

FILMES COMO ILUSTRAÇÃO OU DOCUMENTO HISTÓRICO? CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA

MOVIES AS ILLUSTRATION OR HISTORICAL DOCUMENT? FILM AND HISTORY TEACHING

Flávio Vilas-bôas Trovão¹

RESUMO: O uso de filmes nas aulas de História como prática didático-pedagógica tem uma historicidade própria no Brasil. Desde os projetos de Jonathas Serrano, no Colégio Pedro II nas primeiras décadas do século XX até as recentes pesquisas sobre a relação entre Cinema e História, muitos educadores têm se utilizado de filmes e outros produtos da indústria cultural cinematográfica para ensinar História. Problematizar o uso desses materiais, considerando-os para além da ilustração didática, requer tomá-los como documentos históricos que possibilitam, também, a problematização da constituição do próprio conhecimento histórico em sala de aula. Dessa forma, o artigo pretende fazer uma análise metodológica e uma proposição didática sobre o uso de filmes nas aulas de História, a partir das discussões trazidas pela Nova História e as recentes produções acadêmicas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVES: Cinema; Educação; Ensino de História.

ABSTRACT: The use of films in History classes as a didactic-pedagogical practice has its own historicity in Brazil. From Jonathas Serrano's projects at "Colégio Pedro II" in the early decades of the twentieth century to recent research on the relationship between cinema and history, many educators have used films and other products from the film industry to teach History. To problematize the use of these materials, considering them beyond the didactic illustration, requires taking them as historical documents that also allow the constitution of the own historical knowledge in the classroom as scientific problem. Thus, the article makes a methodological analysis and a didactic proposal on the use of films in History classes, based on the discussions brought by the New History and the recent Brazilian academic productions.

KEYWORDS: Cinema; Education; History Teaching.



Vol. 13 Número Especial

Jul/Dez. 2017

Ahead of Print

¹Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Rondonópolis.

O Cinema e o Ensino de História: reflexões.

O título do texto propõe um questionamento que pode parecer simples ou ingênuo, porém, no fundo, revela muito sobre a prática dos professores com filmes em sala de aula, como recurso didático: eles ilustram os conteúdos que ministramos ou são usados como o documento sobre o qual podemos pensar os conteúdos a serem estudados? Qual a diferença?

No primeiro caso, o uso dos filmes em sala de aula acaba atendendo um desejo de que a obra cinematográfica illustre, demonstre, retrate aqueles assuntos que foram enunciados nas aulas a partir de outros materiais, como o livro didático, textos de historiadores ou, ainda, aqueles criados pelos próprios educadores e educadoras. No segundo caso, o filme é elevado à categoria de documento histórico e, como tal, através de uma metodologia de análise, permite pensar outras possibilidades de História para além daquelas narradas no livro didático. Qual a mais correta? Depende do objetivo do uso do filme e das aulas em tela.

Desejar que o filme opere como uma ilustração ou encenação dos conteúdos históricos parte do princípio que o mesmo possui a capacidade de retratar uma determinada “realidade”, a qual também estaria presente nas aulas de História, devido a veracidade dos conteúdos trabalhados. Hoje parte-se da ideia que a História ensinada é, também, uma construção que se dá ao longo do tempo, carregada de subjetividades, ideologias e interesses divergentes. Não se ensina, portanto, “o que realmente aconteceu”, mas sim, “aquilo que se pode interpretar como aconteceu”.²

Um filme é sempre uma *representação* e, se for o caso de um filme histórico, essa representação é, também, *representação de um passado*. José D’Assunção Barros afirma que

Para além do fato mais evidente de que o cinema – como “forma de expressão cultural” especificamente contemporânea – fornece fontes extraordinariamente significativas para os estudos históricos sobre a própria época em que foi e está sendo produzido, outra relação fulcral entre história e cinema pode aparecer por meio da dimensão deste último como “representação”. (...) Por meio de um filme, representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, seja um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme. (BARROS, 2012, p. 56)

Essa condição de representação de uma “realidade” presente nos filmes, aponta para a narrativa histórica como uma operação de interpretação, como uma possibilidade de leitura e construção do passado e não como o próprio passado em si.

Mas por que se crê ser possível “ilustrar” as aulas com os filmes comerciais, históricos ou documentários? A ideia de ilustrar a aula com os filmes parte de duas problemáticas importantes a serem pontuadas: a primeira diz respeito à própria História, qual seja, a ideia de verdade implícita no conceito de *fato histórico*. A segunda, diz respeito ao universo cinematográfico e sua indústria hegemônica, qual seja, os filmes hollywoodianos e suas variações de narrativas locais.

Comumente as aulas de História na educação básica têm como material de base para os estudantes textos didáticos escritos por historiadores e/ou professores, que fazem uma abordagem geral da História (nacional e mundial, integradas ou não), desde suas mais remotas origens até os fatos políticos mais recentes. Distribuídos ao longo de quatro volumes no Ensino Fundamental II e três no Ensino Médio (ou volume único) os conteúdos das aulas, entendidos por si como “fatos históricos”, são divididos ao longo dos anos de escolarização do estudante. Ainda que o mercado editorial de material didático venha se esforçando em ampliar as leituras a respeito da História, uma rápida consulta aos índices das coleções mais vendidas no país demonstrarão que a base narrativa da história ensinada nas escolas ainda é a *História Política tradicional* (com algumas exceções, como frisamos).

Esse modelo de História ganhou força na segunda metade do século XIX, sob a chamada “Escola Metódica”, cujos princípios metodológicos são também conhecidos como “historicismo”. Esses termos carregam em comum a crença na ideia de que a História se constitui como ciência tal qual outras áreas do saber e que o fato histórico é seu objeto de investigação. Esse pode ser “conhecido” através do estudo dos documentos oficiais escritos, em geral, emitidos por instituições “sérias”, o que testemunharia a veracidade de suas informações. Assim os documentos escritos de estado e religiosos ganham preponderância pela força das instituições que os emitem. Documentos arqueológicos também são valorizados, sobretudo aqueles ligados à vida política do “povo” ou “civilização” em estudo, como palácios e templos.

Nesse contexto, portanto, o Estado é o centro dessa história política e os “heróis” seus sujeitos. Estuda-se a História como uma grande narrativa evolutiva, donde saímos de um estado de vida considerado “primitivo” para o de uma civilização altamente tecnológica. Ao final de uma trajetória escolar a visão que o estudante (e, por vezes, também o professor) tem da História é semelhante a um grande rosário, como retratou Walter Benjamin, onde uma conta se liga imediata e coerentemente à outra.

O historicismo culmina legitimamente na História Universal. (...) O seu modo de proceder é aditivo; ele utiliza a massa de factos para encher o tempo histórico homogêneo e vazio. (...) O historicismo contenta-se em estabelecer um laço causal entre os diversos momentos da história. Mas nenhuma realidade de facto é nunca, desde o início, a título de causa, um facto já histórico. (BENJAMIN, 1992, p. 168-169).

Portanto, a História que se ensina ainda está muito embasada numa narrativa historicista, a qual acaba por afirmar uma ideia de verdade histórica que não reside no *modo como o historiador constrói o fato*, mas no fato histórico em si.

Como alerta Paul Veyne, “o campo da história é, pois, inteiramente *indeterminado*, com uma única exceção: é preciso que tudo o que nele se inclua tenha, realmente, acontecido.” (VEYNE, 1995, p. 17). “Ter acontecido” não significa que o fato não possa ser diferentemente interpretado, compreendido, construído ou narrado. Os documentos históricos estatais que testemunhariam a “existência” dos fatos históricos que geralmente são ensinados (o surgimento da escrita cuneiforme na Babilônia, a morte de Getúlio Vargas ou a influência do iluminismo na Revolução Americana) são a base para uma narrativa que, sendo sempre preenchida e encadeada a outro fato, cria a noção de linearidade e ausência de incoerências, rupturas e descontinuidades na história humana.

(...) em nenhum caso, o que os historiadores chamam um evento é apreendido de uma maneira direta e completa, mas, sempre, incompleta e literalmente, por documentos ou testemunhos, ou seja, por indícios.” (VEYNE, 1995, p. 12).

Nesse sentido, os documentos históricos são indícios (índices, pistas) de um passado e *não o próprio passado em si* e essa é a razão pela qual os fatos históricos que tais fontes permitem construir, são interpretações do que ocorreu, possibilidades, construções intelectuais. Ao trazer apenas uma narrativa, eminentemente política e pautada em documentos oficiais, os textos e aulas de História acabam reforçando um modelo historiográfico que não é mais praticado pelos profissionais de ofício desde, pelo menos, os últimos 50 anos.³

Como seria possível, então, construir outras formas de narrativas além daquela história política do estado? Para responder a essa questão há que se deter sobre a ideia de *documento ou fonte histórica*. Como já afirmado, para a Escola Metódica são as séries de documentos oficiais que permitem ao historiador o acesso a informações verídicas ou, ao menos, mais confiáveis.

Nos anos 1930, os historiadores franceses ligados à Escola dos *Annales*, um movimento de renovação historiográfica, sugeriram uma nova possibilidade para o fazer histórico: o diálogo com as outras “ciências” humanas e a ampliação de métodos e documentos analisados. Assim, sob a liderança de Marc Bloch e Lucien Febvre, os historiadores franceses abriam o caminho para outras possibilidades de análise histórica. Ao renovar os estudos sobre o medievo europeu através do estudo das mentalidades,⁴ Bloch demonstrava que ainda que não se possa alterar o que já ocorreu (os fatos), pode-se mudar a forma de estudá-lo e, por conseguinte, sua interpretação e concepção: “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa.” (BLOCH, 2001, p. 74)

Foi no contexto das intensas transformações sociais, políticas e culturais dos anos 1960 e 1970 que a historiografia deu outro salto. Nascia a chamada Nova História, privilegiando novos documentos como fontes históricas e se abrindo à novas abordagens metodológicas, renovando os contextos históricos até então conhecidos. Entre os campos de atuação, o Cinema foi escolhido por Marc Ferro como documento para a escrita da História e se tornou uma importante fonte para se pensar as relações entre “História e Imagens” e “História e Arte”. O estudo de filmes, fossem eles de temáticas históricas ou não, ancorado em uma metodologia adequada, possibilitavam, agora, uma nova escrita da História:

O filme, aqui, não está sendo considerado do ponto de vista semiológico. Também não se trata de estética ou de história do cinema. Ele está sendo observado não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza. (FERRO, 2010, p. 87)

Marc Ferro está alertando para as leituras históricas que os filmes possibilitam, sugerindo ir além das questões estéticas e semiológicas. Isso não quer dizer que se devam desconsiderar esses aspectos, mas sim, superá-los. Tomar o filme como um produto artístico, estético, permite ao historiador e professor de História aprender mais sobre os movimentos artísticos do final do século XIX até os dias atuais, ou seja, aqueles aos quais o próprio cinema é contemporâneo (de 1895 até hoje). Mas não é somente como “obra de arte” que Ferro está pensando o cinema. Além desse aspecto, o estético, deve-se também entender o filme como parte de uma História maior que é a do próprio cinema. Alguns títulos, diretores e atores são personagens centrais para a compreensão de como essa indústria se desenvolveu. Nesse sentido, é preciso considerar o filme como parte de uma indústria que carrega em seus produtos (e subprodutos, como vídeos, DVDs, jogos, trilhas sonoras, etc.) os valores e crenças políticas, sócias e econômicas que defende. No caso dos filmes hollywoodianos, esse é um dos aspectos mais negligenciados pelos professores quando utilizam tais filmes em sala de aula.

Ferro sugere, ainda, pensar que o filme vale pelo que ele testemunha. Sobre esse aspecto o filme deve ser visto pelo historiador e professor de História como produto de um momento, geografia e contexto específicos. Assim, um filme realizado como suporte do regime nazista como “O triunfo da vontade”⁵ (1935), é um testemunho, um indício do que foi o nazismo em sua própria época. Todo filme é, portanto, muito mais um documento do momento histórico no qual foi produzido que, por vezes, do tema que narra e, por isso, permite uma leitura de seu contexto na época da produção.

Finalmente, Ferro estimula a pensar que além de todos esses aspectos, um filme também é *fonte histórica* à medida que autoriza uma abordagem sócio-histórica, ou seja, a problematização dos elementos sociais, históricos, políticos, econômicos que estão presentes e dialogam com a obra. Que sociedade é aquela que o produziu? Como ela é ou se organiza? Em outras palavras, que Histórias aquele filme permite construir e narrar?

Além de todas essas possibilidades de trabalho, devem-se considerar, também, os aspectos históricos que a própria narrativa cinematográfica produz, ou seja, a trama do filme, a história que ele conta. Nesse ponto, adentra-se na segunda questão proposta: Assim como a história positivista de base historicista se apresenta como a história “verdadeira”, há um modelo de cinema hegemônico que apresenta seu desenvolvimento como “natural” e, portanto, aquele que pode “ilustrar” melhor as aulas de História por ser “mais realista”: trata-se do filme comercial hollywoodiano (e suas variações locais).

A presença da indústria estadunidense de cinema em praticamente todos os países do globo é tão intensa que o modo como esses filmes narram suas histórias acabam sendo “naturalizados”, fazendo com que o espectador não se atente para o fato de que, enquanto produto de uma poderosa indústria, esses artefatos respondem a determinados objetivos das corporações que os produzem. O primeiro, evidentemente é o lucro. Mas existem outras questões implícitas ao filme hollywoodiano que devem ser problematizadas.⁶

João Mário Grilo afirma que, ao pensarmos a História do Cinema, o modelo estadunidense acabou se impondo como o hegemônico, a ponto de se confundir o desenvolvimento das indústrias hollywoodianas (os estúdios cinematográficos situados na Califórnia) com o próprio desenvolvimento do cinema.

A história do cinema emerge assim como uma história explicativa, inevitavelmente continuísta, ou se quisermos ainda dizer com Mitry, como a história de uma vertical: 'ora, numa história o que é importante é o fio da continuidade histórica: como uma planta que, nos seus ramos e flores, continua a desenvolver uma unidade específica. (...) A história do cinema seria, assim, a história da instalação e evolução desse paradigma, a história, portanto, da normatividade institucional do cinema, que em larga medida se pode identificar como a estrutura abusivamente cristalizada do chamado 'filme clássico americano.' (GRILO, 1997, p. 37-38).

O que o realizador e escritor português está alertando dialoga com às discussões compreendidas até aqui sobre o historicismo e sua força na narrativa historiográfica: há uma história tradicional do cinema que nos apresenta o filme clássico hollywoodiano como seu desenvolvimento “natural”, quando não, como seu apogeu. A partir do nascimento do cinema em 1885, passando pela estruturação da linguagem cinematográfica com David Giffth (“pai” do cinema americano), a criação do cinema sonoro (desenvolvido pela Warner Bros.) e sua colorização nos anos 1930 (cujo grande sucesso seria o filme “...E o vento levou” de 1939), o cinema americano e seu *modus* de fazer filmes e narrar histórias se apresentam como a principal forma dessa indústria operar.

Como afirma Jean-Claude Bernardet (1985) é importante destacar que o Cinema nasceu como uma experiência científica, ou seja, a tentativa de captar imagens e projetá-las em movimento era uma experiência físico-química e seus criadores, os irmãos Lumière, não viam grande futuro para sua “máquina”. Foi Georges Méliés quem percebeu no cinematógrafo (nome dado aos primeiros projetores) a possibilidade de contar histórias através de trucagens de montagem. Mas até os anos 1930-1940 importantes cineastas se utilizaram do cinema para criar narrativas de imagens que não se preocupavam em apresentá-las “tal qual a realidade”.

Portanto, antes da hegemonia comercial e narrativa que o filme hollywoodiano conquistou, muito em função da posição dos Estados Unidos nos contextos históricos entre e pós-guerras mundiais, o cinema americano era mais um modelo dentre outros, também, de importância artística, estética e industrial. Mas no que consiste esse modelo narrativo clássico hollywoodiano?

Para o historiador do cinema David Bordwell,

O filme hollywoodiano clássico apresenta indivíduos definidos, empenhados em resolver um problema evidente ou atingir objetivos específicos. Nessa busca, os personagens entram em conflito com outros personagens ou com circunstâncias externas. A história finaliza com uma vitória ou derrota decisivas, a resolução dos problemas e a clara consecução ou não-consecução dos objetivos. O principal agente causal é, portanto, o personagem, um indivíduo distinto dotado de um conjunto evidente e consistente de traços, qualidades e comportamentos. (BORDWELL, 2004, p. 279)

Esse tipo de cinematografia criou um modelo industrializado de narrar histórias, mudando os gêneros narrativos (romance, drama, comédia), mas que, no geral, seguem as mesmas regras de produção e distribuição. O espectador é envolvido na trama à medida que a história se desenrola, sobretudo pelo modo como as imagens, trilha sonora, efeitos de câmera, entre outros elementos da linguagem cinematográfica, são postos em operação. Ao final da história os problemas devem ser solucionados e o equilíbrio das forças (bem e mal) deve ser reestabelecido. É o chamado “happy end”, ou “final feliz”.

Como demonstra Ismail Xavier,

Tudo nesse cinema caminha em direção ao controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado e previsto. Ao mesmo tempo, tudo aponta para a invisibilidade dos meios de produção desta realidade. Em todos os níveis, a palavra de ordem é 'parecer verdadeiro'; montar um sistema de representação que procure anular a sua presença como trabalho de representação. (XAVIER, 2005, p. 42)

É interessante notar como esse modelo narrativo também pode ser visto em filmes de outras nacionalidades que não a americana. O que explica a adesão ao modelo hollywoodiano é o sucesso praticamente garantido que tal produto oferece. Nesse sentido, no Brasil, existem filmes realizados por grandes estúdios televisivos e produtoras nacionais que obedecem rigorosamente a esse modelo e, ainda que produzidos aqui, podemos considerá-los como “hollywoodianos” em sua essência.

Em síntese, um filme comercial de narrativa histórica como, por exemplo, “1492: a conquista do paraíso” (Ridley Scott, 1992), além de procurar representar a viagem de Cristóvão Colombo à América como “verdadeira e natural”, levará em consideração os princípios de produção da indústria cinematográfica estadunidense. Assim, o uso desse material nas aulas de História a respeito do “descobrimento do Novo Mundo” deve problematizar, também, as questões próprias ao material fílmico, pois, restringir-se à sua projeção e debate dos conteúdos narrados na trama, limita as possibilidades de ensino e aprendizagem da História em sua relação com o Cinema como fonte.

O Cinema e o Ensino da História: problematizações.

O subtítulo do presente texto sugere outra compreensão sobre o uso dos filmes no ensino da História: além da ilustração, entendê-los como documento histórico.⁷ A simples projeção de um filme em sala de aula não garante que o mesmo será lido ou compreendido pelos estudantes em uma perspectiva pedagógica ou histórica. Os filmes comerciais, documentários, séries, etc., são produtos culturais carregados de elementos que acabam por sugerir aos espectadores um olhar específico sobre os fatos e representações que encenam. No uso dos filmes como documento histórico, consideram-se esses artefatos culturais como produtos que não são “neutros” e, cuja leitura e estudo exigem, tanto do professor quanto dos estudantes, preparação e comprometimento.

Para Douglas Kellner,

Os estudos culturais delineiam o modo como as produções culturais articulam ideologias, valores e representações de sexo, raça e classe na sociedade, e o modo como esses fenômenos se inter-relacionam. Portanto, situar os textos culturais em seu contexto social implica traçar as articulações pelas quais as sociedades produzem cultura e o modo como a cultura, por sua vez, conforma a sociedade por meio de sua influência sobre indivíduos e grupos. (2001, p. 39).

Nesse sentido, considera-se importante aprender a ler as mídias em seus contextos de produção e circulação para que o uso desses materiais no campo da educação seja menos ingênuo. Portanto, o primeiro passo nas atividades com filmes em sala de aula deve ser o conhecimento prévio dos mesmos por parte do professor: assisti-los, identificar suas representações mais marcantes e problematizá-las. É importante lembrar que os filmes comerciais, e mesmo documentários, não foram feitos com objetivos didáticos. Mesmo os filmes produzidos especificamente para esse fim, passam, igualmente por uma elaboração que carrega em sua narrativa os valores, ideologias e interesses de seus produtores e diretores⁸.

Um filme como “Gladiador” (2000), de Ridley Scott, além de recriar algumas situações vividas durante a decadência da dinastia dos Antoninos (século II), sob o governo do imperador Cômodo, na Roma Antiga, enfatiza a luta de um homem injustiçado (*Maximus*, o fiel general que é vendido como escravo) por um líder autoritário e envolvido em situações imorais, como a relação incestuosa com a própria irmã.⁹ Vale lembrar que o contexto de produção do filme é o ano 2000, época que Bill Clinton estava em seu segundo mandato presidencial e um escândalo sexual marcava sua administração. Vejamos, porém, como o historiador Renato Mocellin leu o contexto histórico da época da produção e a narrativa fílmica:

O filme reforça um estereótipo, mostrando os germânicos como bárbaros truculentos e os romanos como civilizados: na verdade, os germânicos defendiam o seu modo de vida, enquanto os romanos eram os invasores. Analisado do ponto de vista da sociedade que produziu o filme – no caso os Estados Unidos, que também, ao longo do século XX mascararam propósitos democráticos e humanitários para realizar suas intervenções em todo o mundo – o filme faz uma propaganda política sutil, introduzida no primeiro minuto do filme, que contextualiza a trama: ‘No inverno de 180 a.D., a campanha de 12 anos do imperador Marco Aurélio contra os bárbaros da Germânia chegava ao fim. Apenas uma barreira impõe-se no caminho da vitória romana e da promessa de paz em todo o império. (Gladiador, 2000).’ Ou seja, para a *Pax Romana* ser conquistada, era preciso guerrear um pouco mais: assim também foi justificada a Primeira Guerra Mundial, como sendo a guerra para acabar com todas as guerras, ou mais recentemente as guerras no Iraque e no Afeganistão, com o objetivo de pôr fim ao “terrorismo” e tornar esses países “democráticos” – últimas “barreiras para a paz no império”. Quase todos os diálogos no filme retomam este tema: sempre servir Roma, morrer por Roma... (MOCELLIN, 2009, p. 96).

Pode-se inferir, portanto, que o filme “Gladiador” reforça determinados modelos de masculinidade, o do homem guerreiro, soldado; uma ideia de “guerra justa”, onde os americanos podem ser identificados com os romanos, que lutam contra os perigosos bárbaros (o outro); reforça-se o mito do homem que, sozinho, destrói um império inimigo – base da ideologia americana do *self made man*, ou o homem que, com esforço e superação, conquista a sua liberdade (hoje, propagada, sobretudo, em sua dimensão financeira). Tais princípios e ideologias não estão sendo enunciados no filme aleatoriamente, mas têm um público a quem se dirigem. Esse exemplo reforça como a leitura prévia do filme é importante e problematiza as possíveis interpretações que o contexto histórico suscita, tanto da época

da produção quanto da história narrada na trama.

Outro documento que pode auxiliar professores e estudantes no uso de filmes nas aulas de História são as críticas cinematográficas, publicadas por especialistas em jornais e sites eletrônicos. Inácio Araújo, crítico renomado que publica frequentemente em periódicos de circulação nacional, assim compreendeu “Gladiador”:

O certo é que na virada do milênio parece que todo mundo queria ver um novo filme sobre Roma e seus costumes. O filme emplacou formidavelmente. O que existe ali? Certamente, a constatação de que a Roma pós-Marco Aurélio era um campo de batalha. Lutar para sobreviver era a questão do gladiador. Uma questão bem próxima de nós, na verdade. (ARAUJO, 2007).

Segundo a crítica, portanto, o filme apresenta uma questão próxima ao tempo de sua produção e exibição: a luta dos sujeitos contra a injustiça e por sua sobrevivência. O documento em questão pode servir, também, como fonte para compreender a recepção da obra.¹⁰ Nessa esteira de reflexão, pode-se pensar mais um aspecto importante no trabalho com os filmes em sala de aula: a relação entre o passado e presente.

Jaime Pinsky afirma que

O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente. (...) Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas com o interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas... (PINSKY, 2008, p.23-24)

Para que o filme não tenha apenas uma função ilustrativa dos conteúdos formais (a política do pão e circo ou a decadência do Império Romano, no caso de “Gladiador”), o filme deve ser pensado como um documento que permite estabelecer relações históricas, carregado de referências de seu próprio tempo. “Gladiador” dialoga, portanto, com a continuidade da expansão militar dos Estados Unidos em pleno momento de virada de milênio e às portas do século XXI. Era preciso guerrear um pouco mais para vir à paz. Dessa forma, o filme reforça a representação da guerra como uma ação contínua desde a Roma antiga até dos dias atuais onde continua sendo representada nos noticiários de televisão e outras mídias. Com essa perspectiva, o filme em tela permite pensar novos problemas históricos como a relação com o estrangeiro, a guerra, a violência e também, é claro, à política alienante do “pão e circo” e suas permanências ainda hoje.

A preparação e problematização dos filmes para além da narrativa de suas tramas ampliam a discussão dos conteúdos históricos tradicionais e permite o estabelecimento de outras perspectivas do ensino de História. Para tanto, resta ainda uma importante questão a ser respondida: que elementos compõe a análise fílmica, tendo em vista seu uso como fonte para a História?

O Cinema e o Ensino de História: Proposições.

O uso dos filmes para o ensino da História pode partir, igualmente, dos procedimentos identificados por Marc Ferro para a pesquisa histórica, quando o autor sugere:

Partir da imagem, das imagens. Não procurar somente nelas exemplificação, confirmação ou desmentido de um outro saber, aquele da tradição escrita. Considerar as

imagens tais como são, com a possibilidade de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. (...) Reta estudar o filme, associá-lo ao mundo que o produz. A hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História; o postulado? Que aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções, o imaginário do homem, é tanto a História quanto a História. (FERRO, 2010, p. 92)

Explorar as imagens, analisar seu contexto de produção e recepção (com o auxílio das críticas cinematográficas) permitem ao historiador e ao professor de História identificar no documento fílmico, a(s) história(s) que o mesmo possibilita e não o contrário, como no uso do filme enquanto ilustração. Tomar as películas cinematográficas como material de análise, segundo Francis Vanoye, significa:

Analisar um filme ou um fragmento é, antes de mais nada, no sentido científico do termo, assim como se analisa, por exemplo a composição química da água, decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar, denominar materiais que não se percebem isoladamente a “olho nu”, pois é tomado pela totalidade. (VANOYE, 1994, p. 14).

A análise fílmica consiste, portanto, examinar o texto fílmico em suas partes. Esse é o ponto que muitos professores se questionam: os filmes devem ser projetados na íntegra ou apenas alguns de seus excertos (partes, trechos)? O que vai determinar a resposta é o interesse e objetivo do trabalho pedagógico. Ao sugerir que o filme deve ser “decomposto”, o ideal é que o historiador e professor de História vá, aos poucos, conhecendo e se familiarizando com a linguagem cinematográfica.

Um filme, para narrar uma história, utiliza-se de uma “gramática própria”, uma forma de organizar os elementos em cena, a fim de criar a sensação de que o que se vê está (realmente) acontecendo no nível da fábula (da história que o filme conta), possibilitando, assim, o envolvimento do espectador.¹¹

Marcos Napolitano destaca que

Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes em sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos da linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-las. (NAPOLITANO, 2013, p. 57).

Existem alguns elementos que podem ser analisados tanto pelo professor quanto pelos estudantes ao longo da projeção do filme. O idioma original e a legendagem, quando se trata de filme estrangeiro, sobretudo hollywoodiano é um dado importante, visto que os títulos originais, por vezes, revelam o sentido da leitura que se espera do público. A trajetória cinematográfica do diretor, roteirista, produtor, distribuidor, permitem perceber as “marcas” de suas obras ou estilos, o gênero cinematográfico no qual o filme é inserido. A trilha sonora, que subentende tanto os sons diegéticos (ou seja, aqueles que compõem a cena) quanto as trilhas musicais pode auxiliar na compreensão da perspectiva histórica que o filme deseja criar. No caso do diretor Ridley Scott, aqui citado, é importante perceber como em seu filme sobre a “descoberta” da América, o tom épico foi marcado muito mais pela trilha sonora (composta por Vangelis) que pelas imagens que o filme projetava¹².

Esses elementos que são “decompostos” das imagens e sequências de um filme, segundo Francis Vanoye, são materiais que podem indicar quais as problematizações o filme proporciona. Ainda, para o autor, feito esse levantamento inicial,

Uma segunda fase consiste, em seguida, em estabelecer elos entre esses elementos isolados, em compreender como eles se associam e se tornam cúmplices pra fazer

surgir um todo significativo: reconstruir o filme ou o fragmento. (...) Como se deve ter compreendido, a desconstrução equivale à descrição. Já a reconstrução corresponde ao que se chama com frequência a 'interpretação'. (VANOYE, 2009, p. 15)

Dessa forma, ao analisar dados da linguagem cinematográfica e dos contextos históricos em tela, a projeção do filme deixa de ser apenas um apêndice à aula e se torna o material primeiro sobre o qual se desenvolve a atividade de ensino da História.

Para Douglas Kellner, assim como Marc Ferro, o estudo do contexto da produção é importante, pois, através dele é possível perceber quais são as forças políticas, sociais e econômicas em disputa naquele momento histórico e como são representadas na obra cinematográfica. Essa forma de análise pode ser empreendida, por exemplo, no filme "Maria Antonieta" da diretora estadunidense Sophia Coppola, lançado no ano de 2006.

A película retrata a história da conhecida rainha da França deposta pela Revolução burguesa de 1789. O filme teve locações no próprio Palácio de Versalhes, o que lhe garantiu um realismo virtuoso. Um dos primeiros elementos a chamar a atenção é a trilha sonora, na abertura dos créditos. Ao invés de utilizar peças do século XVIII, a diretora surpreende a plateia com uma trilha composta por faixas de rock dos anos 1980. A atriz Kirsten Dunst, na época com 23 anos de idade, representa uma Maria Antonieta adolescente que, ao se tornar esposa do sucessor do trono francês e ser derrubada por uma revolução, faz sua transição para a vida adulta enquanto líder política.

Ainda, o uso de cores em tons pastéis chamou a atenção da crítica na época do lançamento da película. Sob o título "Sophia Coppola moderniza História com 'Maria Antonieta'" o jornal O Globo, em matéria assinada pela agência Reuters assim se refere ao filme, em 15 de março de 2007: "Ao optar por trazer Maria Antonieta bem próxima das adolescentes de hoje, Sophia faz um diálogo entre passado e presente. (...) Os figurinos e a direção de arte dão a tudo a aparência de doces de uma finíssima confeitaria."

A crítica especializada afirma que a Maria Antonieta retratada no filme é próxima das adolescentes de hoje. Portanto, alguns temas que aparecem na abertura do filme permitem ao professor conduzir a reflexão para outros temas históricos como as concepções de casamento e as diferenças entre as idades no período moderno. A ideia a respeito das "fases da vida", ainda que bastante naturalizada, é histórica e, portanto, construída sob determinadas circunstâncias sociais, políticas, econômicas e, também biológicas, uma vez que se entende um corpo "em desenvolvimento". No que se refere a relação entre passado e presente, como sugerido por Pinsky, pode-se estudar como a historiografia tem abordado o tema e pensar a categoria jovem e demais variações etárias como infância, adolescência e velhice.

As "idades da vida" ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. (...) As "idades", "idades da vida" ou "idades do homem" correspondiam ao espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum. (ARIÈS, 2006, p. 04)

Portanto, o filme de Coppola, ainda que esteja representando um fato político importante para a história ocidental, qual seja, a Revolução Francesa, traz em sua narrativa, um tema que pode ser caro aos estudantes, qual seja, o papel dos jovens na sociedade e sua (im) possibilidade de participação política e as diferenças de classe entre jovens de elite (representados pela jovem princesa) e os de outras classes (no filme representados pelos revolucionários). Assim como na película, a questão da adolescência e juventude ganha uma dimensão histórica.

Outras questões que surjam ao longo da análise do filme podem ser respondidas, também, com o auxílio dos materiais didáticos que o professor tem à sua disposição. Ou seja, é o momento de ir para o contexto da história *no* filme (e não mais a história *do* filme)¹³, onde os estudantes recorrem a materiais historiográficos para responder aos questionamentos que o filme motivou, a partir de suas análises.

Como assinalou outro crítico cinematográfico, podemos concluir, ainda, que o filme “Maria Antonieta” não diz respeito somente à vida dessa personagem histórica:

Deu dó de Sofia Coppola, com seu jeito de menina desajeitada que acabou de inaugurar o vestido do baile de formatura, sendo alvejada pelos críticos no último Festival de Cannes. Três anos depois de só ouvir elogios por seu segundo filme, “Encontros e Desencontros”, talvez ela esperasse uma semelhante recepção ao seu novo trabalho, “Maria Antonieta” (Marie Antoinette, 2006), livre biografia da rainha da França. Não foi bem assim. Mas não se engane: Sofia é segura do que realiza atrás das câmeras e fez de *Marie Antoinette* uma ambiciosa provocação. Se colheu tempestade, não foi por ter plantado flores. (HESEL, 2007).

A análise dessa crítica permite elaborar mais uma interpretação histórica a partir da leitura do filme. A diretora e roteirista Sophia Coppola é filha de pais diretores hollywoodianos, cujas obras os elevaram (sobretudo seu pai, Francis Ford Coppola) a uma posição na indústria cinematográfica semelhante a de um monarca em uma corte. Com trilha sonora da mesma época em que ela, Sophia, era adolescente (os anos 1980) e retratando um grupo de amigos jovens e adolescentes da elite, mas que eram preparados para assumir a posição de seus pais, qual seja, tornarem-se os novos monarcas franceses, o filme também nos permite interpretar a representação de Maria Antonieta como uma autobiografia da diretora que, agora, adentrava à corte de Hollywood sob os olhares e críticas de muitos que desejavam gozar da posição que ela representava. Portanto, o filme também pode ser referência a uma nova geração de diretores que ascendem em uma indústria que pode estar em decadência criativa, estética ou moral, tal qual a corte francesa na época de Maria Antonieta?

Portanto, um filme como “Maria Antonieta” permite ao professor três possibilidades de leituras históricas: a primeira que aparece na leitura fílmica através da linguagem cinematográfica, revelando aspectos que não estão visíveis em um primeiro momento (a questão da adolescência e a participação da juventude como sujeito político); segundo, ao analisar os conteúdos históricos formais e suas representações na película; finalmente, o filme como o produto cultural de uma indústria e os significados dessa produção no contexto histórico de sua época.

Em síntese, “a verdade” sobre o filme, sua “real” interpretação não é acessível da mesma forma como “a verdade” sobre o que aconteceu no passado é impossível de ser determinada pela História. Porém as interpretações realizadas a partir da análise fílmica permitem pensar novos problemas históricos e estabelecer relações com o presente vivido. E, nesse sentido, o filme acaba por cumprir um papel muito maior que sua simples projeção: ele é o documento de base para se estudar e pensar a História, de ontem e de hoje, e indicar o estudo de outras fontes e textos além do livro didático. Assim, o filme deixa de ser uma mera ilustração para ser o disparador, o problematizador de um estudo histórico mais profundo. Torna-se um documento privilegiado, que segundo Jacques Le Goff,

[o documento] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto documento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1984, p. 98. Apud KORNIS, 1992, p. 238)

Vale reiterar, a título de conclusão, que o modelo de atividade que aqui está se propondo não é para ser realizado o ano todo ou com todos os filmes que forem exibidos. Porém, dar aos filmes o estatuto de documento histórico e aventurar-se, juntamente com os estudantes, em sua leitura crítica e histórica é possível, além de ser uma fascinante experiência de construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Notas

² Sobre as questões envolvendo a relação entre História e Verdade, sugerimos a leitura do texto de Marc Bloch “A apologia da História ou O ofício do historiador”, onde o fundador da Escola dos Annales questiona a posição histórica defendida pelo Historicismo e propõe a ideia da História-problema. Abordaremos parte desse debate ao longo do texto.

³ Para uma compreensão da crítica ao historicismo e o positivismo e sua relação no ensino da História, recomendamos a leitura das obras de Circe Bittencourt e Selva Guimarães, amplamente divulgadas nos cursos de licenciatura em História no Brasil, referências importantes e consolidadas no campo.

⁴ Cf. BLOCH, Marc. Reis Taumaturgos. O caráter sobrenatural do poder régio: França e Inglaterra. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

⁵ Disponível no sítio eletrônico YouTube com legendas em português: <https://youtu.be/55mCIZIxRjg> Acesso em 27 de junho de 2017.

⁶ Sobre a questão da relação entre a indústria cinematográfica americana e suas estratégias de mercado global, ver: MELEIRO, Alessandra (Org.). Cinema no mundo: indústria, política e mercado. Estados Unidos. São Paulo: Escrituras, 2007. v. IV.

⁷ Sobre a questão do uso de documentos históricos no ensino da História. Ver: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

⁸ Sobre a Pedagogia Cultural e os Estudos Culturais aplicados à educação, ver: SILVA, Tomaz Tadeu. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁹ É importante notar como na indústria hollywoodiana, assim como os gêneros cinematográficos acabam por criar padrões narrativos, certos diretores são considerados mais aptos a realizar determinados gêneros fílmicos. Nesse sentido, Ridley Scott, Oliver Stone, entre outros, acabam por ser privilegiados na condução de filmes de narrativa histórica. A esse respeito, Robert Rosenstone discute a construção histórica que tais filmes imprimem e seu alcance, sobretudo, entre as plateias juvenis. Ver: ROSENSTONE, Robert. A história nos filmes os filmes na história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

¹⁰ Sobre o uso da crítica cinematográfica como fonte para compreensão da recepção fílmica ver a introdução da obra: RAMOS, Alcides. Canibalismo dos fracos: cinema e história do Brasil. São Paulo: Hucitec, 2001.

¹¹ No sítio eletrônico YouTube há uma série de cursos e aulas sobre linguagem cinematográfica.

¹² Tais dados podem ser encontrados em sítios eletrônicos e bases de dados cinematográficas, como a International Movie Database que possui uma versão em português <http://www.imdb.com.br/>

¹³ Marcos Napolitano em artigo intitulado “A história depois do papel” comenta: “Nunca é demais reiterar as três possibilidades básicas de relação entre história e cinema: O cinema na História; a história no cinema e a História do cinema. Cada uma das três abordagens implica uma delimitação específica: o cinema na História é o cinema visto como fonte primária para a investigação historiográfica; a história no cinema é o cinema abordado como produtor de “discurso histórico” e como “intérprete do passado”; e, finalmente, a História do cinema enfatiza o estudo dos “avanços técnicos”, da linguagem cinematográfica e condições sociais de produção e recepção dos filmes.” (NAPOLITANO, 2010, p. 240-241)

REFERÊNCIAS

Referências Filmicas

GLADIADOR. (*Gladiator*). Direção: Ridley Scott, Produção: David Franzoni, Branko Lustig, Douglas Wik. Los Angeles, Dream Works, 2000. DVD.

MARIA ANTONIETA (*Marie Antoinette*). Direção: Sophia Coppola, Produção: Sophia Coppola e Ross Katz. Los Angeles, Columbia Pictures Corporation, 2006. DVD.

Críticas Cinematográficas:

ARAÚJO, Inácio. "Gladiator traz questão próxima de nós." em: FOLHA de São Paulo, 27 de abril de 2007.

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2704200728.htm> - acesso em 20/09/2017.

AGÊNCIA Estado. "A volta do gênero espada-e-sandália." em: O ESTADO de São Paulo, 19 de maio de 2000.

<http://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,a-volta-do-genero-espada-e-sandalia,20000519p889> - acessado em 20/09/2017

O GLOBO. "Sophia Coppola moderniza história com Maria Antonieta." em: O GLOBO, 15 de março de 2007.

<https://oglobo.globo.com/cultura/sofia-coppola-moderniza-historia-com-maria-antonieta-4208899> - acessado em 20/09/2017.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e história: entre expressões e representações. em: NOVOA, J. e BARROS, J. **Cinema-História. Teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 55-106.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre a filosofia da História. em: **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992. p. 157-170.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORDWELL, David. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. em: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). **Teoria contemporânea do cinema**: documentários e narrativa ficcional. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. p. 277-301.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GRILO, João Mário. **A ordem no cinema**: vozes e palavras de ordem no estabelecimento do cinema em Hollywood. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

KORNIS, Mônica. História e cinema: um debate metodológico. em: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. p. 297-250.

MOCELLIN, Renato. "**Ressurreições luminosas**" - cinema, História e escola: análise do discurso em épicos hollywoodianos sob a perspectiva do letramento midiático." Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2009. 137 p.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. A história depois do papel. em: PINSKY, Carla (org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contato, 2010. p. 235-290.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla. Por uma História prazerosa e consequente. em: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas, propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

VANOYE, Francis. **Ensaio sobre análise fílmica**. Campinas: Papirus, 1994.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995. 202p.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Recebido em: 03/05/2017

Aprovado em: 11/12/2017