

**RELATOS DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROJETO CINEMA, HISTÓRIA E  
EDUCAÇÃO - O FILME COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA – UNU JUSSARA  
(UEG, 2012-2013)**

Roberta do Carmo Ribeiro  
Anderson Zalewski Vargas

**Resumo**

O presente artigo pretende analisar o projeto de extensão “Cinema, História e Educação - O filme como estratégia didática”, desenvolvido na então Unidade Universitária (hoje designado como Câmpus) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) da cidade de Jussara, entre os anos de 2012 e 2013, a partir das concepções teóricas do historiador alemão Jörn Rüsen, sobretudo no que concerne aos conceitos de consciência histórica e carências de orientação. O referido projeto foi concebido como uma iniciativa de extensão universitária, portanto uma forma de aproximar comunidade, profissionais da educação já estabelecidos no mercado de trabalho e academia a partir da experiência cinematográfica. Entre seus principais objetivos estavam tanto a pretensão de formar plateias quanto o de fornecer aos docentes informações e suportes de análise que pudessem ser utilizadas em suas experiências cotidianas em sala de aula. Serão analisados como estudos de caso, os filmes *O Encouraçado Potemkin* (1925), *Nosferatu* (1922) e *Cidadão Kane* (1941).

**Palavras-chave:** História, Cinema, Educação, Consciência histórica, Carências de orientação.

**Abstract**

*This article intends to analyze the extension project "Cinema, History and Education - The film as a didactic strategy", developed in the then University Unit (now called Câmpus) of the State University of Goiás (UEG) of the city of Jussara, between The years 2012 and 2013, from the theoretical conceptions of the German historian Jörn Rüsen, especially with regard to the concepts of historical awareness and lack of orientation. This project was conceived as an initiative of university extension, therefore a way of approaching community, education professionals already established in the labor market and academy from the cinematographic experience. Among his main objectives were both the pretense of forming audiences and of providing the teachers with information and analysis tools that could be used in their everyday experiences in the classroom. As case studies, the films *The Battleship Potemkin* (1925), *Nosferatu* (1922) and *Citizen Kane* (1941) will be analyzed as case studies.*

**Keywords:** Story, cinema, Education, historical consciousness, lack of orientation.

## **Experiência de extensão universitária com audiovisual**

O século XX, e agora o século XXI, são períodos históricos dominados pela visualidade. Se em épocas anteriores o acesso, tanto físico quando em representações, às artes plásticas, musicais, arquitetônicas entre outras eram muito restritos, atualmente se tornou praticamente cotidianas. Em grande parte, esse fenômeno se deve à difusão massiva da cultura audiovisual. Ver à distância tornou-se cada vez mais comum. Primeiramente, por fotografias, depois o cinema, em seguida a televisão, hoje a internet, com suas infindáveis possibilidades. O cinema, o audiovisual, quando bem utilizado, pode ser uma considerável estratégia didática, minimizando o problema da carência de orientação por meio de formas sutis e agradáveis de prover o ensino e promover a consciência histórica mediante a difusão de eventos e personagens históricos apresentados de modo a gerar empatia com o espectador. Mostrar esse passado, por meio das representações contidas nos filmes, seria uma forma de fomentar interesse pela história. Como afirmou Rüsen, “História, reconhecidamente, tem um duplo sentido. O conceito cobre tanto o acontecimento passado quanto sua representação no presente” (2015, p. 80). No tocante ao ensino de história, tal potencialidade do audiovisual como “divulgador” / “vulgarizador” do conceito, é evidente, pois:

A “imaginação histórica” e a “imaginação cinematográfica” têm muito em comum uma com a outra – mais ainda: têm muito uma da outra dentro de si mesmas. Quantas vezes encontraremos nos grandes mestres historiadores, inclusive naqueles que viveram em épocas muito anteriores ao cinema, algo que, com alguma licença poética e historiográfica, poderíamos qualificar como “imaginação cinematográfica?” (NÓVOA; BARROS, 2008: p. 8).

Partindo dessa torrente de possibilidades, na condição de docente do curso de licenciatura em História da então Unidade Universitária (hoje designado como Câmpus) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) da cidade de Jussara, e por pesquisar cinema em minha dissertação de mestrado, propus o projeto de extensão “Cinema, História e Educação - O filme como estratégia didática”, que foi desenvolvido ao longo dos anos de 2012 e 2013. A cidade de Jussara se localiza há 227 quilômetros da capital Goiânia, possuindo aproximadamente 19 mil habitantes. Não possui cinema comercial ou centro cultural. Sua população é bastante carente de atividades culturais.

As sessões acontecerem no auditório da unidade, contando com divulgação prévia, via alunos, internet e cartazes que foram anexados pela cidade.

A intenção desse artigo é discutir, ainda que brevemente, acerca dessa experiência, de modo a pensá-las a partir dos debates realizados durante a disciplina “Metodologia no Ensino de História: o pesquisador-professor e o professor-pesquisador”, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup>. Júlia Silveira Matos. Pretendemos destacar de que forma essa pequena e localizada mostra de cinema, que incorporou elementos próximos da experiência de uma cinemateca, desenvolveu-se, considerando seus objetivos:

Objetivo Geral:

Realizar a exibição de filmes culturalmente relevantes, seguidos de debates sobre os mesmos.

Objetivos Específicos:

- a) Estabelecer parceria entre a UnU de Jussara e comunidade local, agendando horários em seus auditórios, espaços onde ocorreriam a exibição dos filmes e os subsequentes debates;
- b) Convidar professores da UEG, ou eventualmente de outras universidades, para discutir a partir de pressupostos teóricos sólidos as obras exibidas;
- c) Apresentar clássicos do cinema que precisam ser divulgados junto ao público mais jovem;
- d) Realizar debates acerca de obras em audiovisual realizadas por alunos e professores da UEG;

O projeto, que tinha claras intenções de formação de público espectador ao mesmo tempo em que se propunha a contribuir na formação profissional de professores das redes pública e particular da cidade, possuía, conforme previsto em sua ementa, a seguinte metodologia:

- a) Escolha da obra cinematográfica para ser exibida a partir de sua relevância cultural ou relevância histórica;
- b) Convite aos professores (as) debatedores, procurando estabelecer uma aproximação entre a obra e a produção científica / intelectual do referido professor (a);

- c) Realização de uma fala de abertura, antes da exibição da obra cinematográfica;
- d) Após a exibição do filme, a fala do professor (a) debatedor convidado (a);
- e) Abertura de espaço para perguntas e observações do público espectador;

Apesar de sua difusão, a cultura audiovisual está em crise permanente, necessitando de revoluções constantes em sua estética para sobreviver. Essa realidade é mais evidente na área do cinema. Do desenvolvimento técnico do som, passando pela concorrência da televisão a partir da década de 1950, até a era das locadoras, e, atualmente, dos filmes *online* e popularização das tecnologias de captação de imagens, as demandas de cada época obrigou-o a tornar-se multifacetada.

Exatamente por isso, a curadoria dos filmes obedeceu a certa lógica cronológica, no sentido de contemplar ao mesmo tempo o desenvolvimento da linguagem do cinema e o conhecimento de certos filmes particularmente representativos em cada período do desenvolvimento histórico dessa mesma linguagem. Ao mesmo tempo se pretendia destacar o contexto histórico de cada obra. Os filmes selecionados foram: *Viagem à Lua de Georges* (1902) Mèlies, curta-metragem mudo de 1902, de um precursor do cinema, conhecido por transformar o cinema de técnica em espetáculo. *O Nascimento de uma Nação*, polêmico clássico de 1915, dirigido por D. W. Griffith, obra marco na construção da linguagem do cinema dos EUA. *Nosferatu*, filme mudo de 1922, representante do cinema alemão expressionista, clássico do gênero terror e suspense. *O Encouraçado Potemkin*, de 1925, um dos principais representantes do cinema russo dirigido por Sergei Eisenstein. *Um cão Andaluz*, de 1928, filme surrealista escrito e dirigido por Luis Buñuel em parceria com o artista Salvador Dalí. *Cidadão Kane*, de 1941, tido como um dos melhores filmes de todos os tempos, dirigido por Orson Welles, tendo marcado época com suas inovações e técnicas narrativas. *Acossado*, filme francês de 1960, do célebre diretor Jean-Luc Godard, um dos principais representantes da Nouvelle Vague. *Taxi Driver*, de 1976, filme dirigido por Martin Scorsese que ficou famoso por sua visão pessimista sobre a cidade moderna. *Zelig*, de 1983, um falso documentário, satirizando os “filmes históricos”. *Pulp Fiction*, de 1994, filme marco do cinema contemporâneo, dirigido por Quentin Tarantino, possui aspectos marcantes da cultura pop além dos diálogos irônicos e de sua narrativa não-linear.

Estabelecido o acervo a ser apresentado e analisado coube aos participantes do projeto apresentá-los de modo didático, para que os espectadores pudessem municiar-se de ferramentas críticas para conseguir aferir as camadas interpretativas das obras cinematográficas que assistiram. Participar de debates públicos pode ser uma experiência interessante nesse sentido, vivenciando-a enquanto uma proposta de extensão universitária. Ou seja: a Universidade expandindo os debates que realiza, em seu contexto de pesquisa e ensino, para fora de suas fronteiras físicas. E mesmo quando o faz entre seus próprios alunos, propondo debates que expandem as atividades realizadas comumente. Tanto no quesito de divulgação das obras exibidas quanto no de formar um público espectador. E não apenas plateias em termos quantitativos, mas também qualitativos. Assistir não basta, é preciso refletir sobre o filme. Afinal,

O que é um sentido formatado narrativamente, só pode ser entendido quando as histórias são concebidas como partes indispensáveis da orientação cultural da vida humana prática. Afinal, o sentido histórico, que sustenta o empreendimento do conhecimento histórico científico, surge das carências de orientação na condição temporal da vida humana prática. Esse sentido adquire sua peculiaridade sempre que histórias têm de ser narradas, para se poder interpretar o tempo que determina o agir e o sofrer humanos. (RÜSEN, 2015: p. 81 – 82).

Apresentarei a seguir, estudos de caso relativos a execução do projeto. Como foi uma experiência longa, de praticamente um ano de atividades, optei por destacar três momentos que considero significativos, no tocante a experiência e obtenção de resultados. Ademais, nos três estudos de caso selecionados, a própria proponente do projeto foi a debatedora, o que tornam os resultados colhidos mais relevantes no tocante da proposta de pensar a vivência docente como atividade concomitante à pesquisa. Os filmes selecionados foram *Encouraçado Potemkin* (1925), *Nosferatu* (1922) e *Cidadão Kane* (1941).

### **Eisenstein e a invenção da linguagem cinematográfica**

O primeiro filme exibido no projeto “Cinema, História e Educação - O filme como estratégia didática” foi o clássico do cinema russo *O Encouraçado Potemkin*, de 1925, dirigido por Sergei Eisenstein. A sessão ocorreu no dia 11 de abril de 2012, numa

quarta-feira, às 16:00 no auditório da Unidade Universitária (hoje designado como Câmpus) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) da cidade de Jussara. Segundo registros colhidos na ocasião, a sessão contou com doze espectadores, sendo oito alunos da unidade e quatro membros da comunidade, sendo dois professores da rede municipal de ensino. Todos maiores de dezoito anos de idade e do sexo feminino. Onze das presentes permaneceram durante todo o tempo de projeção e debate, sendo que a etapa do debate durou cerca de quarenta minutos. Antes do início da projeção foi realizada uma pequena apresentação da obra. Notei certa decepção do público quando foi mencionado que se tratava de um filme mudo. Procurou-se reforçar a importância histórica da obra de modo a sedimentar o interesse por assisti-la. Como afirmou Napolitano,

o professor deve se lembrar, sempre, que ele não está reproduzindo o filme para si mesmo, para seu próprio deleite intelectual ou emocional. Portanto, é preciso refletir sobre o público-alvo da atividade planejada, conhecendo seus limites e suas possibilidades gerais (faixa etária, etapa de aprendizagem), mas também mapeando, ainda que intuitivamente, o repertório cultural mais amplo e a cultura visual/cinematográfica dos alunos (2011: p. 19).

Em relação a esse aspecto, consideramos que conhecer a obra em si, independentemente de certa recusa devido ao seu formato, era importante para a formação de repertório dos presentes. Muitas vezes o problema da carência de orientação se dá por desconhecimento em relação a fontes de conhecimento disponíveis. Portanto, mesmo correndo o risco de perder parte do público espectador, optemos por manter o filme previamente planejado.

Os comentários ao filme começaram contextualizando-o. Foi explicado que se os franceses, a partir de 1889, por meio dos irmãos Lumière e dos estúdios Pathé, apresentaram oficialmente o cinema ao mundo e os americanos criaram os principais códigos da linguagem cinematográfica, transformando-o em um grande negócio, foram os soviéticos que primeiro tentaram compreender e explorar seus limites enquanto meio de expressão. Impressionado com as inovações que o diretor norte-americano D. W. Griffith introduziu no polêmico filme *O nascimento de uma nação* (1915), como o uso de panorâmicas e montagem alternada, afastando o cinema do mero “teatro filmado” que era até então, o cineasta russo Lev Kulechov direcionou

suas pesquisas para a compreensão do fenômeno popular que o cinema começava a se transformar. Seu célebre “efeito Kulechov”, criando o efeito de fome, medo, frio, raiva, justapondo tomadas idênticas do rosto de um homem com imagens que induziam a criação de sentido, mostrou que a arte cinematográfica é, sobretudo, montagem. Por exemplo: apresentando a face do homem e depois um prato de comida, o público pensaria que ele estava faminto. As tomadas eram neutras, sua organização sequenciada dava-lhe significado, que poderia ser dramático, patético ou cômico.

Sergei Eisenstein (1898 – 1948), natural da Letônia, com formação em engenharia e ex-combatente do Exército Vermelho, levou experiências como essa à prática. Trabalhando para o Estado, almejava transformar o cinema de entretenimento vazio em ferramenta política. Conseguiu, indo muito além do mero realismo socialista. Dirigindo filmes como *A Greve* (1924) e *Outubro* (1928), pretendia transmitir o espírito revolucionário de sua própria época. Com *Alexandre Nevsky* (1938), sobre a resistência russa contra as invasões germânicas durante a Idade Média, incentivou os soviéticos a resistirem ao ataque nazista na Segunda Guerra Mundial. Tendo realizado quatorze longas-metragens, sua obra-prima incontestável é *O Encouraçado Potemkin*, um dos filmes mais influentes de todos os tempos, produzido em 1925 para comemorar os vinte anos do levante ocorrido na cidade de Odessa contra o Czar Nicolau II. Evento considerado uma espécie de ensaio para a revolução de 1917.

O enredo do filme é conciso. Um grupo de marinheiros, retornando à Rússia após serem derrotados em uma guerra contra o Japão, se amotinam em função da carne podre servida na ração. Lutam contra os oficiais. A insurreição espalha-se pela cidade e recebe apoio popular. O povo lhes doa alimentos. O governo czarista lança o exército contra a multidão de rebeldes. Ocorre um massacre de civis. O encouraçado bombardeia o teatro da cidade (QG dos generais inimigos e templo da arte burguesa). Ao amanhecer, os amotinados recebem apoio de outros navios e, juntos, navegam rumo ao futuro. À revolução. Não por acaso, essa revolta de 1905 é considerada um ensaio para a Revolução de 1917.

Destacamos com os alunos esse aspecto: o filme tornou-se um clássico, sendo assistido ainda em 2012, tendo sido feito em 1925, como fruto da revolução de 1917, para homenagear a revolta de 1905. Neste aspecto, é possível representar tal dinâmica pela constatação de que “uma forma narrativa é histórica quando exprime o

contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro” (RÜSEN, 2015: p. 81).

Para contar essa história, o diretor russo fez uso de recursos até então inéditos. Aplicou o que chamaria de “montagem das atrações”. Em uma série de ensaios, Eisenstein explicou que sua teoria cinematográfica apropriava-se da dialética marxista: propunha o choque da tese e da antítese, sua superação, gerando uma síntese. Os cortes são abruptos: ponto, contraponto, fusão. Para ele, o impacto provocado por um filme acontecia em função do ritmo, não do enredo narrado. O diálogo mostrado nos letreiros é reduzido ao mínimo. Sempre protestos, expressões de desespero ou exaltações à luta. Não há tempo a perder. As panorâmicas contemplativas de Griffith foram substituídas por rápidos planos gerais.

Na “montagem das atrações”, mais importante do que estabelecer a identificação emocional da plateia com os personagens era conseguir comunicar o significado de suas ações conjuntas. Não importa as individualidades, o fundamental é a construção de personagens coletivos. Em *O Encouraçado Potemkin*, inexistem tipos complexos, todos são arquétipos. O almirante é um déspota, o capelão um Rasputim patético. O próprio líder da rebelião, Vakulinchuk, é mostrado por um viés simbólico. A cena em que velam seu corpo nas docas, sob o lema “por uma colher de sopa”, o introduz como um elemento de coalisão entre os marinheiros e os habitantes da cidade. É um meio, não um fim. Torna-se um Lênin morto. Um símbolo da luta. O verdadeiro herói do filme é o povo: a união dos amotinados, cidadãos, marinheiros e aliados. Um herói sem rosto e, por isso mesmo, com todos os rostos. Na prática, haveria dois protagonistas coletivos, o encouraçado e a cidade de Odessa, que se oporiam a um terceiro, o vilão, igualmente coletivo, o Estado czarista.

O governo soviético pensava o cinema não apenas como ferramenta estética, mas também como mecanismo de formação política e de consciência histórica da população. No sentido apregoado por Marx de que a classe proletária só se libertaria quando tivesse noção da exploração histórica que sofreram. Portanto, no contexto da Revolução Russa, essa perspectiva atende ao fato de que “a reflexão sobre os contributos educativos da disciplina de História encontra-se frequentemente associada a preocupações com a cidadania, de forma explícita” (BARCA, 2011: p. 39). A “montagem das atrações” alcança o auge na célebre sequência do massacre na escadaria de Odessa, uma das cenas mais copiadas e homenageadas da história do

cinema, citada, por exemplo, no policial *Os Intocáveis* (1987) e na ficção científica *Brazil, o Filme* (1985). Nela, os soldados czaristas avançam, atirando contra civis desarmados. Encarnam o impessoal “Estado-Leviatã”, com os rostos ocultos pelos quepes, matando por simples ato burocrático, de modo rápido e eficiente. Uma mãe é alvejada e solta um carrinho de bebê, que desaba escada abaixo. Na fivela de seu cinto, o sinal do pelicano, que dá sua carne para os filhotes comerem, símbolo máximo do sacrifício materno. A arquitetura da cidade, sua escadaria imensa, simbolicamente infinita, indica a impossibilidade de fuga. É impossível esconder-se do braço do Estado. Fatalmente, ele vai encontrar o rebelde e puni-lo. Sozinho, o cidadão comum pode fugir, mas não pode se esconder. São representados pelo indivíduo sem pernas que, desesperadamente, e inutilmente, tenta proteger-se dos tiros. Notadamente, os principais personagens da sequência, a mãe e o bebê, não aparecem antes nem reaparecem depois no filme. Servem ao sentido daquela cena. Que indica a necessidade urgente da ação coletiva, em detrimento do pânico individual. Essa reação heroica era apresentada na URSS como o germen da Revolução vindoura. Observa-se que “o foco de preocupação de formação histórica dos indivíduos é colocado na procura das raízes passadas, como se tratando de uma busca da fundação da identidade nacional” (GAGO, 2009: p. 187).

Outro momento em que um elemento cênico torna-se personagem é na sequência final. O Potemkin avançando contra os navios da frota czarista. Diante dos ataques vistos em terra, o confronto no mar parece inevitável. Acontecendo, o encouraçado ficará em pedaços. Eisenstein trabalha o suspense até o limite da tensão. O navio converte-se em Moby Dick em disparada. Por fim, próximo do instante fatal, os revoltosos conclamam seus companheiros de armas para se unirem à causa. O apelo é atendido e o Potemkin passa pelos outros navios, agora aliados, incólume.

Para o povo soviético que assistiu ao filme na época do lançamento, a visão apresentada pelo filme era o discurso oficial sobre esse episódio histórico. De certo modo, o diretor Eisenstein tornou-se um historiador da revolta de 1905. Segundo Jenkins, “história é o que os historiadores fazem (...) O problema, entretanto, surge quando esse ofício se insere (pois precisa inserir-se) nas relações de poder em qualquer formação social de que ele se origine” (JENKINS, 2011: p. 51). No caso do filme, adveio do discurso público do governo soviético, que posteriormente tornaria

Eisenstein um renegado. Porém, em 1925 sua habilidade como cineasta foi fundamental para estabelecer essa narrativa.

As histórias previnem as dúvidas à medida que fundamentam sua credibilidade. Elas fornecem razões para se crer nelas e para servirem de orientação no tempo. Trata-se, aqui, nesse caso, do que se chama, na linguagem coloquial, de “verdade”. “Verdadeiras” são as histórias com que se pode consentir; consente-se com as histórias nas quais as possíveis dúvidas surgidas podem ser resolvidas com as razões que elas fornecem. Sempre que indicarem, por meio de sua narrativa, o modo de superar as eventuais dúvidas que suscitem, as histórias sinalizam sua verdade (RÜSEN, 2001: p. 87).

Exatamente por isso a narrativa do filme é simples, direta e autoexplicativa. Com exceção de uma única tomada. O grande mistério do filme encontra-se em uma cena quase no início. Alguns amotinados serão enforcados no mastro do navio. Olham para cima e veem fantasmas pairando sobre o convés. O que significa isso? As mais diversas explicações podem ser esboçadas: seriam lembranças de outros enforcamentos, espíritos de enforcados chamando-os à luta, cavaleiros do Apocalipse, anjos da morte e outros. Nenhuma delas parece-me definitiva. O fato é que Eisenstein era um comunista ateu. Não acreditava em fantasmas. Contudo, considerando que esse filme, que já esteve proibido em quase todo Ocidente capitalista, perdeu boa parte de seu poder de inflamar as massas revolucionárias, é bom que mantenha alguns mistérios, como forma de chegar às novas gerações. Sobretudo porque, “no centro da manifestação verbal da consciência histórica está o sentido do passado, e esse sentido revela a sua presença na evolução dos processos comunicativos da vida, servindo quer a orientação temporal interna quer externa” (GAGO, 2009: p. 179). Portanto, os fantasmas de Eisenstein, compreendidos totalmente ou não, podem fomentar interesse por se conhecer mais os desdobramentos históricos que levaram a eclosão da Revolução Russa, gerando, potencialmente, uma visão de mundo mais crítica.

Para os espectadores da sessão de cinema em Jussara o enigma dos fantasmas foi explicado, de maneira unânime, como sendo os fantasmas de enforcados interiores no mastro. Aparentemente, talvez essa seja a explicação mais simples, porém é uma sensação enganosa. Pensar que os enforcados eram ecos do passado de centenas de anos de dominação czarista indica uma percepção de que a história passada pode

intervir no presente mediante a cristalização da consciência histórica por meio da experiência, no caso a experiência vivida pelos marujos em 1905.

### **O Expressionismo Alemão como resultado da Primeira Guerra Mundial**

O segundo filme exibido no projeto “Cinema, História e Educação - O filme como estratégia didática” foi o clássico expressionista *Nosferatu*, de 1922, de F. W. Murnau. A sessão ocorreu no dia 09 de maio de 2012, numa quarta-feira, às 16:00 no auditório da Unidade Universitária (hoje designado como Câmpus) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) da cidade de Jussara. Segundo registros colhidos na ocasião, a sessão contou com nove espectadores, sendo seis alunos da unidade e três membros da comunidade, todos professores da rede municipal de ensino. Todos maiores de dezoito anos de idade, seis do sexo feminino e dois do sexo masculino. Seis dos presentes permaneceram durante todo o tempo de projeção e debate, sendo que a etapa do debate durou cerca de cinquenta minutos.

Da mesma forma que durante a apresentação de *O Encouraçado Potemkin*, a informação de que *Nosferatu* era um filme mudo provocou reações negativas nos espectadores. Tal reação foi minorada quando foi informado que se tratava de um filme de vampiros e, principalmente, de que foi a primeira versão da célebre história de Drácula. Tal reação reforça a tese de Balázs de que “o cinema lançou luz numa direção completamente nova, iluminando o que antes estava escondido pela ignorância ou, mais frequentemente, pela inconsciência ou desinteresse” (ANDREW, 2002: p. 87). A fama do personagem, e a força de atração do mito vampírico, geraram interesse, podendo ser usados como fomentador da aprendizagem.

Durante o debate foi levantado por uma espectadora, aluna do terceiro ano do curso de História, dos motivos que tornam um filme de vampiro importante. Tal dúvida é compreensível, uma vez que “a primeira abordagem, isto é, a perspectiva de que é importante aprender conteúdos da História, pode ser considerado uma presença canônica no ensino de História” (SCHMIDT, 2011: p. 84). Para responder tal dúvida iniciei os comentários do filme contextualizando-o como fruto direto do período entre guerras. A Alemanha vivia tempos difíceis. A Primeira Guerra Mundial havia sido perdida, instalava-se a frágil República de Weimar, o país estava em ruínas, humilhado pelo Tratado de Versalhes, sofrendo uma inflação gigantesca. Dura realidade que levou os cineastas a voltarem-se ao onírico.

Dessa forma, foi explicado que os códigos didáticos presentes no filme não eram explícitos. Precisavam ser detectados nas entrelinhas. Como afirma, Rösen:

O progresso do conhecimento não se mede apenas formalmente pelo alcance de sua sincronização com o princípio metódico da ampliação das perspectivas, mas também materialmente, por sua correspondência aos critérios dominantes de sentido da interpretação histórica. São esses critérios de sentido que decidem, em última análise, como os dados das fontes são organizados como conteúdos de histórias (2010: p. 109).

Portanto, o movimento artístico conhecido como Expressionismo somente ganharia sentido para aquela turma de espectadores, se fosse apresentado como um desdobramento de algo já conhecido. No caso, o período entre guerras.

Esteticamente, o Expressionismo alemão caracterizou-se pela distorção voluntária dos cenários e dos gestos dos personagens, por meio de recursos de maquiagem e fotografia. Propunha um retorno ao gótico e ao sobrenatural, em discordância ao racionalismo moderno.

Promovia a priorização do “eu”, a desconstrução da realidade sensorial, um mergulho no inconsciente, ainda que fosse para revelar medos e distorcidas visões de mundo. A influência da pintura de Van Gogh é reconhecida em sua arquitetura e direção de arte. Pretendia-se expressar os sentimentos dicotômicos do povo alemão naqueles tempos de crise. Não surpreende que suas principais obras foram filmes de horror.

*Nosferatu* (1922) é uma adaptação não-autorizada do romance epistolar *Drácula*, lançado pelo escritor irlandês Bram Stoker em 1897. Para evitar embargos legais, o produtor Albin Grau ordenou a modificação dos nomes dos personagens, a data (1838) e o local da ação. O conde Drácula tornou-se conde Orlock, Londres converteu-se em Bremen e

Transilvânia, na Romênia, passou a ser indicada como “algum lugar dos montes Cárpatos”. A manobra desonesta foi malsucedida. Quando o filme entrou em cartaz, Florence Stoker, viúva do autor, acionou a justiça, exigindo a proibição de exibições públicas do filme. Venceu a contenda e, em 1925, a maioria das cópias foram recolhidas e destruídas pelo fogo; como, aliás, convém a um filme de vampiro. Censurado, pouco visto e muito comentado, *Nosferatu* tornou-se uma lenda.

Apenas na década de 1960, o filme foi liberado para o grande público, com os títulos de *Drácula* ou *Terror of Dracula*. Suas legendas foram reescritas de modo a identificar os personagens com seus respectivos nomes determinados pelo romance de Stoker. O relançamento de *Nosferatu* inspirou o cineasta alemão Werner Herzog, numa experiência pouco comum, a refilmar quase quadro a quadro o original. O resultado foi *Nosferatu - phanton der nacht*, de 1979, com Klaus Kinsky no papel principal.

O confronto entre tradição e modernidade é o principal tema de *Nosferatu* e do Expressionismo como um todo. Orlock / Drácula é um nobre decadente que vive sozinho em seu castelo, aterrorizando os camponeses da região. No condado que comanda sua autoridade é absoluta. Quando se muda para a cidade vai habitar no que existe de mais próximo de seu mundo original: Carfax, um antigo mosteiro abandonado. Lugar escuro, em ruínas, onde esconde caixões cheios de terra dos Cárpatos. Precisa do solo onde seus antepassados pisaram para assegurar seu poder. O sangue plebeu apenas o mantém vivo, o que lhe dá forças é o passado de sua linhagem. Seu sangue azul e a propriedade legal de vastas extensões de terra. Terra é riqueza, riqueza é poder. Um poder que a libertária burguesia urbana despreza por não conseguir reproduzir. Ao mesmo tempo, sua imortalidade em estado decadente de morto-vivo é uma metáfora da imortalidade precária de sua linhagem. Ser nobre não faz mais sentido em tempos de evolucionismo, marxismo, relatividade e psicanálise. O mundo tornou-se estranho às práticas autoritárias da nobreza, pois a modernidade o transformou em um lugar dominado pela prática do direito.

Os direitos do homem e do cidadão ganham, com ela, uma dimensão histórica própria, uma dinâmica temporal interna, que permita constatar, de um lado, que seu potencial de humanização da dominação política de longe ainda não está esgotado e, de outro, que pode provocar as necessárias mudanças políticas (RÜSEN, 2010: p. 128).

Nesse sentido, foi trabalhado com os alunos de Jussara as mensagens políticas da narrativa de terror do filme.

Na mesma direção foi destacado que o adversário principal do vampiro é o professor Bulwar, o Abrahan Van Helsing de Stoker, um cientista. Representante dos novos tempos, em que o conhecimento substitui a superstição. Trata-o pragmaticamente, comparando sua espécie com uma planta carnívora, que deve ser estudada em

laboratório. Não é o que acontece devido ao auto-sacrifício da mocinha do filme (Ellen Hunter / Mina Murray) que se entrega ao vampiro como forma de expiar o mal. Atraído pela falsa inocência de sua vítima, o vampiro vê-se encurralado e se deixa matar. Destruído pelo sol, pela época das luzes, pela modernidade, onde só poderia sobreviver na condição de excentricidade.

No fechamento da sessão de cinema e debate, as alunas que ficaram até o final fizeram questão de comentar que acharam o filme difícil de assistir, mas interessante. Destacaram que até então só conheciam os vampiros romantizados da série *Crepúsculo* (2008). Para elas, a partir daquele momento o conceito de vampiro ganhou outra dimensão. Menos agradável, no entanto, mais complexa.

### **O cinema e consciência histórica em *Cidadão Kane* (1941)**

O sexto filme exibido no projeto “Cinema, História e Educação - O filme como estratégia didática” foi o clássico do cinema norte-americano *Cidadão Kane*, de 1941, dirigido por Orson Welles. A sessão ocorreu no dia 31 de outubro de 2012, numa quarta-feira, às 16:00 no auditório da Unidade Universitária (hoje designado como Câmpus) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) da cidade de Jussara. Segundo registros colhidos na ocasião, a sessão contou com quinze espectadores, um considerável acréscimo considerando o número das primeiras sessões. Desses quinze, doze eram alunos da unidade e três membros da comunidade, todos professores da rede municipal de ensino. Todos maiores de dezoito anos de idade, onze do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Treze dos presentes permaneceram durante todo o tempo de projeção e debate, sendo que a etapa do debate durou cerca de cinquenta minutos.

Inicialmente, Orson Welles, o diretor, produtor, co-roteirista e protagonista de *Cidadão Kane*, pretendia filmar *O Coração das Trevas* (1902), de Joseph Conrad. O estúdio, RKO, não permitiu. Diante da recusa, optou-se por analisar a decadência do sonho americano. O filme se chamaria *América*, e poderia ter sido sobre o milionário esquizofrênico Howard Hughes. Reestruturado e rebatizado *Cidadão Kane*, mudou-se o foco para o magnata das comunicações, e patriarca da imprensa marrom, William Randolph Hearst. Portanto, o filme é uma biografia cinematográfica disfarçada, em que se pretende, na verdade, analisar um período da história americana.

Ao explicar para o público tal relação, de modo geral os espectadores se mostraram confusos. De certo modo, tais dúvidas poderiam ser analisadas a partir da perspectiva de que

“o pedacinho de mundo que é o objeto (pretendido) de investigação da história é o passado. A história como discurso está, portanto, numa categoria diferente daquela sobre a qual discursa” (JENKINS, 2011: p. 23 – 24). Nesse sentido, *Cidadão Kane* pode ser definido como um discurso sobre uma biografia que não existiu, mas que representa um período real.

Antes de entrar para o cinema, Welles já havia revolucionado o teatro e o rádio. Em 1936 dirigiu uma montagem de *Macbeth*, de Shakespeare, com um elenco formado inteiramente por negros, com a ação passada no Haiti. Em 1938 espalhou pânico pelos Estados Unidos, ao dirigir uma adaptação radiofônica do clássico de ficção-científica *Guerra dos Mundos* (1898), de H. G. Wells, como se fosse um noticiário em tempo real. Resultado: suicídios, abortos espontâneos, capa da revista Time e contrato inédito em Hollywood, com liberdade artística quase total, algo, até então, inédito. Com toda pompa e circunstância, Welles desembarcou na capital do cinema com fama e atitudes de gênio precoce. Todos esperavam sua queda, que não demorou. O anjo vingador foi o próprio então velho e recluso

Hearst, que não aprovou a “homenagem” e usou a força de seus jornais para boicotar o lançamento de *Kane*.

Não que Welles não fizesse por merecer tamanho prestígio. Seu filme deixou todos impressionados. Provavelmente, até mesmo Hearst que, é quase certo, assistiu-o escondido. O enredo narra os esforços do repórter Jerry Thompson, que nunca tem o rosto revelado, para reconstituir a trajetória do lendário Charles Foster Kane, um dos homens mais ricos e influentes do mundo. O ponto de partida seria a última palavra pronunciada por Kane no leito de morte: "rosebud". O que foi o botão de rosa? Eis a questão. Tentando decifrar o mistério, Thompson investiga e entrevista diversas pessoas que conviveram com o personagem, criando uma multifacetada teia de informações. Lê o diário de Walter Parks Thatcher, o banqueiro que tutelou a criação de Kane depois que sua família entregou-o à instituição que representava. Conversou com Jedediah Leland, antigo melhor amigo e posterior desafeto de Kane. Tentou extrair algo dos raros momentos de lucidez de Susan Alexander, cantora lírica fracassada, segunda esposa, dona de boate e pivô da derrocada política de Kane.

Porém, como o mordomo é sempre o culpado, é justamente o mordomo de Xanadu, o magnífico e faraônico palácio de Kane, que leva Thompson a concluir que nenhum homem pode ser completamente compreendido. Ainda mais um grande homem.

Quem foi Kane? Um capitalista? Um comunista? Um patriota americano? Entusiasta do nazismo? A pergunta permanece sem resposta, tanto para Thompson quanto para o espectador. E é justamente essa dúvida que dá grandeza à obra. Sua trajetória representa a encarnação do sonho americano, a busca pela fama, fortuna, amor verdadeiro, imortalidade. Amigos e inimigos de Kane reconhecem sua iniciativa, muitas vezes travestida de idealismo. Característica que foi sendo minada pelo tempo e pelo acúmulo de fracassos, na vida pública e particular. Perdeu esposa e filho em um acidente, jamais conseguiu ser eleito para um cargo público, abandonado pela segunda esposa, sabedor que traiu todos seus ideais de juventude, viu sua fortuna esvair-se por conta das próprias excentricidades. Quanto mais idoso e amargo Kane fica, mais seus defeitos tornam-se visíveis. Seu entusiasmo transforma-se em inércia, sua coragem em despotismo, sua autoconfiança em autocomiseração.

Talvez consciente do que se passava resolveu retirar-se do mundo. Retirar-se em grande estilo, como tudo o que fez. Constrói, sem nunca concluir, Xanadu, imensa propriedade que recebeu o mesmo nome do palácio de Kublai Khan, imperador dos tártaros. Sua fortaleza de solidão. Cheia de hóspedes que nunca vê. Animais exóticos que jamais visitou. Compra tudo o que o dinheiro pode comprar, de obras de arte caríssimas até bibelôs inúteis, sem nunca abrir as caixas. Xanadu é um grande mausoléu onde se isolou, como um elefante velho que sabe que vai morrer e afasta-se do grupo, em busca de um cemitério, que, por algum motivo, ele sabe onde fica.

Algumas das imagens mais impressionantes do filme tratam de signos de multiplicidade e impenetrabilidade. A cena dos espelhos, em que Kane se multiplica infinitamente ao longo de um corredor. A cena na qual um imenso quebra-cabeça é montado. E, sobretudo, as cenas de abertura e fechamento do filme, em que a câmera de Welles enfoca uma placa com os dizeres: entrada proibida. A entrada não é proibida somente em Xanadu, a entrada é vetada à alma de Kane. Depois de sua morte, só restaram quinquilharias que precisavam ser destruídas para desocupar o espaço. Incluindo “rosebud”, o trenó no qual brincava quando era uma criança pobre e despreocupada, embora, igualmente rebelde. Fim do mistério, “rosebud” é um trenó em que o jovem Kane brincava.

O término da trajetória do personagem reencontra o começo. Tal desfecho pode aproximar um jovem espectador do período histórico abordado no filme? Pode ser considerado uma estratégia, uma vez que “os jovens tomam o conhecimento histórico para si quando os valores presentes nas narrativas permitem o seu autoconhecimento na cultura juvenil” (FRONZA, 2014: p. 198). A noção de que um objeto querido hoje será ou pode ser querido por toda a vida abriria tal foco de debate.

Naturalmente, os campos da experiência histórica da alteridade, acessíveis pela formação, não podem ser relacionados diretamente ao agir atual para orientá-los (...). Por outro lado, o olhar histórico formado, voltado para a alteridade do passado, pode sensibilizar a consciência para a especificidade de seu tempo presente. Ele pode aprofundar a consciência de que os dias de hoje se passam de outra forma que o passado, porque as condições de vida prática de cada um são historicamente específicas (RÜSEN, 2010: p. 113).

Foi o que perceberam os alunos do câmpus de Jussara. Um exercício realizado durante o debate pós-filme foi a tentativa de cada um responder o que seria o “seu Rosebud” pessoal. As respostas variaram entre “não sei responder” até citar um respectivo livro preferido ou uma joia de família. Mas todos parecerem compreender que é possível transportar e encarnar a “história” em um objeto, levando-o por toda a existência, como forma de dar significado a sua trajetória pessoal, contextualizando-a dentro do período cronológico que sua própria vida percorreu. Portanto, cada “Rosebud” citado pelos alunos representou uma forma de dar sentido a sua própria experiência no tempo, fomentando a consciência histórica de cada um.

Minha orientação foi que cada um levasse essa reflexão para fora da sala de exibição.

### **Considerações Finais**

O potencial do audiovisual de chamar atenção de vastas plateias não pode ser desconsiderado como elemento que possibilita ganho de consciência histórica, uma vez que

enquanto a informação verbal não diz respeito senão à parte intelectual de nosso ser, a informação visual mobiliza-nos por inteiro: corporalmente, afetivamente, intelectualmente. Os mecanismos de aprovação das mensagens tornam-se outros. O cinema ensina-nos que não há apenas uma compreensão geral,

que funciona de forma idêntica em todas as situações, mas tipos de compreensão, comportamentos diversos de compreensão (TARDY, 1976: p. 93).

Dessa forma, o audiovisual pode ser transformado numa poderosa estratégia para o ensino, por sua capacidade única de unir o lúdico e o informativo, a partir de representações gráficas da realidade que fomentam a produção de sentido. O uso de cinema pelo professor de história seria, na concepção de Rüsen, uma prática de transdisciplinaridade. O uso pela história de tais métodos “não faz desaparecer sua especificidade, mas faz aparecer uma qualidade própria do conhecimento histórico que é cognitivamente relevante e incontornável” (2015: p. 95). Se nossa época mais do que visual é audiovisual é preciso expandir as fronteiras dessa possibilidade cognitiva, pois

Todo filme sempre ensina algo. Se ele pertence ao gênero “ficção”, ensina a beleza de narração e poesia através de seus conteúdos e seus procedimentos de linguagem artística, ajuda a ver mais aspectos desses conteúdos a partir da razão sensível, anuncia, através do que não existe ainda, um mundo em transformação. Se ele é um “documentário”, permite o acesso a informação e análises sobre um tema via procedimentos jornalísticos ou ensaísticos, aproximando-se mais da razão explicativa sem que isso impeça diálogos com o universo da arte (SILVA; RAMOS, 2011: p. 11).

Porém, não se pode cair no deslumbramento pela imagem. Afinal, “os processos técnicos do cinema e da televisão possuem atrativos capciosos e a pedagogia, por sua própria natureza, é muito predisposta a responder ao chamado das sereias. Deixando-se encantar muito facilmente.” (TARDY, 1976: p. 81).

Inegavelmente, considerando o conjunto de filmes selecionados para o projeto “Cinema, História e Educação - O filme como estratégia didática” cair nessa armadilha interpretativa é um perigo real que se correu. Coube aos debatedores, tanto a coordenadora do projeto quanto aos convidados e os membros do público espectador, não permitir que o senso comum dominasse os debates. Até onde nos foi possível detectar o resultado final foi positivo.

## REFERÊNCIAS

ANDREW, J. Dudley. **As principais teorias do cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliado (orgs). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011. p. 21 – 48.

FRONZA, Marcelo. As concepções de verdade histórica e intersubjetividade na aprendizagem de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. In: SCHMIDT, Maria Auxiliado; BARCA, Isabel (orgs). **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ajuí: Unijuí, 2014.

GAGO, Marília. “Usu(s)” e “unitidade” da narrativa histórica na aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. In: SCHMIDT, Maria Auxiliado; BARCA, Isabel (orgs). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ajuí: Unijuí, 2009.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

NÓVOA, Jorge; BARROS, José D’Assunção (Orgs). **Cinema-História: teoria e representação sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: editora da UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: editora da UnB, 2010.

\_\_\_\_\_. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: editora da UnB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teoria da Histórica**. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: editora da UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliado (orgs). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011. p. 82 – 139.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire (Orgs). **Ver história: o ensino vai aos filmes**. São Paulo: Hucitec, 2011.

SILVA, Sávio Tarso Pereira da. História, documentário e exclusão social. In: NÓVOA, Jorge;

BARROS, José D'Assunção (Orgs). **Cinema-História**: teoria e representação sociais no cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008. p. 117 – 158.

TARDY, Michel. **O Professor e as Imagens**. São Paulo: Cultrix, 1976.

#### **Fontes audiovisuais**

CIDADÃO Kane (Citizen Kane, EUA, 1941). Direção: Orson Welles. Elenco: Orson Welles, Joseph Cotten. Roteiro: Orson Welles & Herman J. Mankiewicz. Música: Bernard Herrmann. RKO. Drama. Preto e Branco, som. 119 minutos.

ENCOURAÇADO Potemkin, O (BronenosetsPotymkin, URSS, 1925). Direção: Sergei Eisenstein. Drama. Preto e Branco, mudo. 74 minutos.

NOSFERATU, Uma sinfonia do horror (Nosferatu, EineSymphoniedesGrauens, Alemanha, 1922). Direção: F. W. Murnau. Elenco: Max Schreck, Greta Schröder, Alexandre Granach. Roteiro: Henrik Galeen, baseado no romance *Drácula*, de Bram Stoker. Horror. Preto e Branco, mudo. 81 minutos.