: Edipro, 2016;

Giuseppe Verdi. Disponível em: <<https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-verdi/>>. Acesso em: 08/07/ 2024;

KENT, George O. **Bismarck e seu tempo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982;

La resistenza di Venezia nel 1849. Disponível em: <<https://www.150anni.it/webi/index.php?s=21&wid=1169>>. Acesso em: 08/07/ 2024;

La rivoluzione a Venezia nel marzo 1848. Disponível em: <<https://www.150anni.it/webi/index.php?s=21&wid=1147>>. Acesso em: 08/07/ 2024;

La terza guerra di indipendenza. Disponível em: <<https://www.150anni.it/webi/index.php?s=21&wid=1185>>. Acesso em: 08/07/ 2024;

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, out./dez. 2011, n.42, p.19-42;

MAENHAUT, Amber. **La rappresentazione del Risorgimento in Senso e Il Gattopardo: Un Confronto Tra Le Opere di Camillo Boito e Giuseppe Tomasi di Lampedusa e le loro versioni cinematografiche realizzate da Luchino Visconti** (dissertação de mestrado). Universidade de Gent: 2018, 80f;

- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!”: Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Revista Tempo**, 2007, v.11, p.5-16;
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. Entre o estranho e o familiar: O Uso de Analogias no Ensino de História. **Cad. Cedes**, set./dez. 2005, v.25, n.67, p.333-347;
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o Cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003;
- NAPOLITANO, Marcos. Pensando a Estranha História Sem Fim. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007;
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por Uma História Prazerosa e Consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007;
- SILVA, Tiago Vieira da. **A decadência como apogeu da versatilidade de Luchino Visconti**. 2017. Disponível em: < <https://comunidadeculturaearte.com/a-decadencia-como-apogeu-da-versatilidade-de-luchino-visconti/>>. Acesso em: 07/07/ 2024;
- SOUZA, Eder Cristiano de. Cinema e audiovisual no ensino de História: questionamentos, abordagens e possibilidades de investigação. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

Submetido em: 26 jul. 2025

Aceito em: 09 out. 2025