

**Cinema como Fonte para a escrita da História e seu ensino escolar: reflexões e possibilidades**

**Lara Rodrigues Pereira<sup>1</sup>**

**Cinema as a source for the writing of history and his school education: reflections and possibilities**

**Resumo:** O presente artigo, recorte de dissertação de Mestrado em História, defendida na Universidade do Estado de Santa Catarina, tem a intenção de promover reflexões sobre as relações existentes entre História e cinema considerando o último como frutífera fonte para a Historiografia. Além do exposto evidencio o potencial didático dos filmes promovendo possibilidades para o seu uso no ensino escolar de História.

**Palavras-chave:** cinema, História, ensino

***Cinema as a source for the writing of history and his school education: reflections and possibilities***

**Abstract:** *This article, dissertation clipping Master in History, defended at the University of the State of Santa Catarina, intends to promote reflections on the relationship between history and cinema considering the latter as fruitful source for historiography. Besides the above made evident the didactic potential of films promoting possibilities for its use in school history teaching.*

**Key-words:** *cinema, History, teaching*

---

<sup>1</sup> Doutoranda do PPGE – UFSC, bolsista CAPES, e mail lararp81@gmail.com

A escrita da História é construída, não apenas, por palavras, mas também, por imagens. Seus arquitetos são homens e mulheres que a manuseiam por ofício ou por arte. Mas há os que transitam livremente por estas duas vias (ofício e arte) fazendo com que suas fronteiras se diluam ao sabor de suas vontades. Historiadores de ofício (também artistas da escrita), como Dosse, afirmam que “o chão da história não é cultivado apenas por historiadores, ele está em grande parte exposto às vicissitudes da conjuntura intelectual” (DOSSE, 1991, p 173). Tais vicissitudes seriam como folhas ao vento, tendo sua trajetória impressa ora por brisas ora por tornados. Assim seria a História, esta folha conduzida pelos ventos orquestrados por artistas, jornalistas, trabalhadores, imperadores, mulheres, crianças e historiadores.

No grupo dos artistas ousou incluir os profissionais do cinema, que talvez tenham ocorrido à Dosse quando proferiu sua sentença. Sabemos atualmente que qualquer filme filiado a qualquer gênero cinematográfico pode se tornar uma fonte em potencial para o historiador, pois a partir de cada filme, mesmo que não seja épico/histórico, é possível compreender certas conjunturas. Assim como o cineasta trabalha fundamentalmente com imagens, o historiador, em seu ofício, tem como matéria prima principal o documento. No princípio, o documento era, acima de tudo, um texto (LE GOFF, 2003, p. 530), mas, a partir de mudanças significativas no manejo da História, operadas fundamentalmente pela Escola dos Annales, novas formas de registros históricos foram sendo incorporadas à historiografia. Dentre estes novos objetos, capazes de produzir leituras sobre a História, aqui trataremos do cinema. Como os filmes ensinam História, ou melhor, que História ensinam? Estas questões estão sendo constantemente (re)pensadas, pois, a partir de estudiosos como Ferro (1993), a análise dos filmes passou a carregar a possibilidade de ler a História, sendo esta a premissa de toda a fonte histórica.

A estreita relação entre cinema e História vem rendendo muitos trabalhos acadêmicos, pois por meio das imagens em movimento é possível produzir memória, sendo esta uma das dimensões mais investigadas pelos historiadores. Quando Michelle Lagny (2009, p.100) afirma que o Homem da câmera (Dziga Vertov, diretor de cinema) “queria perseguir o invisível no visível”, nos convida a uma reflexão: o que seria perseguir o invisível no visível? Como resposta a tal questionamento recorro à memória, pois a partir de certas cenas que assisto em alguns filmes consigo articulá-las a

acontecimentos históricos. Exemplo disso seria recordar-me do regime de apartheid Sul-africano ao assistir a um filme sobre Rúgbi que se passa naquele país. A questão da segregação racial não é diretamente enfocada por Clint Eastwood em *Invictus*<sup>2</sup>, porém, por meio das metáforas produzidas por suas imagens, o diretor aciona a memória do espectador ao mostrar as divisões habitacionais em Johannesburgo. Em uma das sequências, Eastwood enfoca os contrastes sociais quando os membros do time de Rúgbi Sul africano visitam um bairro pobre da capital. Os atletas, majoritariamente brancos, bem educados, alimentados e possuindo moradia digna se deparam com as precárias condições da população iminentemente negra, residente na periferia. Os motivos para a origem de tais diferenças sociais, que vem à memória dos espectadores de *Invictus*, estão diretamente ligados ao apartheid. Neste sentido podemos afirmar que um filme é capaz de ir além do que a tela reproduz, e são estes movimentos que nos possibilitam agregar conhecimentos históricos ao arcabouço prévio que possuímos. Um professor de história, que utilizasse *Invictus* em sala de aula, poderia focar múltiplos temas por meio de suas imagens, inclusive o espólio de anos do regime de segregação racial para aquele país, mesmo que esta não seja a temática central do filme.

Para Lagny (2009, 101), os filmes teriam a prerrogativa de nos fazer repensar a própria historicidade, pois através deles é possível analisar diversas formas de narrativas, além das relações entre realidade, representação, ficção e temporalidades na História. Tais relações são tecidas através de elementos técnicos, atuações e direção, tornando um filme uma das possíveis formas de se contar uma história, seja ela baseada em acontecimentos ou pura ficção. O filme não vale apenas pelo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que é capaz de oferecer. Logo, sua crítica é produzida em consonância com sua narrativa e o mundo que o rodeia (FERRO 1992, p 32). A partir disso, ao analisarmos uma fonte cinematográfica, precisamos, antes de qualquer coisa, compreender de que formas ela se relaciona com o tempo que pretende reproduzir e no qual foi produzida, pois “a História é sempre uma construção do presente e as fontes, sejam elas quais forem, também. Elas são sempre forjadas, lidas e exploradas no presente e por meio de filtros do presente” (PAIVA, 2006, p.20).

Até aqui, percebemos que quando analisamos algum evento histórico, por mais que o vejamos com olhos do passado, sempre teremos nossa visão impregnada pelo presente. Processo semelhante ocorre na produção dos filmes. A arquitetura de todas as

---

<sup>2</sup> **INVICTUS**. Direção de Clint Eastwood. EUA. Warner Bros. 2010, (134 min.) DVD colorido.

fontes, assim reconhecidas pelo olhar do historiador, é repleta de presente. A crítica feita a fontes escritas pode ser também aplicada aos filmes, pois ambas, na qualidade de testemunhas da História, precisam ser inquiridas para produzirem respostas sobre uma determinada sociedade. Para tanto, no caso dos filmes, faz-se necessário analisar aspectos de sua produção, compreender as relações que estabeleceu com a sociedade que o rodeava, de que formas se comunicava com os costumes, cultura, política de sua época e lugar. Apesar dos recursos de edição, das escolhas de seu diretor, produtores, patrocinadores, (conforme nos mostra a História, tanto podem ser Estados como Estúdios) o cinema testemunha algo, mesmo que com olhos censurados ou motivados por militâncias de toda a ordem (política, religiosa, artística). Com base nestes aspectos é possível estabelecer as diferenças políticas existentes em duas narrativas produzidas em períodos, lugares e por agentes diferentes, mas, que abordam o mesmo tema. Tal exercício comparativo, quando feito em sala de aula, tende a abranger uma maior compreensão do assunto estudado por parte dos alunos, pois a análise de fontes diferentes tem a função de enriquecer sua aprendizagem. Exemplo disso poderia ser a utilização de trechos dos filmes *Sou Cuba*<sup>3</sup> e *Cidade Perdida*<sup>4</sup> para a abordagem do tema Revolução Cubana em sala de aula. Oferecer versões tão diferentes sobre o mesmo processo histórico contribui para que os alunos alcancem uma compreensão plural, composta por diversificadas vias, oriundas da construção de dois diferentes pontos de vista, por sua vez, referenciados em lugares sociais distintos.

Semelhante ao que ocorre com documentos escritos, os filmes podem despertar maior ou menor interesse, variável de acordo com cada momento histórico. A carta de Pero Vaz de Caminha, um dos documentos mais significativamente investigados pela historiografia brasileira, teve seus momentos de abandono em arquivo. “A narrativa de Pero Vaz de Caminha ficou desconhecida em sua época, como acontecia com muitos relatos de viagem e descobertas. Guardada no Arquivo da Torre do Tombo, em Lisboa, a carta foi divulgada somente em 1814.” A fonte, hoje reconhecida como a certidão de nascimento do Brasil, com o passar do tempo adquiriu significados e leituras diferentes, por conseguinte as sentenças sobre o tempo, aferidas por meio dos documentos estão sujeitas a mudanças. Prova disso seria o imenso sucesso, na atualidade, de filmes lançados há muitos anos, mas que no ato de suas estreias não alcançaram a mesma

---

<sup>3</sup> **SOU** Cuba. Direção de Mikail Kalatozov. URSS, Abril vídeos, 1964, (141 min.) DVD preto e branco.

<sup>4</sup> **CIDADE** Perdida. Direção de Andy Garcia. EUA: Califórnia Filmes, 2005 (143 min.) DVD colorido.

projeção. O filme *Citizen Kane*<sup>5</sup>, roteirizado, produzido, atuado e dirigido por Orson Welles, lançado sob muitas controvérsias em 1941, não foi sucesso de público nem mesmo de crítica naquele ano. Em contrapartida, com o passar do tempo obteve imensa consagração em ambas as esferas. Seu êxito pode ser mensurado através da média 8,5 que alcançou no site [www.imdb.com](http://www.imdb.com), considerada uma das mais altas da página. O *imdb* é um site no qual qualquer pessoa cadastrada pode atribuir notas aos filmes que já assistiu. Esta é uma página disponível para usuários da internet espalhados pelo mundo todo sem que sejam, necessariamente, especialistas em cinema. O sucesso construído ao longo dos anos pelo filme de Orson Welles, junto à crítica especializada, também é notório, uma vez que, figura entre os dez melhores filmes de todos os tempos, desde a década de 1960, na lista da revista do *British Film Institute*, cerca de vinte anos depois de seu lançamento. No campo da representação, o cinema, sobretudo de ficção, mostrou-se muito profícuo (LAGNY, 2009, p.105). A afinidade do cinema de ficção com a representação ocorre, pois esta é uma de suas intenções, já que, dedica-se a arte de formar versões sobre a realidade, representando-a. Neste sentido, além de ser capaz de representar a realidade, ao mesmo tempo, o cinema produz realidade baseada, principalmente, em ficção. Lagny analisou filmes europeus da década de 1960 que apresentavam em demasia veículos e aparelhos telefônicos, como se aqueles fossem artigos já incorporados por toda a sociedade, muito mais do que realmente eram naquele período e país. Portanto, o cinema teria o poder de “apreender o peso do passado e a atração do novo na história” (LAGNY, 2009, p.105).

O cinema, ao menos o Hollywoodiano, mais popular, e mais utilizado em sala de aula, teria dificuldade em captar rupturas, com raras exceções, retratando geralmente modelos baseados nas permanências. Esta afirmação pode ser comprovada através da representação dos povos autóctones no cinema norte-americano. Durante um longo período que compreendeu os anos 1930 até os 1950 a figura do “índio” norte americano era representada de forma estereotipada. Nesta fase sua imagem era associada à selvageria, violência e crueldade, haja vista retratos feitos em western’s como *Rio Grande*<sup>6</sup> e *Jardim do Pecado*<sup>7</sup>. Outro aspecto que chama a atenção na representação do “índio” no cinema norte americano é a ausência, durante este período, de retratos associados ao mundo contemporâneo, ou seja, sua imagem era sempre ligada à gênese

---

<sup>5</sup> **CITIZEN Kane**. Direção de Orson Welles. EUA: RKO, 1941 (119 min.) DVD preto e branco.

<sup>6</sup> **RIO Grande**, Direção de Jhon Ford. EUA: RKO, 1950, (105 min.) DVD preto e branco.

<sup>7</sup> **JARDIM do Pecado**. Direção de Henry Hathaway. EUA: Fox, 1954, (95 min.) DVD colorido.

da nação. (e representavam, na maioria dos filmes, uma espécie de obstáculo a ser vencido para o progresso social, cultural e territorial dos EUA). Podemos identificar certa ruptura, correlata a estes modelos, no filme de Milos Forman, *Um Estranho no Ninho*<sup>8</sup>, de 1975. Este longa é apontado como uma virada simbólica (NUNES, 2008, p. 1) na representação dos povos nativos norte-americanos no cinema hollywoodiano, pois nele há um personagem índio retratado em um mundo contemporâneo, sem cavalos, flechas, crueldade ou bravura iminentes. Mas, esta mudança no retrato cinematográfico dos nativos americanos estaria atrasada se comparada a outras formas de manifestação culturais como a literatura. Já que desde o fim da década de 1950, romancistas americanos (NUNES, 2008, p. 3) já escreviam sobre a realidade destes povos e sua (difícil) inserção na sociedade dos EUA. Esta refração no retrato de uma determinada sociedade não invalida o caráter documental do cinema, pois mesmo em seus “silêncios”, como no caso da representação dos nativos norte-americanos, conseguimos aferir importantes traços daquela sociedade. É possível perceber que espaços ocupavam ou não em seu país. Com base nestas reflexões sobre as lentas mudanças, capturadas pelo cinema de massa, correlatas as minorias étnicas, é possível identificar nele uma rica fonte para o ensino de história. Transpondo aqueles paradigmas de análise para a realidade local seria possível lançar questões a serem enfrentadas pelos discentes sobre de que maneiras os índios foram e são retratados no decorrer dos anos pelo cinema e televisão brasileira. Isso poderia servir, não apenas para cumprir as metas de conteúdo, mas, para despertar o olhar crítico dos alunos sobre suas novelas preferidas ou sobre o filme nacional que assistiram na Sessão da Tarde, já que “Os problemas e potencialidades do ensino de História não estão restritos a escola, mas, envolvem o meio em que alunos e professores vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, igrejas e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso” (CERRI, 2011, p 54).

Há pouco mais de cem anos o cinema apareceu como entretenimento de massas. Desde sua criação vem sendo usado como tradutor de seu tempo e fomentador de discussões sobre ele. Sua linguagem se adaptou ao silêncio e ao som, a mudez e a fala, ao *chiaroscuro* do preto e branco e a paleta de cores do *Technicolor*; sem prejuízo algum do encantamento que era e é capaz de provocar. Filmes como *Gladiador*<sup>9</sup> e *O*

---

<sup>8</sup> **UM Estranho no Ninho.** Direção de Milos Forman. EUA: Fantasy, 1975 (133 min.) DVD colorido.

<sup>9</sup> **GLADIADOR.** Direção de Ridley Scott. EUA: Universal, 2000 (155 min.) DVD colorido.

Nome da Rosa<sup>10</sup> são exemplos de tramas cujo mote seria a representação do passado. De acordo com Robert Rosenstone, desde sua invenção o cinema foi visto como meio de visualização do passado (ROSENSTONE, 2010, p. 27). Tal afirmação tem como exemplo o trabalho do diretor francês George Méliès que já em 1900 utilizava certos períodos históricos para ambientar seus romances e comédias.

Na década de 1920 o gênero “filme histórico” era amplamente reproduzido pelos cinematógrafos mundo afora. Exemplos de tramas deste tipo seriam *A Paixão de Joana D’arc*<sup>11</sup> de Carl Theodor Dreyer e *Os Dez Mandamentos*<sup>12</sup> de Cecil B. De Mille. Mas, os títulos deste período, assim como boa parte dos produzidos atualmente, utilizavam o passado como cenário para a encenação de histórias de amor ou aventuras. Isso fica evidente em produções como *Titanic*<sup>13</sup> em que o principal elemento seria o romance do casal protagonista, transportando para segundo plano o evento histórico, ou seja, o naufrágio do navio. Em contrapartida, encontramos “filmes históricos”, como *Sessão Especial de Justiça*<sup>14</sup> do diretor grego Constantin Costa Gavras, que primam pela investigação de um determinado processo político sem que para isso grandes aventuras ou romances sejam expostos em cena. Nesta trama Gavras dedica-se a explorar as negociações entre dirigentes franceses e o Terceiro Reich para o estabelecimento do governo de Vichy. No filme a reconstrução daquele período é perpassada por intrigas e jogos de poder, situações que vieram à tona anos depois do fim da Segunda Guerra. Sua escolha por mostrar “uma França” que negociava com o governo alemão é raridade dentre as produções cinematográficas sobre o período. Isso ocorre, pois, grande parte dos filmes que retratam a situação francesa durante a Segunda Guerra prima por mostrar as ações da resistência e não a negociação (de membros da classe política, militar e civil) com o nazismo. A diferença iminente entre os filmes de James Cameron e Costa Gavras reside nos usos que cada um fez do passado. Enquanto Cameron utiliza-se do passado como pano de fundo para contar um romance, Gavras dispensa tal artifício transformando fatos históricos em seus reais protagonistas (não cabendo aqui qualquer julgamento a respeito de qual destas duas obras seria mais convincente historicamente, pois ambas são versões sobre acontecimentos históricos) A inserção junto ao público de

<sup>10</sup> **O NOME** da Rosa. Direção de Jean Jacques Annaud. Ita/Ale/Fra : Warner, 1986 (130 min.) DVD colorido.

<sup>11</sup> **A PAIXÃO** de Joana D’arc. Direção de Carl Theodor Dreyer. França. 1928 (110min.) DVD preto e branco.

<sup>12</sup> **OS DEZ** Mandamentos. Direção de Cecil B. De Mille. EUA: Paramount, 1956 (229 min.) DVD colorido.

<sup>13</sup> **TITANIC**. Direção de James Cameron. EUA: Fox, 1997 (194 min.) DVD Colorido.

<sup>14</sup> **SESSÃO** Especial de Justiça. Direção de Costa Gavras. França: Goriz, 1975 (118 min.) DVD colorido.

Titanic é, sem dúvida, muito maior que a conquistada por filmes como Sessão Especial de Justiça e isso nos leva a pensar que ambos podem trazer contribuições para uma eventual aula de História, guardadas suas especificidades. Por meio do *blockbuster* romântico o professor poderia, dentre outros temas, trabalhar relações de gênero, avanços industriais e imigrações no início do século XX, mas, para além do conteúdo factual, poderia também despertar em seus alunos, a análise da produção de um documento ao qual possivelmente já foram apresentados em algum momento. Isso pode ser feito de diversas formas, mas um dos caminhos a ser tomado seria identificar os custos e lucros alcançados pela produção com o intuito de compreendê-lo como produto de uma indústria de massa cujo alcance engloba expectadores de diversas culturas e idades espalhados pelo mundo inteiro. De acordo com Langer (2004, p.2) “Vivemos em uma era de imagens. Saber interpretar signos visuais tornou-se mais que uma necessidade.” Por esta razão a reflexão sobre tudo o que assistimos se torna tão pertinente. Já o filme de Gavras, ultrapassando as questões factuais, nem precisaria ser utilizado em sala, pois se trata de obra mais “difícil”, poderia apenas servir como mote de uma pesquisa que tencionasse abordar não apenas a Segunda Guerra Mundial, mas as leituras feitas a seu respeito em forma de entretenimento, que consumimos amplamente na condição de expectadores. Temas como disputas pela memória dos países envolvidos no conflito transmitidas pelo mercado cinematográfico também podem ser mensurados em sala de aula. Com base nestas possíveis abordagens podemos afirmar que filmes menos e mais comerciais são agentes da mesma recriação quando em suas tramas a História é de alguma forma tangenciada, pois “A imagem não é o retrato de uma verdade nem a representação fiel de eventos ou objetos históricos” (PAIVA, 2006, p.19).

A “leitura” de eventos históricos, possibilitada através do cinema, aponta para a premissa de que cada filme carrega em si discurso(s) sobre a História. E se por um lado, conforme afirma Lagny, ao cinema fogem as rupturas, por outro lado a ele não escapam as longas durações possibilitando a visualização de períodos, geralmente, apresentados de forma linear. Para Rosenstone (2010, p. 57), a observação histórica possibilitada pelo cinema é construída com fatos “reais”, mas também com a invenção. Neste sentido o autor é categórico ao afirmar que apesar do fator inventividade as “verdades históricas” não ficariam mais comprometidas em um filmes do que em romances históricos ou mesmo em alguns textos acadêmicos. Para ele, assim como “inventa” o cineasta também “inventaria” o historiador, guardadas as devidas diferenças nos processos de

“escrita da História” de ambos. Por mais polêmica que seja a afirmação do historiador norte-americano, o fator criatividade presente no cinema e na escrita do historiador legitimaria as comparações feitas entre os dois processos produtivos, uma vez que, escrever a História com imagens ou com palavras demandaria certa dose de criatividade.

Além da prerrogativa de reconstrução do passado, o cinema seria um meio de questiona-lo através do presente, tal processo também reside nas pesquisas desempenhadas por historiadores, pois os problemas apontados para o passado são construídos a partir de inquietações e demandas do presente. O cinema teria a propriedade de afetar nosso olhar sobre a história, pois, “os filmes históricos, mesmo quando sabemos quando são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado” (ROSENSTONE, 2010, p.18). Portanto, a partir das informações que adquirimos por meio do cinema podemos, de certa forma, nortear nossa visão sobre o passado. Retorno ao paradigma do ensino neste ponto, pois, segundo Klaus Bergmann (1990, p. 30) “uma das tarefas empíricas da Didática da História seria a investigação da História transmitida cientificamente (através do ensino formal) ou não: por meio de filmes, televisão, rádio e imprensa. “Por intermédio deste pressuposto pode-se afirmar que a didática da História, ou seja, a maneira pela qual os processos de ensino-aprendizagem nesta área se dão, ocupa-se da transmissão do conhecimento histórico escolar e extraescolar na mesma medida. Portanto, poderia fugir ao ensino de História a análise dos conhecimentos históricos que se aprende nos filmes? Segundo Cerri (2011), a resposta para tal questão seria não, pois, saber quais são as concepções que os alunos trazem “de casa” sobre a História nos permitiria compreender de que maneira veem e se relacionam com o passado, uma vez que “A rejeição de muitos alunos ao estudo da história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou falta de habilidade com a matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo” (CERRI, 2011, p 17).

#### Referências:

BERGMANN, Klaus. **A História na reflexão didática**. Revista Brasileira de História, São Paulo: vol. 9, n. 19, set.1989/fev.1990, p. 29-42.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.** Revista de História Regional, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 93-112, 2001. Acesso em: 25 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História e Consciência Histórica.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DOSSE, François. **A História a prova do Tempo.** São Paulo: UNESP, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação.** São Paulo: IBRASA, 2009.

LAGNY, Michelle. **O cinema como fonte de História.** In: NOVOA, Jorge (Org.) Cinematógrafo. São Paulo: UNESP, 2009, p. 99- 132.

LANGER, Jonnhi. **Metodologia Para Análise de Estereótipos em Filmes.** Revista História Hoje, São Paulo, v. 1, nº 5, p. 1 – 13, dez.2004. Acesso em: 12 jan. 2012. LE

GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003

NUNES, Jorge Eduardo. **A Reabilitação Da Imagem Dos Índios No Cinema.** Faculdade de Letras. Departamento de Estudos Anglísticos. Dissertação de Mestrado em Cinema e Literatura Norte-Americana, Universidade de Lisboa.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSENSTONE. Robert A. **A História nos Filmes. Os Filmes na História.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Recebido em 04 de janeiro de 2015 ; aprovado em 06 de março de 2015.