

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

**CINEMA, HISTÓRIA E SALA DE AULA: SUSCITAÇÕES DENTRO
D“O LABIRINTO DO FAUNO”.**

ANDREY WILLY CARVALHO

ORIENTADOR: Dr. BENJAMIM MONTENEGRO

CAMPINA GRANDE – PB

DEZEMBRO DE 2009.

ANDREY WILLY CARVALHO

CINEMA, HISTÓRIA E SALA DE AULA: SUSCITAÇÕES DENTRO D"O LABIRINTO DO FAUNO".

Monografia apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em História, área de concentração: Unidade Acadêmica de História e Geografia (UAHG) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Orientador: Prof. Dr. Benjamim Montenegro.

CAMPINA GRANDE – PB
2009.



Biblioteca Setorial do CDSA. Abril de 2024.

Sumé - PB

ANDREY WILLY CARVALHO

CINEMA, HISTÓRIA E SALA DE AULA: SUSCITAÇÕES DENTRO D"O LABIRINTO DO FAUNO".

Monografia apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em História, área de concentração: Unidade Acadêmica de História e Geografia (UAHG) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Orientador: Prof. Dr. Benjamim Montenegro.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o Dr. Benjamim Montenegro - Orientador
Universidade Federal de Campina Grande

Prof^o Ms. Gilmara de Melo Ferreira Alves
Universidade Estadual da Paraíba

Prof^o. Dra. Rosilene Montenegro
Universidade Federal de João Pessoa

À minha Maravilhosa Mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha Fé, meu Pai. A Jesus, meu eterno Salvador e Mestre da minha vida, que acreditou em mim e me tornou seu *talmidim* (discípulo), e me fez renascer. Ao Espírito Santo, Professor por excelência, fonte da minha sabedoria e amigo de todas as horas.

À minha Mãe, Maryland Cavalcanti de Carvalho. Tenho certeza de que quem sou hoje devo em muito a ela. Sua história de vida, suas lágrimas e sua força incomparável deram a mim os maiores exemplos de um ser humano incansável em suas metas, incondicionalmente apaixonado pela vida e muito, muito, muito corajoso.

À minha linda Esposa e Mãe dos filhos que terei, Bárbara Vanessa Alexandre Carvalho. Não importavam os contextos dos momentos, da hora em que eu acordava pela manhã à hora em que meu corpo desalentava de cansaço frente ao computador ou aos livros, apenas a lembrança de seu sorriso me enchia de forças e sua voz, por quaisquer palavras que dissesse, trazia minha mente a um recôndito de alegria vital.

Ao meu Irmão, Anderson Louiz Alves Junior, à minha Cunhada, Gilmara de Melo Ferreira Alves, e à minha perfeita Sobrinha, Isabella Ferreira Alves. Ele, um verdadeiro exemplo de homem de caráter e firmeza, que cuidou de mim em minha infância (eu, um bebê, ele com treze anos), sei que se deu à minha criação com todas as forças que tinha; Gilmara (uma superpotência da Sociologia), a irmã que não tive, um exemplo de conduta e de alegria; Isabella, minha Sobrinha perfeita, um verdadeiro milagre de Deus e um dos motivos dos meus sorrisos inesperadamente encantados.

À minha "Mainha", Dona Lara minha sogra, e ao meu sobrinho por adoção, Victor. Ela tão prontamente me aceitou como a um filho e sabia desde o início que eu seria seu genro para sempre, me confiou sua filha e alegremente me incumbiu a tarefa – maravilhosa – de fazê-la feliz todos os dias.

À Regina Coelho, chefe da minha mãe durante muitos anos, uma mulher de um coração maravilhoso e caráter irrepreensível. Foi, depois da minha mãe, a maior incentivadora de meus estudos.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Benjamin Montenegro. Não só nos nossos encontros durante a produção da monografia, mas nas ocasiões de aulas que assisti sob sua ministração, as idéias e os riquíssimos conhecimentos, principalmente

acerca de Cinema, motivaram e deram peso à minha vontade de conhecer, pesquisar e trabalhar com filmes. Sua paciência foi ponto chave durante nosso trabalho.

À Rosângela Lima (Rosa), o anjo da Coordenação de História, sem suas orientações, certamente, eu não teria sido produtivo em tantas coisas que dizem respeito à minha carreira dentro do Curso de História. Sempre simpática e com um sorriso incomparável, Rosa esteve ao lado e em favor de cada aluno, e falo por mim especialmente, prontamente.

Aos amigos especiais e inesquecíveis: Moisés Benício de Castro, irmãos Tiago e Diego Lopes Bezerra, Sérgio Ferreira Macêdo, Grace Kelly Cândido da Silva, Jane Cláudia Gomes Silva, Roberta Monteiro, Esdras Ferreira; "Cavaleiros da Távola da UFCG": Sir André Luis Almeida Ouriques, Sir Flávio André Alves Britto, Sir Gustavo Henrique Silva, Sir Hallyson Alves Bezerra e Sir Robson Oliveira (o Cavaleiro Errante).

Meu profundo agradecimento por fazerem parte da minha HISTÓRIA...

Duas estradas se bifurcaram no meio da minha vida,
ouvi um sábio dizer.
Peguei a estrada menos usada.
E isso fez toda a diferença cada noite e cada dia.

Larry Norman (pedindo desculpas a Robert Frost)

RESUMO

Ao ingressar num mundo cruel e cheio de horrores que envolvem os conflitos armados entre Guerrilheiros e Fascistas na Espanha do pós-guerra Civil (1944), Ofelia, antes Moana, princesa do mundo subterrâneo que perdeu sua imortalidade ao entrar no mundo dos humanos, agora se depara com os terríveis efeitos de uma guerra inacabada e com a possibilidade de regressar ao seu passado mágico, encontrando no "O Labirinto do Fauno" o portal para a fuga de sua desesperança. O filme "O Labirinto do Fauno", do diretor espanhol Guillermo Del Toro, é um rico exemplo de como Cinema e História consolidam-se cada vez mais como criadores e fomentadores de diálogos plausíveis e oportunos para a construção do conhecimento sócio-histórico. Apoiados na leitura do filme e nos estudos acerca do relacionamento Cinema-História para contextualização e aplicação mútua, neste trabalho realizamos num primeiro momento, bem além de uma pura observação do filme, problematizações acerca das principais questões sociais suscitadas na película, analisando os discursos que nos envolvem, enquanto espectadores, em comportamentos psíquicos frente à ocasião histórica e aos desdobramentos enredados no filme. No segundo momento, examinamos como Cinema e História, cada qual imanizado por seus próprios conjuntos de ferramentas de produção, apropriaram-se mutuamente ao longo do tempo e dos acontecimentos trazendo à tona possibilidades várias de diálogo e explanação dos acontecimentos histórico-sociais e para construção da imagem desses fatos, além de discorrermos rumo à compreensão da Guerra Civil Espanhola, seus motivos de iniciação e sua conclusão, culminando na ditadura do general Francisco Franco. No terceiro momento deste trabalho, enfatizamos a importância do "dueto" produção histórica e fílmica, para a confecção de novas experiências a serem vividas pela educação, importando na figura do professor-historiador o responsável direto pela execução do uso do Cinema na sala de aula e como intermediador entre uma nova abordagem do conhecimento histórico e as vivências de seus alunos.

Palavras-chave: Cinema; História; Professor-historiador.

RESUMEN

Al entrar en un mundo cruel y lleno de horrores qué implica en los conflictos armados entre la guerrilla y los fascistas en España en el periodo posterior a la Guerra Civil (1944), Ofelia, Moana previamente, la princesa del bajo mundo que ha perdido su inmortalidad al entrar en el mundo de los humanos, ahora frente a los terribles efectos de una guerra inacabada y la posibilidad de regresar a su mágico pasado, encontrar en "El laberinto del Fauno" el portal para escapar de su desesperación. La película "El Laberinto del Fauno", del director español Guillermo Del Toro, es un rico ejemplo de cómo Cine e Historia vengán a consolidarse cada vez más cómo creadores y promotores del diálogo plausible y deseable para la construcción de conocimiento socio-histórico. Con el apoyo de la película y lectura de los estudios sobre la relación Cine-Historia para la aplicación y la ejecución conjunta, en este trabajo realizamos en un primer momento, más allá de la simple observación de la película, problematizaciones sobre los principales problemas sociales planteados en la película, el análisis de los discursos de implicamos, como espectadores, en comportamientos psíquicos frente al ocasión histórica y la evolución de filmada. En segundo lugar, parecía como cine y historia, cada un magnetizado por su propio conjunto de herramientas de producción, se tomó unos a los otros con el tiempo y la crianza de los eventos de diversas posibilidades para el diálogo y la explicación de los acontecimientos históricos y sociales de la construcción de la imagen de estos hechos, y de hablar hacia la comprensión de la Guerra Civil española, las razones de iniciación y terminación, que culminó en la dictadura del general Francisco Franco. En la tercera fase de este trabajo, hacemos hincapié en la importancia de "dúo" cine y la producción histórica para la fabricación de nuevas experiencias que vivir para la educación, independientemente de la figura del profesor-historiador directamente responsable de la implementación del uso de películas en el aula y, como un intermediario entre un nuevo enfoque para el conocimiento histórico y las experiencias de sus estudiantes.

Palabras-clave: Cine; Historia; Profesor-historiador.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I:	
DENTRO D“O LABIRINTO DO FAUNO”: CONFLITOS ENTRE O “EU” E O SOCIAL	14
1.1 Guillermo Del Toro: terror e suspense em histórias de guerra	14
1.2 “O Labirinto” em duas dimensões: as Histórias humanas sobpostas ao realismo fantástico	15
1.3 Realidade Mágica: o desejo humano pela fuga da realidade e o discurso da loucura em “O Labirinto do Fauno”	19
CAPÍTULO II:	
CINEMA E HISTÓRIA: IMAGENS DA GUERRA NO OUTRO LADO DO “LABIRINTO”	22
2.1 O Filme e a História: relações de conflito entre o Cinema e o historiador.....	22
2.2 A Guerra Civil e a “Espanha de Franco”: emancipação do terror, antecipação do massacre	24
CAPÍTULO III:	
CINEMA E HISTÓRIA NA SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS PARA O PROFESSOR-HISTORIADOR	32
3.1 Cinema e Ensino de História: um diálogo fundamental para a Educação	33
3.2 O Professor-historiador, o Filme e a Sala de aula: orientações básicas	36
3.3 Cinema em cena: trabalhando com o filme na Escola e na Sala de aula	40
3.3.1 “CLAKETE”: o professor em cena trabalhando com o Cinema	42
3.3.2 “Luz...”: o planejamento em cena arquitetando o uso do cinema	43
3.3.3 “...Câmera...”: a análise em cena, o poder do cinema	45
3.3.4 “... Ação!”: o trabalho em cena, aprendendo com o cinema	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49

INTRODUÇÃO

Espanha, 1944. Ao final de uma guerrilha entre grupos armados e oficiais fascistas, que lutavam para imprimir o novo regime ditatorial no país, a menina Ofelia está caída, ferida pelo padrasto, o capitão Vidal. Após experimentar o tormento da guerra e os constantes conflitos entre os humanos do mundo em que estava e entre os seres mágicos do mundo ao qual pertencia, Ofelia encontrou na morte de seu corpo o caminho para escapar do tenebroso Labirinto de sua vida.

O filme “O Labirinto do Fauno” (El Laberinto Del Fauno, ESPANHA/MÉXICO, 2006), de Guillermo Del Toro, nos transporta, desde seu início, para mundos conflituosos e tomados por nuvens de breu. Num misto de sensações, somos levados a desconfiar da inexistência de uma realidade que julgamos irreal. Num frenesi experimentado por nossas mentes e quase intocável ao corpo, que parece sedado frente à tela, já não sabemos mais se sonhamos ou se a vida passeia entre as paredes de um labirinto. Acima da terra, guerrilheiros e fascistas travam combates fervorosos: estes, em nome de uma ordem político-ditatorial que acompanhava as ideologias que fizeram da Alemanha de Hitler e da Itália de Mussolini as precursoras da Segunda Guerra Mundial; aqueles, que, escondidos nas montanhas, combatiam os efeitos do sistema que os queria extinguir, como a praga, da “Espanha de Franco”. No “mundo subterrâneo”, com os resquícios de um reino afetado pela astúcia de uma princesa que burlou a ordem, aparece um cenário mágico, com seres encantados como fauno, sapo gigante e fadas, tão ameaçador e perigoso quanto o mundo dos humanos, no entanto, ao mesmo tempo, inexplicavelmente incitante ao seu desbravamento e à sua habitação.

Quando Ofelia e sua mãe, grávida do filho do capitão Vidal, viajam para o Moinho onde estão os militares fascistas, nos sentimos rapidamente convidados por Del Toro a adentrar essa realidade (como que viajando no corpo do louva-deus que segue o carro) e perquirir os mistérios que cercam as atitudes e comportamentos dos homens que buscam poder e liberdade ao preço de morte, o conteúdo mágico de velhas pedras enfileiradas e entrelaçadas e os seres encantados que se fazem tão reais à nossa alma que parecem viver conosco – e em alguns momentos fogem e nos levam consigo para longe de nossos pensamentos –, alcançáveis ao nosso toque, numa tentativa de fazer do mundo dos sentidos uma realidade habitável.

“O Labirinto do Fauno”, sexto longa-metragem do diretor mexicano Guillermo Del Toro, produzido no México e na Espanha em 2006 e lançado em 2007 no mundo inteiro, foi

muito elogiado pela crítica especializada e aceito com comprazo pelo público em geral. Trazendo um suspense (imbuído de um terror inevitável) contextualizado no período pós-Guerra Civil Espanhola, o filme é marcado como a melhor produção do diretor, até então, sendo este indicado com um dos melhores cineastas da atualidade. Além da adamação pelo enredo, roteiro e direção, a película é bem vista pelas atuações dos atores, em especial da pequena Ivana Baquero (Ofelia), de Sergi López (capitão Vidal), Maribel Verdú (Mercedes) e de Doug Jones (Fauno e Homem Pálido), pelos efeitos especiais (CafeFX) e pela fotografia, de Guillermo Navarro.

No ano em que o término da Guerra Civil Espanhola (1936-1939) completa setenta anos, a produção deste trabalho faz-se de extrema relevância pelo momento de atuais discussões acerca dos conflitos na Espanha e da ditadura que se seguiu. A análise sócio-historiográfica desse conteúdo feita através do filme "O Labirinto do Fauno" intenciona corroborar a contemporaneidade dos estudos e levantamentos feitos a esse respeito, dando margem a uma nova forma de vislumbre, de percepção, pelo olhar do cinematógrafo. Além de dar vistas ao embasamento histórico do filme, pretendemos aqui expor outras nuances trazidas pelo filme do diretor Del Toro, viabilizando, por exemplo, o uso da película, bem como do cinema, como instrumento didático possível ao trabalho do professor-historiador.

Para compor a feitura deste trabalho, utilizamos como fonte o filme "O Labirinto do Fauno" para discorrer acerca de questões como a Guerra Civil na Espanha, o realismo fantástico e a fuga da realidade, além de propor um cenário viável ao historiador para composição de um trabalho seja historiográfico analítico seja didático escolar através do uso do Cinema. Para tanto perquirimos bibliografias de autores como Marc Ferro (1992), em que pese a relação entre Cinema e História para a composição historiográfica através das imagens captadas pela câmera, além de nomes como Marcos Napolitano (2006) e Neidson Rodrigues (2003) que viabilizam a discussão da utilização do Cinema como ferramenta didática para sala de aula. Michel Foucault (2008) nos dá uma explanação acerca da importância do discurso construído a fim de conduzir sentidos pré-estabelecidos, e aqui tratamos de como esse discurso é lançado ao espectador do filme, que o recebe e o ressignifica, transformando-o à sua realidade, às suas impressões. Para compor um estudo acerca da Guerra Civil Espanhola e da ditadura franquista que durou até 1975, passeamos nas bibliografias de autores como Sebe Bom Meihy (1995), João Medina (1995), Valéria de Marco (1995), André Castanheira Gattaz (1995) e Dante Gallian (1995).

Para dispor esse conteúdo, estruturamos nosso argumento em três capítulos. No primeiro, conhecemos um pouco da trajetória cinematográfica do diretor espanhol Guillermo Del Toro para compreendermos questões importantes acerca da película fonte de nossa

pesquisa. Além disso, buscamos entender, por uma análise sociológica, como as vivências humanas se sobressaem na construção do enredo fílmico ao retratar, ao mesmo passo, duas realidades, uma humana e outra mágica, que apesar de serem visualmente separadas, dispõem-se num mesmo discurso envolvendo todos num tenebroso conjunto de acontecimentos, e os desejos e formas de fuga dessa realidade galgadas por cada agente.

No segundo capítulo, iniciamos com a análise de como Cinema e História apropriaram-se mutuamente, ao longo do tempo e dos acontecimentos, para construção da imagem histórica dos fatos. Ao apanharmos o enredo, o “pano de fundo histórico”, do filme “O Labirinto do Fauno”, e a partir das leituras consultadas, discorreremos rumo à compreensão da Guerra Civil Espanhola, seus motivos de iniciação e sua conclusão, culminando na ditadura do general Francisco Franco.

No terceiro e último capítulo, ainda tendo o Cinema como fonte de análise e discussão, discorreremos sobre como o professor-historiador pode utilizar filmes para compor suas aulas, dinamizando o processo de ensino na Escola e trazendo o cinema como iniciador e fomentador dos assuntos abordados na disciplina. A partir de um conhecimento básico acerca do cinema, bem como de algumas teorias cinematográficas, não com o intuito de se tornar um crítico especializado mas de obter uma base de conhecimento específico na área, propomos ao professor-historiador uma forma de obter no cinema.

CAPÍTULO I

DENTRO D“O LABIRINTO DO FAUNO”: CONFLITOS ENTRE O “EU” E O SOCIAL.

1.1 Guillermo Del Toro: terror e suspense em histórias de guerra.

Ao verter atenção sobre o diretor Guillermo Del Toro, passamos a compreender melhor o seu empenho em narrar, sob estilos de terror e suspense, lances intrigantes, situações históricas e os confrontos pessoais próprios de momentos sociais.

Del Toro nasceu em Guadalajara, México, em 09 de Outubro de 1964. Católico inspirado, adornado por estátuas de santos e imagens religiosas, desenvolveu seu gosto pelo cinema desde a adolescência, preferindo aprender e trabalhar com figuras como monstros, seres mitológicos e criaturas demoníacas (o diretor afirma que quando criança era visitado em seus sonhos por um fauno, de quem nunca esqueceu). Nos anos de 1980 abriu sua primeira empresa de maquiagem para filmes de terror, chamada Necrofia, a partir da qual engatilhou sua carreira de diretor cinematográfico.

Dentre as produções mais conhecidas de Guillermo Del Toro, temos “Cronos” (Cronos, MÉXICO, 1993), com uma história que se passa aproximadamente no ano de 1936 (ano do início da Guerra Civil Espanhola, encabeçada pelo general Francisco Franco) em que um homem descobre que um de seus objetos antigos promove o rejuvenescimento (ideal de pureza e poder), mas que requer um desejo incontrolável por sangue (apoio sobre o sacrifício de sangue de pessoas para manutenção do poder adquirido). Não há indícios de que problematizar, de forma camuflada ou não, o período da Guerra Civil tenha sido a proposta de Del Toro, no entanto, aos olhos de um historiador, as similitudes entre os fatos são latentes.

Outro filme do diretor mexicano, esse sim ambientado no período da Guerra Civil na Espanha, chama-se “A Espinha do Diabo” (El Espinazo del Diablo, ESPANHA, 2001), que narra o menino Carlos, de 12 anos, abandonado num orfanato decadente e cheio de mistérios. Neste lugar, Carlos convive com adultos hostis e crianças perturbadas pela situação Civil do momento. Sob essas condições, o espírito atormentado de um ex-aluno, assassinado de forma brutal dentro do orfanato, vem até Carlos e lhe pede que descubra quem o matou e que vingue seu destino.

Filmes de Del Toro com grande repercussão no mundo inteiro foram também: “Blade 2” (Blade 2, EUA, 2002) o segundo filme da trilogia “Blade”, baseado na história em quadrinho criada por Marv Wolfman para a Marvel Comics; “Hellboy” e “Hellboy 2” (Hellboy/Hellboy 2, EUA, 2004/2009), adaptação em Live Action da história em quadrinhos criada por Mike Mignola para a Dark Horse Comics; e “O Orfanato” (El Orfanato, ESPANHA/MÉXICO, 2007), um lugar sombrio e que guarda mistérios de um passado nunca antes perscrutado.

No entanto, seu maior prestígio está sobre “O Labirinto do Fauno”, película em que mistura realismo fantástico num cotidiano real de conflitos políticos acirrados.

1.2 “O Labirinto” em duas dimensões: as Histórias humanas sobpostas ao realismo fantástico.

Ofelia, menina de 13 anos de idade, apaixonada por leituras de contos de fadas, viaja com sua mãe Carmen, que está grávida, para a cidade de Navarra, no interior ao norte da Espanha. Trata-se de uma viagem forçada – penosa para a mulher que passa por complicações na gravidez – na qual ambas saem do meio urbano para o campo a fim de morarem na casa do chefe dos militares franquistas que combatiam um incansável grupo de anarquistas republicanos.

O cenário forma-se nas tenebrosas terras ao Norte da Espanha, em meio às florestas campestres, nas quais ainda guerreiam grupos armados de formação republicana, contrários a ordem de cunho fascista encabeçada pelo então chefe de Estado Francisco Franco. Neste momento, esses guerrilheiros tentam tomar as terras e enfraquecer o poder Franquista, impedindo que mais uma parte do país fosse tomada pela ditadura do militar “galego”¹ e construindo a busca pelo antigo regime democrático espanhol. Ofelia, ao chegar ao “Moinho”, como é denominada a casa militar do seu padrasto, o capitão Vidal, é recepcionada pelo fascista com rudeza, e sua mãe é tratada como inválida por estar grávida, sendo conduzida numa cadeira de rodas.

Enquanto Vidal prepara táticas de cerceamento aos combatentes da floresta, a jovem Ofelia descobre um mundo paralelo em meio às ruínas de um labirinto próximo da casa militar. Nesse ambiente mágico, à primeira vista inóspito e sombrio, a menina parece à

¹ Referência a Francisco Franco: (MEDINA, 1995).

vontade com os seres em sua volta (diferente de como ficava perto dos humanos que lhe rodeavam), especialmente com o Fauno², que prontamente a reconheceu como sendo a princesa Moana, que finalmente regressara. O Fauno conta que Ofelia, na verdade, não era filha de homem, mas que fora gerada pela Lua – uma marca em seu ombro esquerdo o confirmaria – e que seu verdadeiro pai, o rei do mundo subterrâneo, que a esperava há séculos, fez ao longo do tempo com que fossem abertos portais para permitir o regresso de sua filha ao reino; aquele labirinto seria o último deles.

No entanto, para que houvesse certeza de que a princesa não perdera sua essência, “não tivesse se tomado uma mortal”, seria necessário que ela passasse por três provas antes da próxima lua cheia. Estas seriam reveladas passo a passo, no momento em que ela estivesse sozinha, pelo “Livro das Encruzilhadas”. Ambas as provas, percebemos, trazem à tona um sacrifício, um perigo iminente e uma recompensa, sendo esta encontrada na propiciação de passar à prova seguinte e chegar mais perto do portal. A primeira provação, talvez a mais intrigante, diz a Ofelia que:

Al principio de los tiempos, cuando el bosque era joven, vivían en armonía los animales, los hombres y las criaturas mágicas. Se protegían los unos a los otros y dormían juntos bajo la sombra de un frondoso árbol que crece en la colina, cerca del molino. Ahora, el árbol se muere. Sus ramos están secas, su tronco, viejo e torcido. Debajo de sus raíces, ha anidado un enorme sapo que no lo deja sanar. Habrás de meter las tres piedras de ámbar mágicas en su boca y recuperar una llave dorada que oculta en su vientre. Sólo así, el árbol volverá a florecer.³

Se atentarmos para o cume desta tarefa que Ofelia tem de realizar, veremos a imbricação da chamada “história cíclica” (definição sobre a qual pesa a crença de que a história de todas as coisas obedece um caminho atemporal já traçado, cíclico, onde tudo tende a voltar a seu ponto inicial)⁴ quando, por meio de uma atitude ou efeito produzido a fim de concerto, a condição original das coisas tenderia a estabelecer-se novamente.

² Ser mitológico metade homem metade bode, considerado uma divindade campestre.

³ “O Labirinto do Fauno”, narração de Ofelia na cena da Figueira e do sapo gigante.

⁴ Essa formulação parte da teoria do “Eterno Retorno”, formulada por Nietzsche. Um dos pontos altos dessa teoria ressalta a repetitividade dos ciclos da vida, onde estamos, num tempo indefinível, presos a uma demarcada quantidade de fatos que indelevelmente ocorreram, ocorrem e permanecerão ocorrendo, como guerras e epidemias. Nietzsche, na verdade, põe em questão a ordem das coisas. Contrapõe-se a um mundo feito de pólos extremos e intocáveis, mas abriga a idéia de uma junção de faces que se complementam, se imbricam, numa espécie de “multiplicidade única”, e formam o mundo. Assim, dor e sanidade, bem e mal, angústia e prazer, cada par em sua paralelidade, torna possível o que convencionalmente chama-se de “realidade”. E como esta, supõe-se, não tem um

Ao passo em que acompanhamos Ofelia em sua missão, o capitão Vidal e seus oficiais rumam aos montes atrás dos “guerrilheiros do bosque”. Aqui dois ambientes se chocam, o mundo mágico e o real passam diante de nossos olhos numa impressão de simultaneidade; ambos tomados por ares de profunda tensão. Nesse momento somos pegos (talvez por nós mesmos) num forte dilema diante da tela: o real e o irreal estão de tal forma ligados que são perceptíveis aos olhos de todos? O mundo “material”, que neste instante configura-se pela batalha entre homens, pode realmente ser tocado pelo mundo “imaterial”, vivido aqui como experiência única entre Ofelia e o sapo gigante? A final, o que é fantástico e o que é factual? Para Del Toro, uma tênue linha divide essas concepções dentro da alma de cada pessoa.

Na verdade, para uma sociedade imbuída de valores consumistas e de uma intencionada correria guerreada rumo ao alcance da matéria palpável e economicamente valorosa, o diretor d’“O Labirinto do Fauno” propõe que a fuga por muitas vezes buscada por pessoas dessa realidade material, configura-se no anseio por um lugar onde o diferente é achado, onde o mágico ou o fantástico, ainda que estranhos, são recebidos e observados.

Penetrar na floresta densa e inexplorada pode ser experiência de terror e fascínio. [...] A floresta convida o visitante a desbravá-la, a ter essa ousadia de chegar onde ninguém antes esteve. Mas, ao mesmo tempo, inspira respeito e temor. Há sempre a possibilidade de perder-se, de nunca mais encontrar a saída e então morrer [...] nesse labirinto natural. Investigar a noção do imaginário é um pouco como ingressar nessa floresta mitológica. Os termos que costumeiramente associamos mito, imaginação, sonho devaneio, fantasia, nos conduzem a um cenário nebuloso que geram estranheza e em que criaturas assustadoras nos espreitam.⁵

Frente às opções de realidades que encontramos na tela, nós espectadores assumimos em nossas mentes um ardor fascinante de perscrutar e acreditar no “estranho”, no “improvável”. “Penetrar na floresta densa e inexplorada pode ser experiência de terror e fascínio” tomando-se a opção aceita. Não mais tão relutantes ao que vemos, ao como vemos, parecemos torcer para que Ofelia derrote o sapo gigante, encontre a chave mágica e salve a árvore, ao mesmo passo em que vibramos contra o capitão Vidal em sua caça aos guerrilheiros do bosque. É como se torcêssemos para que Ofelia conseguisse fazer com que o estágio inicial das coisas fosse restabelecido a fim de que os homens, os animais e as

destino final (dado que o já teria alcançado), as instâncias alternam-se incessantemente. Numa combinação de forças num tempo infinito, tudo sempre retornará ao que sempre fora.

⁵ Felinto (2003, p.1 *apud* RODRIGUES, 2008, p.2). O artigo da Raquel RODRIGUES, 2008, está disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0764-3.pdf>

criaturas mágicas voltassem ao convívio harmônico. Nesse momento, o “mágico” e o “concreto” estão paralelos; se aquele ainda é sentido com certo resguardo por cada espectador, seu poder atinge o cerne das esperanças próprias dos humanos e aborrece as ações destes no mundo real.

Mergulhados juntos à Ofelia, nos sentimos como ela cada vez mais inocentes (ou desta forma o pretendemos) num mundo que, assim como não era o dela, defronte aos nossos olhos desgostos parece cada vez menos querido por nós. O contato entre os dois lados propostos por Del Toro deságua em nós o sempre presente, porém propositalmente ocultado, desejo da entrega ao diferente, do encontro com outro momento que não o que convencionalmente vivemos. Ao deixar tão à vista que os dois mundos do “Labirinto” parecem se tocar, o diretor espanhol nos apanha como que de surpresa e traz a nós um convite irrevogável de também fugir da realidade. Sobre isso, Rodrigues diz que “o espectador no filme se permite sair de seu cotidiano pela curiosidade de ‘viver’ algo desconhecido, diferente”.⁶

O conto de fadas causa estranhamento ao espectador o que gera curiosidade de não só acompanhar a trama da história como também de se ‘transportar’ para o mundo onírico de Ofélia. Guillermo Del Toro utiliza recursos que funcionam como uma espécie de ‘protocolo narrativo’, ou seja, um pacto de aceitação da história por parte do espectador, o que permite que acesse a imaginação sem julgamentos do que é ou não possível no plano exclusivamente material.⁷

Pelo devaneio das imagens que nossa mente capta da tela e pela força com que atraem nossa atenção, o onírico ganha espaço em meio às convenções históricas estabelecidas nas sabedorias ditas puramente humanas, e, por aproximadamente duas horas, e talvez por outras a fio, desejamos nos tomar como seres mágicos, ou simplesmente estar com eles.

⁶ Fernandes (2006, p. 41 *apud* RODRIGUES, 2008, p.3).

⁷ (RODRIGUES, 2008, p.3).

1.3 Realidade Mágica: o desejo humano pela fuga da realidade e o discurso da loucura em “O Labirinto do Fauno”.

A volta é um labirinto em linha reta; o mundo foi abolido; o território é o espaço da pura dessemelhança. [...] “se procuramos alguma coisa, o labirinto é o lugar mais favorável a essa procura.”⁸

Ser como seres mágicos ou estar perto deles. Ao menor indício de poder voltar ao mundo que a gerou, Ofelia parece contente demais para pensar noutra hipótese. Prontamente aceita as provas e suas condições; reaver seu mundo, onde era Princesa e detinha a maior importância do reino, passara a ser sua missão irrevogável, que para cumprir não hesitaria até mesmo morrer.

No afã de sua carreira rumo à casa original, Ofelia acredita ter de fazer tudo o que o Fauno lhe propõe. Isso nos fica claro quando o guardião do Labirinto dá a Ofelia, como recurso infalível para sanar sua mãe e o irmãozinho, uma mandrágora⁹, que deveria ser posta em baixo da cama numa tigela de leite fresco e alimentada com duas gotas de sangue todos os dias. Nesse momento, percebemos que o mágico passa a fazer efeito no mundo real, pois rapidamente Carmen, a mãe de Ofelia, melhora consideravelmente, recuperando as forças, e o bebê fica bem. Seria mesmo possível que o mundo mágico de Ofelia estivesse interferindo na realidade humana? Afinal, o mundo real, demasiado irredutível, estaria tão suscetível assim?

Noutro momento vemos Ofelia num diálogo com Mercedes, em que revela a cozinheira ter sido visitada por fadas na noite passada, e também por um fauno. Ao perguntar se Mercedes acreditara em fadas, esta, em resposta, disse que não mais, e que, assim como sua avó a orientara quando criança, Ofelia deveria ter cuidado com faunos.

De maneira bastante vívida, Guillermo Del Toro move a narrativa em dois mundos diferentes e ao mesmo tempo inevitavelmente ligados. Um, o real, imbuído de valores humanos impuros, cheio de medo, terror e incredulidade, um lugar de acesso perigoso e

⁸ Parente (1989, p.191-192 *apud* RODRIGUES, 2008, p.5).

⁹ Da família das Solanaceae, são pequenas rosas de formato oval e com raízes grandes e bifurcadas que lembram formas humanas; são encontradas em meio às regiões mediterrâneas ao Himalaia. A Mandrágora na Antiguidade era conhecida como a planta que curava a esterilidade; seu nome no grego é *nam tar ira* que significa “poção masculina de Namtar (Assíria)”. Por todas as crenças atribuídas ao seu conteúdo medicinal e à sua raiz semelhante ao corpo humano, a mandrágora foi sempre lembrada e citada nas mais diversas obras literárias e no campo das imagens: na história “Romeu e Julieta”, de Shakespeare, teria sido extraída da mandrágora a poção tomada por Julieta; pela aparência de sua raiz com o corpo humano, no filme “Harry Potter” ela grita ao ser tirada do solo; no jogo de Videogame Playstation 2 “Odin Sphere”, a mandrágora aparece mais uma vez, agora tendo que ser arrancada do solo para feitura de poções; no mangá “Mx0”, ela é percebida mais uma vez, num lugar mágico, transformando-se numa forma humana (FONTE: www.wikipedia.com).

onde bem e mal digladiam, o mundo que teria feito a princesa Moana perder as características divinas, inclusive a imortalidade sendo tomada por doenças e dores; o outro, mágico, originalmente maravilhoso e sem defeitos, abrigo seguro e um espaço de poder e bondade, que agora, instalado nas “dependências” do mundo real, às vezes tomado por um ar terrível e tenebroso, configura-se assim por consequência da atuação humana: assim como a Princesa entrou no mundo dos humanos em sua fuga, as mazelas humanas também entraram no reino encantado.

Fugir. Parece ser este o ideal para tentar regressar ao lugar de conforto, de origem. Em “O Labirinto do Fauno”, vemos o quão presente é esta idéia de “fuga” da realidade a que se está preso. Além da personagem principal Ofelia, temos a sua mãe, Carmen, que resolve fugir da cidade, onde estava sozinha há quase um ano após a morte do pai de sua filha, e encontrar no capitão Vidal o fim de sua solidão. Mercedes, a cozinheira da casa, infiltrada na mansão do capitão franquista como uma espiã dos guerrilheiros do bosque, atormentada por um conflito interno (sentindo-se sem valor, uma covarde, por servir ao homem que mata seus companheiros) vê em seus momentos com Ofelia a possibilidade de, mesmo que por pouquíssimos instantes, regressar a pureza e à magia de que fora também parceira em sua infância. Outro que procura a fuga de suas atitudes medrosas é o Dr. Ferrero, personagem de Álex Angulo, que também ajuda os combatentes republicanos enviando medicamentos e outros suprimentos por meio da Mercedes.

Constantemente planejamos nos afastar de nossas obrigações, de nosso cotidiano, de nós mesmos a fim de encontrar um momento em que nos podemos (re)conhecer. Em instante de caos interno, dentro de nossas almas, e/ou externo, no ambiente em que habitamos, nos constrangemos a deixar de lado os discursos que nos cercam e dar ouvidos, por mais absurdo que isso possa parecer, ao que julgamos, pretensiosamente, irreal. A reconstrução de nossas atitudes, a redistribuição de nossos anseios parecem configurar-se quando nos esvaziamos do que nos cerca e consideramos “as loucuras” que se nos insinuam. Nesse caminho da alma, nós parecemos sedados ao que está para o nosso corpo e nos pomos prontos a enfrentar o regresso ao ponto de origem.

“A volta é um labirinto em linha reta”, e para enfrentá-la é preciso mais do que decidir, é preciso estar pronto para enfrentar o desconhecido. Normalmente o discurso proferido por aquele que se recusa a viver os fatos convencionalmente estipulados, assim como o fez Ofelia, cai na espessa camada de confronto e repúdio que recebe dos que estão à volta. Como louco é considerado e sua palavra, ainda que não explicitamente refutada pela sociedade, é combatida delicadamente. No caso de Ofelia, seu padrasto quebra qualquer tentativa de camuflada aceitação às atitudes da menina; Mercedes, no entanto, sente-se constrangida a tentar entender o que se passa com Ofelia. Vemos então a

cozinheira como uma protetora incondicional da menina, mas que reluta em acreditar no que seus olhos calejados e angustiados não conseguem ver. Como nos disse Foucault:

Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo; pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição a todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de **enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber**.¹⁰ [Em **negrito** grifo nosso]

No desenrolar da película nós, espectadores, nos tomamos como Ofelia, loucos. Nossa loucura invade o discurso corriqueiro de nossas vidas e nos traz a um centro de novas oportunidades. Somos rapidamente tomados pela *palavra da loucura* que se liberta de nossas mentes e nos faz, assim com a Ofelia, tomar a decisão de parecer louco para recuperar a vida. O que nos motiva durante a projeção de Del Toro é o poder de que nos apropriamos a partir da verdade que nós mesmos formulamos, e não a partir da que somos incitados a obedecer. Essa *palavra da razão*, que nos afoga e que traz uma verdade instituída de maldades e enfermidades, é derrubada pelo poder que adquirimos na luta que, juntos a Ofelia, travamos em nome de poder voltar às boas origens.

Um dia a verdade a mais elevada já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência.¹¹ [Em **negrito** grifo nosso]

¹⁰ (FOUCAULT, 2008, p.10-11).

¹¹ Ibid. Ibidem. p.15.

CAPÍTULO II

CINEMA E HISTÓRIA: IMAGENS DA GUERRA NO OUTRO LADO DO “LABIRINTO”

2.1 O Filme e a História: relações de conflito entre o Cinema e o historiador.

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 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.¹²

A apropriação do cinema como fonte historiográfica remonta não de muito tempo. Na verdade, para estudos no Brasil, a “sétima arte” só veio fazer parte dos meios de elucubração do historiador a partir dos anos de 1980. Ver um filme como conduto de uma verossimilhança com a História que conta é uma tarefa muitas vezes árdua para o profissional da História, que ainda hoje detém certo embate às imagens fílmicas.

Através dos tempos, a escrita da História se deu principalmente pela análise social feita pelos meios comumente outorgados pelas organizações políticas. O uso de textos escritos – Arquivos do Estado, bibliografias, textos jurídicos e legislativos – como fontes para o trabalho de produção histórica esteve fortemente em voga principalmente entre o século XIX e o século XX, quando os Estados, através de seus documentos oficiais, davam o direcionamento ao que deveria ou não ser contado, a forma de contar, e a quem contar. O cinema, por essas épocas era tido como “Uma máquina de idiotização e de dissolução, um passatempo de iletrados, de criaturas miseráveis exploradas por seu trabalho”.¹³ O filme era apenas uma atração para os páreas, uma junção de cenas em movimento captadas por uma máquina, e que, à leitura dos pensadores da época, eram pseudo-representações da realidade projetada na tela, transformáveis ao bel prazer do produtor e do homem que filma, uma trucagem.

Seria o filme um documento indesejável para o historiador? Muito em breve centenário, mas ignorado, ele não é considerado nem sequer entre as fontes mais desprezíveis. O filme não faz parte do universo mental do historiador.

¹² (FERRO, 1992, p.87)

¹³ Idem ibidem, p.83.

Na verdade, o cinema ainda não era nascido quando a história se constituiu, aperfeiçoou seus métodos, parou de narrar para explicar. A “linguagem” do cinema revela-se inteligível e, como a dos sonhos, é de interpretação incerta. Mas essa explicação não é satisfatória para quem conhece o infatigável ardor dos historiadores, obcecados por descobrir novos domínios, sua capacidade de fazer falar até troncos de árvores, velhos esqueletos, e sua aptidão para considerar como essencial aquilo que até então julgavam desinteressante.¹⁴

Passado meio século, por volta dos anos de 1970, o cinema ganhara outras significações. Ao que antes era tido como divertimento idiota, agora passa a ser freqüentado pelos grupos de elite; as salas até há pouco freqüentadas pelos páreas das massas trabalhadoras, eram então lugar de encontro certo entre as “cabeças pensantes” da sociedade, inclusive o historiador que, mesmo sem saber ao certo, vendo filmes, incutia em si percepções de possibilidades para as relações entre cinema e história que se fariam presentes mais tarde em sua produção historiográfica.

Como dito acima, o historiador passou a integrar o cinema à sua produção historiográfica ainda com algumas relutâncias, posto que considerava as imagens pouco verossimilhantes com a realidade solidificada pelo tempo histórico nas páginas dos documentos escritos. A não verticalização na análise das composições cênicas de um filme era uma barreira constituída não pela incapacidade do historiador de lidar ou de entender as nuances próprias do cinema, mas pela denegação a uma proposta vívida de dar voz substancial às imagens. O cinema, que fora utilizado principalmente atendendo a interesses médicos e político-militares (como nas gravações feitas pelo partido Nazista, filmes curtos que propagavam os ideais excludentes, e nas imagens captadas nos campos de batalha quando um dos exércitos filmava as posições táticas assumidas pelo inimigo) passava cada vez mais a utilizar-se da História para reproduzir suas películas e para difundir visões acerca da sociedade que o inquiria.

Os historiadores, os “cabeças pensantes” donos de, como disse Marc Ferro, uma incontestável obcecação pela descoberta de novos domínios, com o cinema enquanto um campo pronto a ser desvendado, tinham agora a oportunidade de fazer falar até as imagens sem som. Sobre esse potencial inerente ao historiador, Ferro, no excerto a seguir extraído de uma entrevista sua concedida à revista eletrônica “Com Ciência”, dá uma importante dica acerca de como se deve proceder numa análise fílmica.

¹⁴ (FERRO, 1992, p.79).

Com Ciência: – O senhor fala em sua pesquisa em analisar nos filmes aquilo que não se queria mostrar, informações que escaparam. Não é importante também a análise daquilo que o cinema quer mostrar, já que é um aparelho ideológico, produtor e reproduzidor de discursos?

Marc Ferro: – O que os autores querem mostrar é muito fácil de ver. Eles dizem diretamente, nos comentários de jornais, etc. O que é interessante é você captar aquilo que ele deixou escapar. Por exemplo, eu vou citar um exemplo simples. Um filme armênio, que quer mostrar a resistência de um camponês à coletivização stalinista. Estamos em uma pequena aldeia, mas o que o cineasta quer mostrar é a abnegação de um camponês no interior desse *kopov*. No entanto, filmando ele nos mostra o que é um canteiro armênio. Eles são sempre redondos, com muitas pedras dentro. Isso eles não queriam mostrar, não era o objetivo do filme. Mas é o único lugar através do qual podemos observar o que é um verdadeiro canteiro armênio. Isso é que é mais interessante.¹⁵

Nessa tarefa de ver além do que está mostrado nas cenas, o historiador encontra-se numa redoma de possibilidades. Ao contemplarmos, por exemplo e sendo nossa fonte de estudo para este trabalho, o filme “O Labirinto do Fauno”, para além do que o diretor Guillermo Del Toro quis mostrar explicitamente nas cenas, a seguir problematizamos o que não ficou tão explícito nos diálogos e nas sequências durante a película.

2.2 A Guerra Civil e a “Espanha de Franco”: emancipação do terror, antecipação do massacre.

España, 1944. La guerra civil ha terminado. Escondidos en las montañas, grupos armados siguen combatiendo al nuevo régimen fascista, que lucha para sufocarlos.¹⁶

Após ter fugido de seu mundo mágico e entrado no mundo dos humanos, a princesa Moana, do reino subterrâneo, sofreu penalidades terríveis. Não exatamente pelo ato de fugir de seu palácio, mas pelo triste destino a que foi brutalmente apresentada. Perdendo de imediato a sua visão (pelo contato com a luz do Sol), sua memória foi apagada – sua história até aquele momento ficou no breu da sua cegueira – e sua imortalidade foi tragada pelos ares humanos. A princesa desvaneceu com frio, enfermidades, dores e todos os

¹⁵ Entrevista concedida por Marc Ferro à revista eletrônica “Com Ciência”, em Salvador, durante visita ao Brasil. A entrevista na íntegra pode ser lida através do site: <http://www.comciencia.br/reportagens/framereport.htm> Acessado em: 12/12/2009.

¹⁶ “O Labirinto do Fauno”, legenda de abertura.

males existentes no mundo regido pelos “seres da superfície”. “Y, al correr de los años, murió” – como disse o narrador do filme.

A princesa Moana fora sempre aguardada pelo seu pai, que decidiu esperá-la até que, se possível fosse, o mundo deixasse de girar. Ao regressar noutra época, noutra época e noutra lugar, agora como Ofélia, filha de Carmen e de um alfaiate, e sem qualquer entendimento acerca da posição que ocupara e de quem era (uma vez que teve sua memória apagada), a menina encontra-se num momento de terror e guerra; talvez a mesma tensão e natureza que a fez perder seus atributos divinos ao entrar no mundo humano. Agora, sua história é cercada pelos intempestivos conflitos entre grupos políticos que buscam interesses no governo da Espanha. Sendo o ano de 1944, Ofélia ganha como padrasto um líder militar do regime que estava à frente do poder espanhol, o capitão Vidal, e tem de ir morar, ela e sua mãe, num moinho onde estavam concentradas tropas de militares do governo, numa área montanhosa de Navarra, ao Norte da Espanha. Nesse cenário belicoso do pós-guerra, de personalidades fortes e perigosas, podemos vislumbrar na tela um pouco do que foi a Guerra Civil Espanhola.

Como nos disse Eric J. Hobsbawm (1995), o século XX configurou-se numa “era da guerra total”¹⁷. Segundo essa proposta, todos os momentos conflituosos havidos, principalmente entre 1914 e 1991, em que pesem todas as causas e os efeitos antes, durante e depois desse espaço de tempo, configuraram-se num mesmo período de guerra, numa continuação de fatos que propagaram a emergência de uma catástrofe humana regida pelos próprios humanos, por seus interesses. Sobre a Guerra Civil da Espanha não existem diferenças. muito pelo contrário, ao que nos parece o período de guerra intestina veio para atender aos termos da emancipação do terror da dita Primeira Grande Guerra e da antecipação do massacre que acompanharia os anos da Segunda Guerra Mundial, um conflito que arrasou o país ibérico, que dilacerou os espanhóis, que arruinou gerações de famílias.

A Guerra Civil Espanhola aconteceu entre julho de 1936 e março de 1939. Suas causas remontam a fatos ainda do século XIX, quando, depois das batalhas entre espanhóis e franceses na tentativa de expulsar as tropas napoleônicas da Espanha, alguns grupos burgueses, imbuídos das idéias liberais lançadas pelas Cortes de Cádiz¹⁸, passaram a reivindicar suas aspirações e interesses frente à ordem política vigente. Isso desencadeou mais de cem anos de conflitos internos entre membros da família Bourbon (isabelinos e

¹⁷ (HOBBSAWM, 1995, pp.29-35).

¹⁸ Cortes de Cádiz, assim era conhecida a Assembléia Constituinte criada e inaugurada em San Fernando, em 1810, e depois transferida para Cádiz (Andalucía) em 1914, durante a Guerra de Independência da Espanha.

carlistas) em fatos como a instauração da Primeira República Espanhola e vários golpes de Estado; este que se dividia em dois blocos políticos: de um lado, o grupo defensor da monarquia absoluta, centralizadora e católica, e do outro lado, o que buscava uma monarquia constitucional atendendo ao modelo republicano burguês.

A partir dos anos de 1930, outras questões acirraram o clima interno da Espanha. Neste momento, alguns países da Europa, a exemplo da Inglaterra, eram regidos por instituições políticas consideradas modernas e em avanço rumo ao desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, crescimento econômico e de poder político, sendo que a Espanha, desde meados do século passado vivia sob um regime tradicionalista, privada pelo poder trino formado entre o exército, a igreja católica e os latifundiários. O exército que, querendo manter a ostentação do poderio militar que enfrentara os franceses no século anterior, mantinha um gigantesco número de soldados e generais (e isso trazia sérios gastos à finança espanhola). Por sua vez, a igreja católica atrelada aos preceitos da Inquisição do Santo Ofício, condenava a modernidade como propiciadora da ação demoníaca no mundo. No campo, os latifúndios iam a maus bocados com um contingente de quase três milhões de camponeses paupérrimos, mal conduzidos e submetidos a um regime de trabalho próprio do feudalismo. Ainda no setor econômico, por força da queda da bolsa de New York, uma grande crise financeira abalou a estrutura monárquica da Espanha, tendo por resultado o exílio do rei Afonso XIII e a proclamação da Segunda República.

A 2ª República (1931), através da Constituição, implantara mudanças na estrutura econômica, como por exemplo a reforma agrária, e levou a Espanha a experimentar uma intensa vida cultural promovida por alguns centros irradiadores – “Institución Libre de Enseñanza”, “Residencia de Estudiantes” e “Casas Del Pueblo” –, pelas “Misiones Pedagógicas” e por múltiplos projetos para difundir pintura, cinema, teatro e literatura em todas as cidades e aldeias. Contra o nacionalismo de inspiração imperialista, o governo republicano havia extinguido fronteiras culturais: reconhecendo a autonomia das províncias, sustentara uma época de rica convivência entre regionalismos, aspirações nacionais e ritmo cosmopolita.¹⁹

Além dessas mudanças, outras como a atribuição do direito ao voto a todos os cidadãos, liberdade de expressão, ensino laico, a validação do divórcio, melhor distribuição de propriedades através de uma reforma agrícola, e, uma das principais, a lei que cancelava a união do Estado com a Igreja Católica, foram medidas que visavam um novo tempo para Espanha. Nessa expectativa o que se pretendia era a equiparação espanhola com os

¹⁹ (MARCO, 1995, p. 113).

demais países “adiantados” da Europa. No entanto, as mudanças ocorridas na Espanha após as reformulações explicitadas acima acirrou ainda mais os conflitos entre grupos com interesses vários; a situação agravou-se e a Guerra Civil tornou-se inevitável.

Em 1936, eleições foram feitas e o destino espanhol estava cada vez mais perto de um grande conflito. Em decorrência das mudanças instauradas pelos Republicanos (partido da Frente Popular apoiado pelos comunistas, socialistas, radicais, pequenos burgueses, trabalhadores operários e camponeses) a partir de 1931, grupos de apoio à direita Nacionalista (proprietários rurais, Igreja e principalmente os militaristas) liderados pelo general Francisco Franco iniciaram uma campanha em favor da volta do governo à monarquia. Nas eleições, a Frente Popular venceu, abalando as estruturas dos Nacionalistas que se movimentaram rapidamente num levante interno. Por a Espanha deter uma riqueza em ferro e cobre, materiais que, às vésperas da Segunda Grande Guerra, estavam no desejo dos países que produziam armas bélicas, logo o grupo dos rebeldes Nacionalistas recebeu apoio, e por três anos a Espanha esteve sob fogo e terror, sobre corpos de espanhóis. Os países que trouxeram rápida ajuda aos comandados do general Franco, foram os principais idealistas em regime ditatorial da Europa do meio século XX: a Alemanha, imbuída dos preceitos nazistas e sob o comando do ditador Hitler, enviou a Legião Condor, organizada por tropas especializadas em guerras e com armamentos modernos e capazes de trazer destruição total, como aviões de guerra, carros de combate e artilharia anti-tanque; da Itália, Mussolini enviou entre 50.000 (cinquenta mil) e 60.000 (sessenta mil) soldados; Salazar, ditador de Portugal, enviou em torno de 20.000 (vinte mil) homens, além de apoio em armas e alimentos.²⁰ Do outro lado, os Republicanos receberam boa ajuda dos países da América e da regiões da Europa onde os ideais nazi-fascistas ainda não tinham campo de atuação. No entanto, tão inevitável foi a Guerra interna quanto a vitória dos rebeldes Nacionalistas sobre a Frente Popular, que após os três anos que prefiguraram, como numa proposital imagem de mau-gosto antecipada, o massacre hediondo e os efeitos deploráveis da Segunda Guerra Mundial, perderam de vez o poder, tendo agora como líder o general-ditador Francisco Franco.

Terminada a Guerra, a ditadura de Franco instalou-se: destruiu todo e qualquer rastro da pluralidade dos tempos republicanos e propôs-se a reconstruir o país, administrando a agricultura a partir da ótica do lucro e investindo na industrialização e no turismo. Franco fechou as portas da Espanha, aboliu as autonomias, centralizou o Estado, impôs o castelhano a

²⁰ Dados obtidos em: “Guerra Civil de Espanha 1936-1939”, documento em PDF da professora Sónia Cruz encontrado no seguinte endereço eletrônico:
<http://historianove.no.sapo.pt/Guerra%20Civil%20de%20Espanha.pdf> Acessado em: 20/11/2009.

todo o território e começou a liquidar os adversários. Para dimensionar a violência dessa ditadura, basta lembrar aqui alguns fatos: em 1946 ainda funcionavam três campos de concentração e cento e quarenta de trabalhos forçados; a pena de morte foi aplicada até 1975. Quase todos os artistas e intelectuais que eram referências da vida inteligente exilaram-se: Picasso, Buñuel, Juan Ramón Jiménez, Rafael Alberti, Jorge Guillén, Max Aub, Francisco Ayala, Ramón Sender, Rosa Chacel, Mercé Rodoreda, José Gaos, Américo Castro, Maria Zambrano e tantos outros. Os que ficaram no país, permanecendo fora do círculo franquista viviam sob o signo do silêncio, da precariedade e do isolamento.²¹

A realidade, então, tornou-se outra completamente diferente daquela esperada pelo povo na instalação da Segunda República. "(...) Franco (...) destruiu todo e qualquer rastro da pluralidade dos tempos republicanos", todos os privilégios eram direcionados ao exército, à Igreja e aos grandes burgueses e agricultores. Agora, os tidos rebeldes não eram mais os que acompanhavam Francisco Franco, mas eram os povos que a partir de 1939 não aceitaram facilmente viver sob a pena de tal ditadura e passaram a organizar-se em grupos de anarquistas que lutavam incessantemente em nome do regresso à República. Frente às ameaças constantes, aqueles três seguimentos uniram-se tão fortemente como em nenhum outro momento e comungaram de uma mesma idéia: era preciso extinguir qualquer rastro da existência dos republicanos na Espanha.

Numa das principais cenas do filme "O Labirinto do Fauno" percebemos no diálogo entre os personagens quão forte era o discurso excludente feito por esse elo trino. A cena se passa durante um jantar na casa do capitão Vidal, onde os convidados – entre eles o prefeito, o médico (outro além do Dr. Ferrero) e o padre – foram chamados para receberem "las cartillas", senhas com as quais deveriam recolher alimentos e outros mantimentos que passaram a ser estocados no Moinho, a fim de que não houvesse chance de algo sair para os combatentes republicanos. Acompanhamos o conteúdo da conversa, abaixo:

Capitão Vidal: – A partir de hoy, una cartilla de racionamiento por familia. Examinenlas.

Padre: – ¿Sólo una?

Capitão Vidal: – Sólo una.

Prefeito: – Capitán, no sé si les será suficiente.

Capitão Vidal: – Si la gente es cuidadosa, sí. Lo que no podemos permitir es que sigan enviando comida a los del monte. Están perdiendo terreno. Andan a cuestras al menos con un herido.

²¹ (MARCO, 1995, p.113).

Dr. Ferrero [junto a Mercedes, ajuda os guerrilheiros do bosque mandando-lhes suprimentos]: – Con perdón, capitán, ¿cómo está Ud. tan seguro?

Capitão Vidal: – Hoy casi los cogemos. Llevaban esto. Antibiótico. [agora Vidal mostra um vidro de antibiótico que achara durante a busca aos guerrilheiros feita naquele dia à tarde; esse medicamento fora enviado aos do bosque pelo Dr. Ferrero].

Padre: – A esa gente, Dios ya les ha salvado el alma. Lo que al cuerpo le suceda bien poco Le importa.

Prefeito: – Los otros le asistiremos en todo lo que necesite, capitán. Sabemos que no está aquí por gusto.

Capitão Vidal [Após demonstrar um ar de riso]: – En eso se equivoca. Yo estoy aquí porque quiero que mi hijo nazca en una España limpia e nueva, porque esta gente [falando a respeito dos anarquistas republicanos] parte de una idea equivocada: que somos todos iguales. Pero hay una gran diferencia: que la guerra terminó y ganamos nosotros [referindo-se ao resultado da Guerra Civil, em 1939], y se para que nos enteremos todos hay que matar a esos hijos de puta, pues los matamos y ya está. [Levantando o cálice para um brinde] Todos estamos aquí por gusto.

Todos à mesa: – ¡Por gusto! ¡Por gusto! [Brindam]²²

Por essa cena, podemos ter um vislumbre da exclusão dos indivíduos que se apresentavam contra o governo do general Franco. Perseguidos até as últimas forças, sobreviviam escondendo-se em montanhas e bosques, cuidando uns dos outros e armando planos de contra-atacar os fascistas. Suas táticas, no entanto, eram pouco desenvolvidas e o fim provável para cada um deles era a execução: fria e duramente feita pelos militares franquistas.

Um dos mais corriqueiros acontecimentos após a efetivação do poder de Franco sobre a Espanha, como meio de sobrevivência à repressão e à crise, muitos espanhóis tiveram de deixar sua casa, sua pátria, e emigrar – isso nos remete à Ofelia em “O Labirinto do Fauno”, que encontra no Labirinto e no Fauno, enquanto propiciadores da liberdade, uma fuga da realidade horrenda a que estava submetida.

Essa prática, inclusive, foi incentivada pelo governo, que queria excluir de suas terras a massa de pessoas sem emprego, pessoas que “paradas” estavam como que parasitando sobre a Espanha. Nesse momento, por volta do ano de 1948, as terras da América do Sul tiveram grande vislumbre pelos que optavam pela emigração, uma vez que países como Brasil, Venezuela e Argentina, em real processo de industrialização, ofereciam boas

²² “O Labirinto do Fauno”, cena do jantar na casa do capitão Vidal.

oportunidades de emprego, além da facilidade de comunicação por causa da semelhança de idiomas.

O discurso da emigração para alguns era visto com pesado rancor, testemunhando asperamente e com furor acerca do "regime mal" que comandava o seu país. Exemplo disso é o ex-combatente

Julián Angel, [...] o primeiro a chegar ao país [Brasil], em 1952. Sua aversão ao regime era tanta que no momento em que houve a possibilidade, ele emigrou – ou se exilou: "Eu não escolhi Estados Unidos, nem Canadá, nem Brasil: eu teria saído até pra Abissínia! Não queria, não podia permanecer mais um minuto na Espanha, era insuportável!"²³

Sobre os que permaneceram na Espanha, outro depoente, Manuel Claramonte Lopez disse em favor e reconhecimento da bravura e da determinação desses homens frente ao momento:

Foi uma guerra idealista... Fomos, eu creio, os românticos do século [XX]... Não se pode imaginar o que se passou nesta guerra: a fome, o desastre, a miséria... Mas as pessoas continuavam porque lutavam como se estivessem realizando um dever sagrado, algo profundamente importante... Diante de como lutou o povo espanhol até o inimigo teve de reconhecer a sua bravura e coragem... Vendo as batalhas de Madri, Teruel, El Ebro, Brunete... os próprios alemães chegaram a reconhecer que o soldado espanhol era o mais corajoso do mundo...

E eu acredito que sim... O soldado espanhol era pouco disciplinado, pouco sério e meio louco, porém ninguém o superava em coragem e bravura... Eram verdadeiros guerreiros...

(...) Os italianos vieram com sua divisão Vergonzali e tentaram derrubar a resistência no Norte... Porém resistia a gente mais brava e destemida que talvez haja existido... Foi como nos tempos de Numancia e Sagunto, da resistência dos povos ibéricos contra a invasão romana... Pois bem, aquilo que se repetiu na Guerra Civil e novamente víamos os espanhóis levantarem-se e resistirem por um ideal, pela liberdade.²⁴

E essa liberdade só viria anos mais tarde, mais propriamente à manhã do dia 20 de Novembro de 1975, quando o general ditador Francisco Franco morreu em sua casa, vítima de insuficiência coronária. Anos antes, em 1947, Franco conseguiu que fosse aprovada a Lei de Sucessão (*Lei de Sucesión*) delimitando a Espanha como um Estado católico e social

²³ (GATTAZ, 1995).

²⁴ Depoimento de Manuel Claramonte Lopez (GALLIAN, 1995, p.58).

constituindo-se num reino. No ano posterior, Franco nomeou Juan Carlos, neto de Afonso XIII, como seu sucessor no sistema monarca. Após Juan Carlos assumir em Julho e Setembro de 1974 o posto de Chefe de Estado Provisório, tomou-se Rei de Espanha no dia 22 de Novembro de 1975.

O discurso inaugural foi acolhido de diversas formas mas, de maneira geral, bem aceito. Desde a subida ao trono, uma onda de opiniões se abateu sobre os espanhóis, provocando balanços das experiências franquistas. Interessa notar que autores importantes como o teatrólogo radical Antonio Buero Vallejo garantem que pouco mudou e no caso, Vallejo explica: “cuarenta años de censura son muchos para que la sociedad suprima de la noche a la mañana ese taiante censor, sobre todo lo que afronta es una transición política de orden bastante limitado.” A crítica à limitação das mudanças, contudo, merece atenção, posto que o rei não poderia ir mais longe do que os passos políticos do contexto permitiam. Frente a isto conclui-se que o franquismo foi uma pausa entre duas fases monárquicas e que sua atuação serviu para apagar a gana democratizante levantada pelas oposições, que motivaram a Guerra Civil. O lado modernizador, inegável do franquismo, ajudou a atenuar as diferenças capazes de justificar a participação popular em busca de maiores liberdades que seriam, efetivamente, em favor do que mais a monarquia e as forças conservadoras querem: a 3ª República.²⁵

²⁵ (MEIHY, 1995, p.135). Disponível em: <http://www.coolhodahistoria.ufba.br/01guerra.html>

CAPÍTULO III

CINEMA E HISTÓRIA NA SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS PARA O PROFESSOR-HISTORIADOR

[...] pode-se dizer que um filme jamais permite um comportamento passivo por parte daqueles que dele se aproximam como espectador ou como crítico. Ele convoca e obriga a quem o assiste a assumir uma posição diante do tema que vai se desdobrando durante sua projeção. Esse desdobrar-se do filme deve ser entendido, desde o início, como um convite a um diálogo. Por isso ele constrange a quem o assiste a se posicionar ativamente como interlocutor. Uma vez mergulhado para dentro do filme, o espectador se sente constrangido pelo modo como se acham articulados os diversos elementos significantes do filme a produzir, no mínimo, uma interpretação, isto é, um outro discurso sobre o discurso cinematográfico.²⁶

A importância atual da fomentação do discurso hoje acerca de uma Educação contextualizada e comprometida com uma efetiva aprendizagem no Brasil parece ser mais latente do que nunca. A incorporação de métodos e técnicas ao ensino vem sendo tática sempre presente, como que para ressignificá-lo, para torná-lo mais eficiente em seus fins. Pesquisas de rendimento, projetos acadêmicos e sociais, criações de novas políticas educacionais têm a intenção de viabilizar o acesso de alunos a um conhecimento mais aprimorado.

Contudo, é sabido que esses planos elaborados, bem intencionados sem dúvida, aplicam-se, em sua maioria, a um seleto grupo de estudantes. Não há tantas novidades no viés público de ensino. Professores e alunos que atuam no sistema da Escola Pública sentem diversas dificuldades em manter um nível de atuação coerente com o que está determinado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Ensino Fundamental²⁷. O professor especialmente, que detém o dever de educar e bem o fazer, encontra-se cada vez mais "atarefado", mais cheio de obrigações para além da explanação de sua própria matéria. Ele e os demais profissionais da Educação, que realmente anseiam por uma irrefutável melhora e trabalham para isso, caminham desorientadamente em busca de fazer algo, proporcionar uma ajuda para que finalmente tenham seu trabalho minimamente estruturado e sem sombras aterrorizantes que ameacem a estabilidade do seu ensino.

²⁶ (RODRIGUES, 2003).

²⁷ Os PCN – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental podem ser vistos através do site: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso em: 1º/12/2009.

Esses educadores buscam, a todo instante, meios pelos quais possam tornar inteligíveis suas aulas e explicações no exercício de sua docência. Professores, metaforicamente falando, metamorfoseiam-se em diversos agentes, criam braços de borracha capazes de tocar nos mais variados campos da educação; dentro da sala de aula – como que dentro de um “Labirinto” com multivariadas possibilidades – viram médicos, enfermeiros, psicólogos, babás, conselheiros, arquitetos do saber – saber este que continuamente modifica-se pelas experiências dos alunos –, além de, claro, serem professores de suas “respectivas” matérias. Dentro desse contexto de metamorfose, o professor de História tem obrigações específicas ao se deparar com condições sociais distintas e ter de considerá-las antes de passar o conteúdo que a disciplina abrange. Para tanto, métodos e práticas são criados e/ou adotados para que os fins sejam favoráveis a todos.

Neste capítulo, para além das problematizações pertinentes à situação educacional vigente, trazemos um campo de propostas direcionadas ao professor de História para o exercício pleno de sua docência no ensino Fundamental, mais especificamente do chamado “Quarto Ciclo” que abarca as séries 7ª e 8ª, propondo o uso do Cinema em sala de aula como riquíssima ferramenta de construção do saber nos alunos e como ativador de um *feedback*, de uma interatividade no momento do estudo. Importante ressaltar que a proposta aqui iniciada se direciona ao uso dos filmes propriamente comerciais, aqueles feitos com a finalidade de fruição na sala de projeção, e não os produzidos com um propósito educativo, como os vídeos de auxílio didático.

3.1 Cinema e Ensino de História: um diálogo fundamental para a Educação.

Sabe-se que os alunos do Ensino Fundamental do Quarto Ciclo, em geral adolescentes entre 12 e 14 anos (fase em que, em nossos tempos, despertam maior desenvolvimento do senso crítico e se põem à observância – de forma mais ou menos intensa – das questões do seu presente social), dispõem de uma bagagem de conhecimento que beira informações constantes advindas tanto dos meios de comunicação em massa quanto do próprio convívio social e que propiciam continuamente a formação de relações presente-passado. Alunos nessa faixa etária são mais suscetíveis às problemáticas oferecidas, demonstram maior poder de reflexão e se debruçam mais facilmente sobre os aspectos factuais da realidade histórica. É por esse sentido que os PCNs contemplam um conhecimento histórico escolar, bem como a produção historiográfica nesse momento

curricular dos alunos, presidido pelos pressupostos da História Social ou Sociocultural, haja vista as propostas de conteúdo e bibliográficas que apontam nessa direção, a fim de uma construção instrumental conceitual que dará ao aluno razões próprias de identificação do seu presente histórico, bem como do passado, para compreensão das experiências sociais humanas, tais como: cultura, organização social, trabalho, relações de poder e representações diversas.

Didaticamente, nós professores de História lidamos bastante com os chamados "Estudos de Textos" e "Estudos Dirigidos", a partir dos quais exercitamos o senso crítico dos alunos pela exposição do conteúdo histórico e suscitamos discussões a fim de situar a classe no tempo e no espaço abordado. Para este mesmo exercício, o cinema nos proporciona riquíssimas possibilidades no momento em que deixamos de ver o filme como mera continuação de imagens que mostram ações, movimentos, lágrimas, sorrisos etc., e o vislumbramos como um texto, construído teórica e tecnicamente com finalidades específicas, para relatar conteúdos específicos e tencionar a formação de saberes e pensamentos específicos acerca do conteúdo mostrado. A produção fílmica pode, inclusive, nortear os usos bibliográficos que o professor fará em sala. Através do filme com a mesma importância de um texto, num apoio mútuo entre ambos, o aluno muni-se de duas formas de produção do conhecimento, duas artes textuais, cada qual com suas formas de fala, e que incitam na palavra verbal e não-verbal um novo oriente do saber.

Num texto se sobrepõem a coisa (a realidade), a palavra (o signo) e o sentido – todos mantendo seu caráter original. O sentido, entretanto, é mais forte, modificando o acontecimento e a realidade, sem interferir nos demais componentes, que continuam absolutos. Tudo continua a ser como era, só que com um novo sentido, porque a palavra [grafada ou imagética] se transfigura num contexto novo. É o novo contexto que orienta o ato da compreensão.²⁸

Dessa forma, faz-se indispensável uma análise, por parte do professor, de como o cinema deve ser introduzido em suas escolhas de suporte teórico para o trabalho de explanação do conteúdo histórico, levando em consideração também que pode ser a partir do filme que ele poderá selecionar bibliografias pertinentes ao assunto. Ainda que o professor não disponha do conhecimento técnico cinematográfico, bem como dos recursos e instrumentos ligados à produção factual de película fílmica, certamente enquanto educador e mediador do conhecimento ele está apto a perceber nos filmes, por um breve estudo de

²⁸ (TERRA, 1997).

seu roteiro, produção e contextualização histórica, intrépidas nuances próprias de seu discurso válidas ao conteúdo a ser estudado.

Embora o cinema já seja utilizado há algum tempo por muitos professores, pelo menos desde o final dos anos 1980, só mais recentemente estão surgindo algumas propostas mais sistematizadas que orientem o professor. No campo das humanidades existe uma razoável bibliografia, e alguns autores tentam apontar para um trabalho que não apenas incorpore o conteúdo, a "história" do filme, mas também seus elementos de *performance* (a construção do personagem e os diálogos), linguagem (a montagem e os planos) e composição cênica (figurino, cenário, trilha sonora e fotografia). Este trabalho segue essa linha de análise. Acreditamos que é possível, mesmo o professor não se tomando um crítico cinematográfico especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do "conteúdo" representado no filme.

O significado de um texto/filme é o todo, amálgama desse conjunto de pequenas partes, em que cada uma não é suficiente para explicá-lo, porém todas são necessárias e cada uma só tem significação plena em relação a todas as outras.²⁹

Ao tomar o filme como um construtor primário (regido por partes componentes que mutuamente se explicam e trazem um todo significado) do saber em sala de aula, produtor de um discurso histórico próprio e fomentador de outras possíveis apreensões acerca dos fatos elucidados, o professor-historiador abre um importante questionamento:

[...] sob que aspecto pode-se considerar possível a produção de um discurso despojado de sentido? A contradição enunciada emerge no interior do próprio discurso, pois se há um discurso, necessariamente ele almeja expressar um sentido a ser encontrado nos rastros dos signos materiais que nele se manifestam. No caso de um filme, esse sentido estará indicado nos significantes orais, gráficos, artísticos, isto é, no conjunto dos diálogos, das imagens fixas e em movimento, bem como em todos os elementos portadores de significados que podem ser rastreados pelo observador.³⁰

Graças ao cinematógrafo, como diz o professor e escritor de livros didáticos Jonathas Serrano, às seqüências fotográficas (re)criadas postas em movimento, podemos nos valer de imagens e vislumbres que transpassam as fronteiras do conhecimento histórico teorizado maçante e que causam novas sensibilidades, experiências quase milagrosas que fazem o aluno magnetizar em si uma compreensão ímpar entre o lido e o visto, entre o percebido e o sentido. Para além das limitadas possessões imagéticas captadas pelos olhos

²⁹ ALMEIDA, M. (2001, p.29 *apud* NAPOLITANO, 2006, p.12).

³⁰ (RODRIGUES, 2003, p.29).

observadores e traduzidas pelas mentes atentas, o aluno do Ensino Fundamental, se bem orientado pelo professor no trabalho a desenvolver com o cinema, apropria-se de uma boa obrigação de extrair de si mesmo uma interpretação para o que vê na tela. O filme, a partir de uma proposição coerente e concisa por parte do professor-historiador (falaremos mais adiante de como o professor deve considerar determinadas questões ao trabalhar com filmes), projeta-se ao aluno como um conjunto de objetos (cenário, personagens, música, figurino, espaço físico – tempo passado/presente/futuro –, diálogos, etc.) que se imbricam e denotam um significado, que, uma vez absorvido pelo aluno telespectador, o fará, indelevelmente, construir sob sua visão e experiências um novo discurso histórico-cinematográfico. Ao usar o filme em sala de aula, o professor suscita em seus alunos não só uma compreensão acerca de algum fato histórico (ou de vários deles), mas, possivelmente, os transporta de uma posição de espectadores primários para potenciais ativadores de discussões sobre os diversos temas abordados.

Um dos mais interessantes resultados que podem ser alcançados pela utilização desses recursos áudios-visuais em sala de aula (música, fotografia, pintura, desenho, entre outros, e o cinema, que é "geneticamente" um amálgama de todos eles) é a ativação no aluno de uma sensitiva capacidade de abstração conceitual dos elementos que o cercam cotidianamente. No contato trabalhado entre aluno e filme na sala de aula, o cinema ganha valores a mais do que a simples projeção de imagens e sons na tela, pois os significantes e os significados sentidos e imanizados pelo discente farão parte de sua estrutura educacional e tornarão suas experiências diárias, dentro e fora da Escola, na disciplina de História e em outras matérias, vívidas e apaixonantes.

3.2 O Professor-historiador, o Filme e a Sala de aula: orientações básicas.

O poeta português Fernando Pessoa (1888-1935) disse que: "Aproveitar oportunidades quer dizer não só não as perder, mas também achá-las".³¹ Talvez outra frase não se adequasse tão bem à característica principal de um professor historiador que se propõe a trabalhar com o cinema. No afã próprio da carreira historiográfica, ao perquirir, sondar, espreitar até os minúsculos rastros deixados pelas formas de discursos com que tem contato, o historiador expressa sua indissociável conduta de investigador. Ainda que não tenha todos os mecanismos, ferramentas ou possibilidades à mão, seu anseio natural pelo conhecimento minucioso afere-se fiel escudeiro na elaboração dos discursos que tem

³¹ CARAS, Revista. "Citações". Ed. 170 – Ano 15 – Nº 42, 17 de Outubro de 2008.

de criar, discordar, ressignificar, transmitir. É nesse conjunto de formas e condutas que o regem, que o historiador enquanto professor deve se apoiar no momento próprio do trabalho a realizar em sala de aula através do uso do cinema. Não só não perdendo as oportunidades, mas encontrando-as sob quaisquer circunstâncias é que, procurando nos meandros das cenas e imagens, no íntimo dos diálogos travados pelos personagens e nas motivações que levaram à produção de determinado filme, o professor historiador determina seu lugar de educador e conecta-se com seus alunos num exercício mútuo de conhecer e produzir o saber.

É certo que o Cinema, enquanto fonte perfeitamente inserida na prática historiográfica e, tempos depois, nos diálogos em sala de aula, só veio fazer parte dos trabalhos de historiadores a partir dos anos 1960 e 1970 com a Terceira Geração dos Annales³², e da década de 1980 no Brasil. Portanto, seu devido uso e suas áreas de abrangência são campos ainda pouco cultivados, no entanto o que já sabemos e o que podemos deduzir, (re)significar e acentuar nos serve de grande poder para a ação da docência.

O cinema pode ser considerado uma “nova” linguagem centenária, pois apesar de haver completado cem anos em 1995 a escola o descobriu tardiamente. O que não significa que o cinema não foi pensado, desde os seus primórdios, como elemento educativo, sobretudo em relação às massas trabalhadoras.³³

Ao metamorfosear-se, como dito na Introdução deste capítulo, o professor de história passa a ser agente ativo de muitos seguimentos da educação dentro da sala de aula – seja isso péssimo pela qualidade precária do ensino ou aceitável para alguns, vamos aqui abordar o lado bom da coisa. Então, para obter “lucros” no seu trabalho mais puro utilizando-se do Cinema, cabe destacar o professor também como um *jornalista*, na medida em que antes da escolha do filme deve se valer de conhecimentos prévios sobre a sua classe de alunos. Que gênero de filmes a maioria está acostumada a assistir? Quais os critérios que utilizam para a escolha dos filmes? Gostam de filmes que exigem trabalho intelectual ou preferem aqueles que deixam tudo “na cara”? Por que gostam ou não de determinados filmes? Questões como essas, levantadas direta ou indiretamente, trazem ao

³² Annales foi Escola Historiográfica iniciada na França em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch e que pretendia uma escrita da história pautada na pura informação obtida através das fontes ortografadas. Com o decorrer das décadas, a historiografia dos Annales passou por mudanças conceituais consideráveis até chegar ao que se chamou de sua Terceira Geração, na qual seus integrantes (com especial atenção a Marc Ferro e Pierre Sorlin, no que pese a análise sobre a fonte cinematográfica) abriram espaço para estudos e produções históricas embasadas em outros documentos, outras fontes antes tidas como imperfeitas para o exercício da historicização, tais como a música, os romances, as imagens fotográficas, o cinema etc.

³³ (NAPOLITANO, 2006 p.11).

professor-historiador informações de grande relevância que o ajudarão a nortear suas escolhas para exibição em sala de aula. Conhecer as apreensões conceituais dos seus alunos acerca do cinema trará maior noção do que o professor deve ou não apresentar e, por conseguinte, o fará pesquisar e saber mais sobre outras opções de filmes, sobre outros “gêneros cinematográficos” que tragam discussões similares com o conteúdo histórico, sobre outras escolas (ou produções estrangeiras, para além da marcada hollywoodiana) do cinema, etc. Ainda visando o bom aproveitamento, o professor deve apreciar com seus alunos questões sobre o próprio objeto de estudo, não só perguntando, mas trabalhando em cima do conhecimento de suas respostas: O que é um filme? Como é produzido? Somente atores compõem a feitura de um filme? Por que a maioria dos filmes que vemos só tem atores norte-americanos? Quanto custa fazer um filme? Noções como estas também produzem fortes impressões para o professor na hora de sua escolha e introduzem os alunos numa discussão sociocultural cercado pelo cinema.

No trabalho propriamente dito com o uso do filme em sala de aula, o professor de História pode valer-se de metodologias que suscitem em seus alunos uma criticidade sobre o que está sendo visto na tela. O trabalho de recorte, por exemplo, ao invés da amostragem na íntegra, apresentando partes que mais interessem ao tema em estudo, torna a explanação do historiador mais acessível muitas vezes e a compreensão mais fácil por parte do alunado, podendo valer-se até da exibição de mais de um filme – tomando-se o máximo cuidado neste caso para que não haja discrepâncias na formação do conhecimento em questão, por motivo de duas visões diferentes trazidas pelos filmes acerca de um mesmo fato. Sobre essa prática da “desmontagem do filme”, Carlos Vezentini diz que:

Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme.³⁴

Para uma melhor definição do que será (e de como será) passado em sala de aula na utilização do cinema, algumas noções básicas sobre a linguagem e produção de um filme devem ser tomadas pelo professor a fim de enriquecer seu trabalho e facilitar a projeção do filme em sala de aula. Não precisando ser um crítico cinematográfico profissional, o professor deve entender que o conteúdo transmitido pelo filme não está só no que este apresenta enquanto história, no que conta através das imagens, mas está também em como

³⁴ Vezentini (*apud* NAPOLITANO, 2006).

ele fala, em sua gênese. Vamos aqui cognominar os elementos construtivos do filme, para fins de melhor compreensão, de “agentes”.

O primeiro agente para a realização de um filme é a *idéia* básica que este deve conter. Essa idéia, passada para o papel com os devidos estruturantes (personagens, pano de fundo da história e trama) configura-se no *argumento do filme*, o segundo agente. Esse argumento vai para as mãos do chamado roteirista, que produz o *roteiro* (desenvolvendo as seqüências lógicas do filme num texto escrito que contém definições de cenas e diálogos), sendo o nosso terceiro agente.

Uma vez delimitado o roteiro (com as falas, cenários, personagens, seqüências), vamos à *produção*, ou nosso quarto agente para a composição filmica. Este é um momento muito importante para a confecção da película filmica. Na produção encontra-se todo o corpo de pessoas que efetivamente tornará realizável a projeção final. Quando o diretor do filme recebe o roteiro, toma também uma margem orçamentária com todos os gastos a serem feitos com os profissionais, o material básico para rolagem da película, a equipe de filmagem, os atores, os alugueis de figurino (ou a confecção das roupas), de estúdios, de cenários, custos com transporte de todos os materiais e pessoas, inclusive para viagens para as tomadas externas, além de cachês e salários. Com o roteiro em mãos, o diretor começa as filmagens seguindo as seqüências preestabelecidas, no entanto é muito comum que alguns diretores improvisem, mudem, transformem totalmente algumas propostas de planos³⁵ e tomadas³⁶ a fim de proporcionar melhor harmonia com a história produzida. Dessa forma, e às vezes centenas de tomadas são filmadas, as cenas são devidamente compostas e seqüenciadas – as seqüências de cenas que vemos nos filmes nem sempre são filmadas na ordem em que aparecem, muitas vezes as cenas finais são filmadas primeiro – num critério de racionalização, e o filme segue sua caminhada de produção.

Indo para o quinto agente, a *edição*, diretor e editor trabalham juntos para a montagem do filme, que segue a seqüência dada pelo roteiro final definido e modificado pelo diretor durante as filmagens. Juntar as cenas selecionadas para a exibição e adicionar os efeitos especiais, efeitos sonoros, trucagem³⁷, etc., fazem parte dessa etapa. A edição pode ainda mudar características na narrativa (deixando-a mais ou menos lenta ou rápida), no desenlace (antecipando ou prolongando os elementos que o revelarão) e nas possíveis

³⁵ Em linhas gerais, o “Plano” no Cinema é um trecho ininterrupto, ou que parece ser ininterrupto, limitado temporal e espacialmente por um enquadramento (fixo ou móvel) e formado por imagens (fotogramas) fixas.

³⁶ Tomada é cada uma das capturas feitas sobre uma mesma parte do filme a fim de escolher a que melhor foi produzida.

³⁷ É uma técnica cinematográfica de fusão de imagens para confecção de determinado ambiente, fotografia ou cena.

precisões de se fechar lacunas deixadas pelo roteiro final. A partir dessas cinco etapas básicas, cinco *agentes* da produção de película filmica, o filme passa então a caminhar rumo a sua exibição no mercado cinematográfico.

Com essas breves informações acerca da estruturação dos filmes, o professor-historiador pode armar-se mais fortemente, planejando melhor suas atividades em sala de aula (inclusive pedindo que seus alunos façam pesquisas acerca de como se produz um filme) e escolhendo mais conscientemente a película para projeção em sala.

O uso do Cinema deve enriquecer e trazer fôlego à Educação. É certo que, em se tratando de Escolas Públicas principalmente, ainda hoje o professor enfrenta algumas barreiras à utilização desse recurso incomparável, barreiras materiais como a falta de equipamentos eletrônicos (Televisor, Vídeo e DVD) e de estruturação física nas salas de aula para suportar uma minimamente confortável projeção filmica. No entanto, problemas como estes estão sendo sanados cada vez mais rápido (falaremos um pouco mais sobre isso mais a frente). Cabe exatamente ao professor, enquanto agente propagador do saber, e deste em suas mais diversas formas, realizar trabalhos efetivos, coerentes e concisos, a fim de obter um resultado sempre melhor, mostrando aos alunos e à Escola o quão indispensável se faz o uso do Cinema na sala de aula.

3.3 Cinema em cena: trabalhando com o filme na Escola e na Sala de aula.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.³⁸

Num processo de validação do cinema como meio apropriado, como já defendido anteriormente, para a criação e fomentação do saber em sala de aula, e fora dela, é indispensável à ação da Escola enquanto propiciadora dessa possibilidade. Estamos aqui enfatizando a produtiva execução do trabalho com o cinema na educação porque entendemos que

³⁸ (NAPOLITANO, 2006, pp.11-12).

(...) é importante porque traz para a escola aquilo que ela nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivo e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados (...).³⁹

Dividimos o título desta sessão em “trabalhando com o filme na Escola e na Sala de aula” porque o pleno e conclusivo uso do cinema na sala de aula só pode acontecer através da disponibilização da Escola em se tornar um núcleo compatível com tal proposição. Para além dos conhecimentos cristalizados, massificados, propagados pela Escola, o que se espera é uma mudança no conceito primeiro do lugar escolar, enquanto sendo um ambiente próprio para a educação em sua mais ampla abrangência, sendo um espaço de verdadeiras vivências e aprendizagens para o cotidiano geral dos alunos, e promotora de condições próprias para o bom trabalho do professor que se propõe a utilizar o cinema como ferramenta pedagógica.

O que se pretende aqui é mostrar como o uso de filmes pode trazer benefícios não só no momento da explanação do conteúdo programático para os alunos, mas também na ativação do mais aprimorado processo de leitura de textos. O cinema é utilizado pelas Escolas, em geral, como ferramenta para alcançar aqueles alunos que se mostram “desinteressados” pela leitura, como uma motivação para que estudem – “pelo menos” – por meio das imagens. Dessa forma, o uso do cinema sai de sua proposta inicial e passa a ocupar uma posição de fuga, de subterfúgio, para a educação. E isso deve ser cuidadosamente revisto e problematizado. A intenção do cinema na sala de aula é a utilização de um recurso midiático fortemente presente no cotidiano dos alunos e professores e que promove em si mesmo um leque de possibilidades de assimilação dos conteúdos apresentados, suscitando o interesse do alunado de procurar saber mais sobre o que vê e buscar na leitura as respostas de que precisa. A questão não é o uso de filmes pela Escola como única fonte de estudo sobre determinado tema – sendo assim não se precisaria mais do espaço escolar –, mas como propiciador de um trabalho completo, agregando novas possibilidades de fontes, como a leitura – e principalmente esta.

Nessa tarefa, a Escola conta com a insubstituível presença do professor como mediador entre o saber visto (na tela) e o lido a partir de uma bibliografia pré-estabelecida no momento da escolha do filme. Sobre esse trabalho, que vai desde a consideração preliminar das condições técnicas, de articulação e de abordagem para o uso do cinema na sala de aula, é que falaremos agora.

³⁹ ALMEIDA (2001, p.48 *apud* NAPOLITANO, 2006, p.12).

3.3.1 “CLAKETE”: o professor em cena trabalhando com o Cinema.

Mais acima, citamos alguns conhecimentos básicos acerca do cinema, os *agentes* de sua formação, que o professor deve ter em conta na hora do trabalho com filmes em sala de aula. Aqui, faremos outras abordagens acerca de possíveis problemas que o professor poderá enfrentar, bem como tentaremos expor soluções rápidas e plausíveis para um trabalho linear, na hora de valer-se dos filmes para a explanação de seu conteúdo.

Como nos orienta Marcos Napolitano (NAPOLITANO, 2006), o professor, seja qual for sua disciplina de atuação, que queira usar o cinema na sua sala de aula deve atentar para questões delicadas e que fazem toda a diferença se não forem percebidas com antecipação. Primeiramente, a adequação técnica da Escola com os equipamentos necessários: Televisor e DVD. Hoje em dia a falta desses aparelhos não é tão comum, pelos menos nos maiores centros do Brasil todas as escolas dispõem de TV e DVD/Vídeo. Sendo assim, o que o professor deve fazer é testar esses aparelhos bem antes de utilizá-los com a atividade. Depois, outro ponto a ser percebido, esse sim com bastante antecedência, é quanto à disposição do filme que se deseja exibir. É corriqueiro que um professor defina-se por exibir um filme que assistiu há tempos atrás e que já não está tão acessível em locadoras e em lojas de DVDs. A averiguação é fundamental.

Para o professor-historiador é indispensável que haja um vínculo entre as opções escolhidas de filmes e o currículo de conteúdo da disciplina. Quanto maior a aproximação entre o conteúdo curricular e o filme melhor será o trabalho e as possibilidades suscitadas pelas discussões e análises feitas em sala de aula, abrindo-se um espaço para o desenvolvimento de atividades como leitura e produção de textos. Dessa forma, o professor pode utilizar o filme, basicamente, sob duas formas de abordagem: o filme enquanto *fonte*, onde, mesmo ligado ao conteúdo curricular, é a partir dele (da análise do seu conteúdo, da sua “história”, dos seus personagens, do seu argumento e roteiro, etc.) que será mapeada a explanação do conteúdo específico trabalhado, e de onde fluirão outras questões; e o filme enquanto *texto-gerador*, que assumindo as mesmas formas da abordagem anterior, difere-se enquanto não sendo responsável direto pela análise do tempo e conteúdo estudados, mas configurando-se num motivador, inspirador a partir das questões gerais que mostra em seu desenrolar – sejam elas políticas, ideológicas, morais. Na primeira forma de abordagem, o filme enquanto fonte é de grande valia para o professor-historiador quando do estudo de tempos e costumes antigos, aproveitando-se dos elementos constitutivos do filme (cenário,

figurino, personagens “históricas”, objetos, etc.) para elucidar o conteúdo planejado e incitar novas formas de abordagem do assunto.

Os filmes, já consagrados “históricos”, assumem grande simpatia dos professores de História, no entanto aconselhamos aqui que os professores-historiadores estejam mais abertos a outros seguimentos, outros gêneros cinematográficos que certamente se apropriam e elucidam História em suas nuances no passado, no presente, bem como no futuro.

No caso do trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstrução das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis (...) um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata (...) Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tomam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três filmes que retratem um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema (...) Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais.⁴⁰

Dessa forma, o professor-historiador deve atentar vividamente para não cometer tais erros em sala de aula ao trabalhar dois filmes que tenham produções diferentes e distintas visões acerca de um mesmo fato histórico. Isso certamente traria o perigo do anacronismo (a dubitável distinção do que é presente e passado históricos) e a indigesta sensação de que um daqueles discursos, um dos filmes, traria a razão real sobre o fato estudado, massificando e cristalizando a explanação do conteúdo numa frustração para o aluno.

3.3.2 *“Luz...”: o planejamento em cena arquitetando o uso do cinema.*

É de suma importância que as atividades com filmes sejam previamente planejadas, arquitetadas, a fim de que se estabeleça uma coerência com o currículo de conteúdo, sendo isso perceptível ao alunado. O conciso manejo de filmes dentro da grade de planejamento geral do conteúdo a ser visto num semestre ou durante o ano, faz com que não haja possíveis incoerências com o currículo escolar e que também os alunos não se achem

⁴⁰ PCNs – 5ª a 8ª séries (História. MEC, 1998, p.88 *apud* NAPOLITANO, 2006).

desorientados no momento da exibição da película em relação ao conteúdo programado pelo livro didático.

É muito comum os professores planejarem os filmes sem articulação entre si ou meramente articulados ao conteúdo trabalhado pela disciplina. Sugerimos que o uso do cinema na sala de aula seja sistemático e coerente, e isso implica que os filmes sejam articulados entre si, sobretudo quando o espírito da atividade é a análise do filme como linguagem e fonte de aprendizado, mais do que catalisador de discussões.⁴¹

Dessa forma, faz-se necessário que o planejamento dos filmes gire em torno da disciplina (em nosso caso História) e que se leve em conta a maturidade da classe em relação à cultura da imagem e da linguagem cinematográfica.

Faz parte do bom planejamento também, como já dito páginas atrás, que o professor detenha algumas informações importantes a respeito da ferramenta que pretende utilizar. Conhecer um pouco sobre a história, as formas de linguagem e os estilos e escolas cinematográficos deve ser uma pretensão àquele que quer usar o cinema em sala de aula; não se trata de tomar-se um especialista em cinema, mas de ter base suficiente para entender como funciona o seu objeto de apoio e enriquecimento didático. Saber sobre as preferências de seus alunos também é uma importante forma de basear as escolhas de determinados filmes para exibição em sala de aula. A projeção de filmes ao bel prazer do professor, principalmente em se tratando de professor de História, privilegiando o seu próprio gosto cinematográfico pode frustrar o exercício de compreensão do aluno. Vale, então, uma rápida sondagem com questionamentos como:

a) a qual faixa socioeconômica os alunos da sua classe/escola pertencem, em média; b) quais os hábitos de consumo e culturais da família; c) como funciona o consumo cinematográfico dos alunos (salas de cinema, aluguel de fitas de vídeo ou assistência de filmes na TV aberta ou a cabo); d) quais os gêneros cinematográficos preferidos; e) dentre os filmes vistos, quais os preferidos.⁴²

Outros questionamentos pertinentes nessa mesma linha estão descritos na sessão “O Professor-historiador, o Filme e a Sala de aula: orientações básicas”, páginas atrás. Um trabalho executado a partir do diálogo entre professor e turma certamente tornará o uso do

⁴¹ (NAPOLITANO, 2006, p.79).

⁴² (NAPOLITANO, 2006, pp.80-81).

cinema na sala de aula bem mais efetivo e agradável. Como mediador entre o visto e o compreendido, entre o observado e o sentido através da tela, o professor-historiador deve ter consciência de que seu maior sucesso estará na incitação do poder crítico em seu alunado.

3.3.3 *...Câmera...: a análise em cena, o poder do cinema.*

O trabalho de análise do filme é sempre uma tarefa importante e indispensável na utilização do cinema na sala de aula. O professor-historiador deve sempre perceber, antes da exibição do filme para os alunos, as nuances trazidas no enredo da película, os diálogos travados entre os personagens, a fidedignidade do cenário, do figurino e da história (principalmente em se tratando dos “filmes históricos”); esses detalhes podem significar o sucesso ou a derrocada da opção filmica feita pelo professor, pois ao decorrer do trabalho de análise e comparação, feito pelos alunos, entre o visto e o lido no conteúdo do assunto abordado, algumas questões em tom de discrepância podem surgir e tornar a experiência com o filme, ou com o texto, frustrante.

Esse trabalho de análise do alunado pode ser embasado justamente na análise primeira feita pelo professor e delineada através de um roteiro elaborado pelo docente. Tal procedimento ajudará na incitação das questões a serem levantadas pelos alunos e tomará o trabalho em grupo favorável. O roteiro

[...] pode se dividir em duas partes: a) informativa, a título de subsídio para o aluno (uma opção é fazer com que o aluno procure informações sobre o filme); b) interpretativa, provocando o olhar do aluno e delimitando algumas questões básicas para serem percebidas e assimiladas durante a primeira assistência.⁴³

Para essa confecção do roteiro é importante que dados sobre o diretor, profissionais responsáveis pela produção e sinopse do filme estejam presentes, além das questões suscitadas no momento da projeção em sala de aula.

⁴³ (NAPOLITANO, 2006, p.82).

3.3.4 “... Ação!”: o trabalho em cena, aprendendo com o cinema.

A ação própria do trabalho a partir da utilização do cinema em sala de aula já foi visto durante este trabalho. Esse poderoso veiculador de informações traz ao ensino de História, bem como de qualquer outra matéria, uma incomparável força de explanação, de linguagem, de discurso. As imagens, os sons, as linguagens, os gestos, as roupas, os objetos, os ambientes (cenários) naturalmente capitados pela câmera ou confeccionados por computadores, os atores, diretores, enfim, todos os elementos que direta e indiretamente tomam possível a produção e projeção de um filme, fazem do cinema um campo mágico e sempre desejável.

O Cinema, contemporaneamente, toma espaços e alarga sua influência sobre as massas humanas. A sala de projeção do filme é um elemento insubstituível quando se fala em lazer, quando o que se pretende é desfrutar de boa acomodação, som acústico *surround*⁴⁴ e boa companhia. Felizmente esse meio de fruição do saber torna-se cada vez mais palpável a todos, sua utilização para intermináveis designios é constante, e seu uso para o crescimento e melhoramento da educação na sala de aula faz-se irrevogável.

⁴⁴ O som *surround* consiste num sistema de disposição de caixas de som acústicas em volta de todo o ambiente (normalmente numa ordem de cinco caixas sendo uma central, duas frontais e duas traseiras), permitindo, assim, que o áudio sobrevenha de todos os lados com sonoridade limpa (sem ruídos ou interferências) e nítida. A palavra *surround* parte do efeito 3D (três dimensões ou tridimensional) e seu sistema é utilizado em teatros, casas de jogos, salas de cinema etc., e faz com que os espectadores se sintam como se estivessem “dentro do filme”. No mercado dos produtos eletrônicos, podemos encontrar o *Home Theater*, um aparelho já conhecido pela viabilidade de fornecer som *surround* em diversos ambientes, mais comumente em casa. Embora saibamos das limitações encontradas nas Escolas, fica aqui uma proposta para o professor que disponha de aparatos tecnológicos em sua Escola, bem como de um ambiente favorável à adequação do som *surround* (em geral, uma sala fechada) de utilizar o *Home Theater* nas atividades com o cinema em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sentar em frente à “telona” numa cadeira super confortável em uma sala escura, sob som 3D *surround*, pipoca quentinha e refrigerante bem gelado, uma boa companhia ao lado e um ótimo filme para assistir. Certamente essa é uma das melhores sensações que podemos provar em nosso cotidiano. Não importando nossa cor, nossa classe social, nossa profissão, nossos afazeres, aquelas duas horas mágicas proporcionadas dentro da sala de projeção se tornam, inevitavelmente, parte de nossas vidas. As imagens que vemos, os sons que ouvimos, as vibrações em nosso corpo e tudo o que sentimos se concatenam no que somos, no que nos deixamos ser durante aquele tempo, e às vezes por tempos a fio.

O cinema, não importando os vários momentos históricos em que foi inserido, estudado ou apenas assistido, desde o seu surgimento até o presente momento, é dono de um poder ininteligível. As imagens que projeta parecem perfurar nossas mentes e, como se tivessem vida própria, alojam-se em algum lugar, passam a fazer parte das nossas sensibilidades e nos transportam para lugares aonde vamos sem relutâncias. Esse lugar a que chegamos é o lugar dos conhecimentos. E é a esse lugar que, agora valendo-nos de nossas atribuições enquanto historiadores, devemos levar nossas experiências e ressignificar as vivências que nos competem.

Trabalhar com o Cinema, com filmes em geral, para muitos historiadores é algo ainda pouco perquirido, pouco acreditável. Muito embora nos últimos anos tenha sido feita uma forte gama de estudos afirmando a produtividade da utilização de filmes por historiadores como fonte de estudos, pesquisas e como recurso didático para proporcionar e fomentar as discussões em sala de aula, essas orientações parecem pouco utilizadas pelos profissionais da História. A viabilização da pesquisa e do ensino de História através da fonte fílmica faz-se cada vez mais possível com as bases e recursos que surgem, sejam do Estado, enquanto detentor do dever para com a Educação disponibilizando os recursos materiais propícios, sejam da Academia, que se assevera na pesquisa de melhoramentos para o ensino, no entanto uma resistência ainda é presente nos historiadores para com o estudo pelo cinema.

Para incitar ainda mais o discurso favorável à relação entre Cinema e História, bem como para demonstrar a real possibilidade de execução dessa tarefa, neste trabalho a análise do filme “O Labirinto do Fauno” – pelo seu discurso, suas intenções, seu momento histórico em que se embasa, etc. – veio como um pontapé inicial para compreendermos como Cinema e História apropriam-se mutuamente a fim de alcançar significações a serem

lançadas e questionadas, discutidas, investigadas e socializadas num vislumbre imagético dos fatos histórico-sociais, proporcionando aos leitores e pesquisadores em potencial um exemplo válido e contemporâneo de como a História pode e deve ser problematizada através do Cinema.

No campo específico da educação, do ensino de História, principalmente em todo o Terceiro Capítulo, o que trazemos em proposta durante este trabalho é a visão do quanto importante e indispensável é a participação do cinema como propiciador de uma nova forma de abordagem do ensino. A partir dessa "mágica" sintonia entre som, imagem e movimento, o exercício de ensino-aprendizagem torna-se agradável e eficaz na medida em que Escola e Professor-historiador se cumpliciam na produção de uma educação plausível e convidativa. A partir do uso do cinema em sala de aula, do filme enquanto esse elemento cotidiano presente nas vivências dos alunos sendo incluso nas experiências educacionais e propiciando a abertura de um novo caminho entre as paredes do "Labirinto" da Educação, certamente estaremos dando um salto em direção à projeção do saber escolar em maiores níveis.

REFERÊNCIAS

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

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Edições Loyola. 17ª Ed. 2008.

GALLIAN, Dante. *A epopéia e o retorno dos quixotes: a guerra civil e a redemocratização espanhola vistas por um exilado*. In: **Espanha e Portugal: O fim das ditaduras**. Org. Osvaldo Coggiola. São Paulo: Xamã, 1995. Série Eventos.

GATTAZ, André Castanheira. *Braços da resistência: anti-franquistas em São Paulo*. In: **Espanha e Portugal: O fim das ditaduras**. Org. Osvaldo Coggiola. São Paulo: Xamã, 1995. Série Eventos.

HOBBSBAWN, Eric. *A Era da Guerra Total*. In: **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARCO, Valéria de. *Um pacto de silêncio: a transição espanhola*. In: **Espanha e Portugal: O fim das ditaduras**. Org. Osvaldo Coggiola. São Paulo: Xamã, 1995. Série Eventos.

MEDINA, João. *Salazar e Franco: dois ditadores, duas ditaduras*. In: **Espanha e Portugal: O fim das ditaduras**. Org. Osvaldo Coggiola. São Paulo: Xamã, 1995. Série Eventos.

MEIHY, J. C. Sebe Bom. **Guerra Civil Espanhola: um "entreguerras"?** Revista Eletrônica "O Olho da História", nº. 1. Salvador-Bahia, 1995.

_____. *Do franquismo à democracia monárquica*. In: **Espanha e Portugal: O fim das ditaduras**. Org. Osvaldo Coggiola. São Paulo: Xamã, 1995. Série Eventos.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, Neidson. *Adeus, meninos: um discurso contra o esquecimento*. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro, LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs). **A Escola vai ao Cinema**. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

RODRIGUES, Raquel Timponi Pereira. "Labirinto do Fauno": uma aproximação do imaginário literário com o ciberespaço. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.

TERRA, Antonia. *História e Dialogismo*. In: *O saber histórico na sala de aula* / Circe Bittencourt (org.). São Paulo: Contexto, 1997.

<http://www.comciencia.br/reportagens/framereport.htm> - Acessado em 12/12/2009.

<http://historianove.no.sapo.pt/Guerra%20Civil%20de%20Espanha.pdf> - Acessado em 20/11/2009.

<http://www.olhodahistoria.ufba.br/01guerra.html> - Acessado em 02/07/2009.

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0764-3.pdf> - Acessado em 14/07/2009.