

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATO MOCELLIN

“RESSURREIÇÕES LUMINOSAS” – CINEMA, HISTÓRIA E
ESCOLA:
ANÁLISE DO DISCURSO EM ÉPICOS HOLLYWOODIANOS SOB A
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO MUDIÁTICO

CURITIBA
MAIO 2009

RENATO MOCELLIN

“RESSURREIÇÕES LUMINOSAS” – CINEMA, HISTÓRIA E

ESCOLA:

**ANÁLISE DO DISCURSO EM ÉPICOS HOLLYWOODIANOS SOB A
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO MUDIÁTICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:

Prof. Dra. Susana da Costa Ferreira

CURITIBA

MAIO 2009

Para minha esposa,
Viviane,
que foi a inspiradora e
incentivadora deste
trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu irmão, Ronei Clécio Mocellin, pela sua amizade, por sua presença mesmo distante e pelas discussões sempre proveitosas.

Aos meus pais, Alberto e Leoni, que me ensinaram a acreditar na educação.

A minha orientadora, professora Susana da Costa Ferreira, pelas sugestões, apoio, amabilidade e dedicação ao ofício de ensinar.

Ao professor Geraldo Balduino Horn, pela paciência e sabedoria em nos indicar os vários caminhos teóricos e metodológicos.

À professora Rosa Maria Dalla Costa, pelas aulas que muito ajudaram a melhor compreensão das diversas mídias e suas relações com a educação.

À professora Maria Rita de Assis César, cujas aulas foram fontes de reflexão e prazer.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação, por contribuírem para o desenvolvimento do potencial de seus alunos e para o êxito deste trabalho.

Aos colegas do programa, debatedores entusiastas dos problemas da educação.

Aos amigos Daniel Hortêncio de Medeiros e Adilson Longen, que incentivaram minha “volta às aulas”.

Aos funcionários da *Vídeo Um*, especialmente ao Edson, pelo atendimento sempre exemplar.

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.”
(*Berthold Brecht*).

RESUMO

O cinema é um meio de comunicação que exerce enorme influência na forma como as pessoas de um modo geral - e as em idade escolar em particular - constroem seu saber histórico, cultural e ideológico. Inspirados na orientação pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais - que defendem que é preciso ensinar o estudante a pensar/refletir historicamente – encaminhamos esta pesquisa para uma abordagem que contempla o cinema como objeto de análise, direcionando-a para a investigação das concepções históricas e ideológicas a que os alunos têm acesso através da indústria cinematográfica. Foram analisados os quatro filmes com conteúdo histórico com maior rentabilidade da história do cinema mundial, produzidos nos últimos dez anos: *Gladiator* (2000); *Tróia* (2004); *Cruzada (Kingdom of Heaven, 2005)* e *300* (2007). O método de análise escolhido foi a análise do conteúdo, para a qual estabelecemos duas unidades principais de registro (que, por sua vez, agruparam diversos outros conceitos): conteúdo histórico e conteúdo ideológico - este analisado sob a perspectiva da análise do discurso. Este trabalho buscou avançar na discussão do cinema sob uma perspectiva que reúne três campos de estudos aparentemente independentes: História, Comunicação e Educação. A fundamentação teórica, portanto, está articulada em torno de quatro eixos principais de estudo: História, historiografia e ensino da História; cinema como indústria cultural; educação para as mídias/letramento midiático e análise do discurso - esta como método de análise que objetiva desvendar as construções ideológicas materializadas nas práticas discursivas para se chegar ao letramento midiático - sem o qual o sujeito não chega a compreender o poder que os meios de comunicação têm na construção da cultura, do conhecimento histórico, da ideologia, das estruturas sociais e das relações socioculturais. Os filmes estudados estão repletos de erros fáticos e anacronismos, não revelando, de um modo geral, maior compromisso com a veracidade histórica. Seus discursos ideológicos convergem para um discurso pró-guerra, justificado pela luta pela liberdade e conquista da paz, enaltecendo-se a valentia do soldado que morre por sua pátria e o heroísmo das conquistas militares. A análise do conteúdo histórico e dos enunciados presentes nas obras selecionadas permitiram-nos fazer algumas considerações sobre a ligação entre os filmes, o passado histórico que alegam resgatar e o ideológico da sociedade que representam.

Palavras-chave: Cinema e ensino de História; Educação, comunicação e História; Letramento Midiático; Análise do discurso no cinema histórico.

ABSTRACT

Motion pictures exert an enormous influence on how people in general - and school-age people in particular - construct their knowledge of the world and their cultural and ideological views. Inspired by the pedagogical orientations of the Brazilian National Curricular Parameters – which focus on the need to teach students to think/reflect historically - we directed this research to the analysis of films with historical content, aiming to uncover historical and ideological constructions that students access through films. The only four movies which grossed over \$200 million dollars at the box office during their theatrical runs in the past ten years were analyzed: *Gladiator* (2000); *Troy* (2004); *Kingdom of Heaven* (2005) and *300* (2007). The method chosen for analysis of the films was the analysis of content, for which two main units of register were established: historical content and ideological content (both of which, in turn, encompassed several additional concepts) – analyzed under the perspective of critical discourse analysis. This study unites three fields of apparently independent studies: History, Communication and Education. The theoretical background, therefore, is articulated around four main axes of study: History, historiography and the teaching of History; cinema as cultural industry; media education/media literacy and critical discourse analysis - this as a method of analysis that examines ideologies and ideological constructions materialized in discursive practices - without which people cannot arrive at an understanding of the power that the media have in their culture, historical knowledge, ideology, and the construction of social structures and socio-cultural relations. The four movies analyzed are filled with factual errors and anachronisms and display a general lack of commitment with historical veracity. In addition, their ideological discourse converge to pro-war propaganda - justified by the maintenance of freedom and a quest for peace -, and the exaltation of the soldier who bravely dies in the defense of his nation and on military conquests. This discourse analysis allows us to draw a few conclusions about the relations between the films, the historical past that they allegedly rescue and the ideological framework of the society they represent.

Keywords: Motion pictures and History; Education, communication and History; Media Literacy; Critical discourse analysis in movies with historical content.

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

Tabela 1 - Filmes com conteúdo histórico de maior arrecadação na História do cinema.....	21
Tabela 2 - Arrecadação fora dos EUA dos filmes da tabela acima.....	22
Tabela 3 - Filmes estudados, em ordem de rentabilidade.....	126
Gráfico 1 - Receita mundial da indústria cinematográfica norte-americana (2001-2007).....	42
Figura 1 - Capas dos DVDs de <i>Tróia</i> , <i>Gladiador</i> , <i>Cruzada</i> e <i>300</i>	120

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS	7
SUMÁRIO	8
1. INTRODUÇÃO	10
2. HISTÓRIA, CINEMA E EDUCAÇÃO	25
2.1 HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO	27
2.1.1 História.....	27
2.1.2 Historiografia.....	32
2.1.3 O ensino da História.....	38
2.2 O CINEMA, A INDÚSTRIA CINEMATOGRAFICA E INDÚSTRIA CULTURAL	41
2.2.1 Por que Hollywood domina o mercado?.....	42
2.2.2 O Brasil e a indústria cinematográfica hollywoodiana	44
2.2.3 Cinema, cultura e ideologia	45
2.3 EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS E LETRAMENTO MIDIÁTICO	50
2.4 ANÁLISE DO DISCURSO	56
3. ANÁLISE DOS FILMES	61
3.1 300 – O OCIDENTE CIVILIZADO VERSUS O ORIENTE BÁRBARO	61
3.1.1. A História da produção de “300”	62
3.1.2 A narrativa da fílmica da batalha das Termópilas	63
3.1.3 Contexto histórico de 300: As Guerras Médicas	64
3.1.4 O conteúdo histórico e ideológico de 300.....	67
3.1.4.1 <i>Identificação dos espartanos com a cultura ocidental idealizada</i>	70
3.1.4.2 <i>Identificação de fraqueza para enfrentar a guerra com a idade avançada dos éforos</i>	71
3.1.4.3 <i>Identificação dos espartanos com a homossexualidade</i>	72
3.1.4.4 <i>Identificação dos orientais como fundamentalistas religiosos</i>	72
3.1.5 Análise geral de 300.....	73
3.2 TRÓIA – HUMANIZAÇÃO DA GUERRA E AMERICANIZAÇÃO DE AQUILES	75
3.2.1 Tróia na História	76
3.2.2 Tróia segundo a obra atribuída a Homero.....	78
3.2.3 O conteúdo histórico e ideológico de Tróia	81
3.2.3.1 <i>Exaltação à guerra e de valores ocidentais</i>	82
3.2.3.2 <i>O escamoteamento do politeísmo</i>	83
3.2.3.3 <i>A construção do ideal de guerreiro</i>	85
3.2.4 Análise geral de Tróia	86
3.3 GLADIADOR – PÃO E CIRCO NO SÉCULO XXI	87
3.3.1 A História da produção de Gladiador	88
3.3.2 Contexto histórico	89
3.3.3 O conteúdo histórico e ideológico de <i>Gladiador</i>	94
3.3.4 Análise geral de <i>Gladiador</i>	96

3.4	CRUZADA – A GUERRA EM NOME DA FÉ.....	97
3.4.1	História da produção de <i>Cruzada</i>	98
3.4.2	Contexto histórico.....	98
3.4.3	Conteúdo histórico e ideológico do filme.....	105
3.4.4	Análise geral de <i>Cruzada</i>	114
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS.....	128
	ANEXO 1 – FICHAS TÉCNICA DOS FILMES ANALISADOS	135
	300.....	135
	TRÓIA	136
	CRUZADA.....	137
	GLADIADOR	138

1. INTRODUÇÃO

O cinema surgiu no final do século XIX como decorrência do avanço científico e do aperfeiçoamento das técnicas de projeção de imagens empreendidas por diversos cientistas. Entretanto, os irmãos Lumiere¹ são normalmente creditados como os inventores do cinema: apesar de não terem sido os primeiros a inventar as técnicas para criação de movimento de imagens, ou *motion pictures*², as primeiras cenas filmadas e exibidas publicamente, por estes franceses - em 1895, no *Grand Café*, em Paris - são consideradas o marco inicial da História cinematográfica.

Nas duas primeiras décadas do século XX houve, entretanto - por parte da elite intelectualizada européia e norte-americana - um desprezo pela nova “arte”. O cinema, além de ser inicialmente visto como uma simples inovação técnica, se estabeleceu como uma diversão popular - daí, o descaso do mundo acadêmico e intelectual. Mas foi justamente a aceitação popular do cinema que influenciou seu uso político: com o triunfo da Revolução Russa (1917), Leon Trotsky (preocupado em “politizar”³ o povo) declarou que a inovação seria um contraponto para os

¹ Os irmãos franceses Augusto (1862-1954) e Luis (1864-1948) Lumière, ambos engenheiros de profissão e herdeiros da Fábrica Lumière (fabricante de películas fotográficas), foram, na verdade, pioneiros no uso público de uma máquina chamada “cinematógrafo” – uma câmera que filmava e projetava filmes e pesava pouco mais de 5 kg (muito mais leve, portanto, que a máquina patenteada por Thomas Edison em 1889 com o nome de cinetoscópio, a principal invenção rival, desenvolvida por um empregado de Edison, o cientista William Kennedy Laurie Dickson).

² As imagens, como sabemos, não se movem – a percepção de movimento é alcançada pelo efeito da persistência da visão (conhecido dos romanos desde os tempos antigos e descrito por Tito Lucrécio Caro, no século 1 a.C.) quando uma série de imagens seqüenciais é mostrada rapidamente: cada imagem é mostrada por cerca de 1/24 de segundo, ou seja, por períodos muito curtos para que o olho perceba a troca de imagem - o resultado é a percepção do movimento.

³ Na verdade, Trotsky utilizou o cinema para doutrinar o povo, e não para “politizar” no sentido de oferecer a possibilidade de uma formação política e conscientização em relação à realidade. A vanguarda russa – que apoiou os bolcheviques - imaginava uma revolução também nas artes e pensava o cinema como uma nova estética, revolucionária ela mesma. Um exemplo disso é a iniciativa de Alexandre Medvedkine, criador do trem-cinema, que buscava levar o cinema até o povo (percorrendo amplo território soviético e retratando a vida de operários e camponeses, com quem elaborava conjuntamente cada filme) com o propósito de, de fato, “politizar” as massas, ou seja, torná-las ativas no processo criador e não simplesmente consumidoras de ideologia.

atrativos do álcool e da religião: um suporte para a educação das massas. Mais tarde, os nazistas alemães também utilizaram o imenso potencial propagandístico e educativo do cinema para promover suas idéias.

Paulatinamente, as possibilidades didáticas do cinema foram sendo reconhecidas e expandidas. Na década de 20, Abel Gance (1889-1981) - diretor francês que produziu vários filmes históricos (*Napoléon*, por exemplo) - notou no cinema amplas possibilidades para o ensino da História:

o tempo da imagem chegou... todas as legendas, toda mitologia e todos os mitos, todos os fundadores de religiões e as próprias religiões, todos os grandes vultos da História, todos os reflexos objetivos da imaginação dos povos desde milênios, todos, todos, esperam sua ressurreição luminosa e os heróis se acotovelam em nossas portas para entrar (AGEL, 1982, p. 21).

Ainda na primeira metade do século XX, algumas escolas começaram a utilizar filmes como material didático: em 1938, Elizabeth Laine publicou, nos Estados Unidos, os resultados dos primeiros estudos empíricos realizados em centros educacionais de todo o país sobre a utilização de imagens e som na educação. A metodologia comum nestes estudos consistia em comparar, por meio de testes orais e escritos, os avanços de classes inteiras de estudantes nos quais estes meios haviam sido utilizados, com classes que ainda não os houvessem utilizado. Os resultados, segundo a autora, indicavam um aumento de retenção do aprendizado entre 20 e 27%. Como era de se esperar, estes estudos despertaram o interesse comercial de empresários da recém-chegada indústria cinematográfica, que viram na elaboração de filmes para utilização pedagógica um nicho a ser explorado: a *Erpi Classroom Films Inc.*, pioneira americana na produção de filmes didáticos, patrocinou diversos experimentos com o intuito de demonstrar que o uso

de imagens melhora efetivamente o aprendizado em diversos campos (LAINE, 1938).

No Brasil, intelectuais ligados à Escola Nova⁴ - como Fernando Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Edgard Roquete-Pinto - também identificaram no cinema um forte potencial didático. Em discurso proferido em sessão do Conselho Internacional de Educação para o Ensino, no Rio de Janeiro, em agosto de 1963, Anísio Teixeira ponderou sobre o papel do cinema e dos meios de comunicação da educação:

Não somente a comunicação se fez assim universal no espaço, como também, com os novos recursos técnicos, se estendeu através do tempo, podendo o homem em uma simples sessão de cinema visualizar as civilizações ao longo da História, como sucede nos grandes espetáculos modernos em que a cultura antiga é apresentada de forma nem sequer sonhada pelos mais ambiciosos historiadores do passado. Toda essa imensa revolução dos meios de comunicação não poderia deixar de criar, em sua fase inicial, antes a confusão do que o esclarecimento, sobretudo porque esses meios não foram sequer conservados na posse dos grupos responsáveis pela educação do homem, como a escrita e a imprensa, por exemplo, de certo modo se mantiveram, mas se fizeram recursos para a propaganda e a diversão comercializada, quando não para o condicionamento político e ideológico do homem (TEIXEIRA, 1963).

Entretanto - e apesar das tentativas dos intelectuais da Escola Nova de aproximar a escola e os meios de comunicação – o uso de imagens cinematográficas nunca foi implementado como prática didática regular. Como bem notou Marcos Napolitano, embora o cinema não seja uma tecnologia nova, “a escola

⁴ Ou Escola Progressiva, cujo grande nome internacionalmente foi o filósofo do pragmatismo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) – a quem Anísio Teixeira conheceu em 1927. De um modo geral, este movimento representou uma tentativa de ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais (centradas no papel do professor, que seria o transmissor do conhecimento, com ênfase em aulas expositivas e memorização de conteúdo). John Dewey, assim como os escolanovistas brasileiros, acreditava que o principal papel da educação era o desenvolvimento do indivíduo para sua inserção em uma sociedade em constantes transformações. No Brasil, a publicação do Manifesto da Escola Nova (1932) - assinado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Hermes Lima, Carneiro Leão, Afrânio Peixoto – visava impulsionar a educação como um meio efetivo de combate às desigualdades sociais e defendia a escola pública para todos: laica, gratuita e obrigatória.

o descobriu tardiamente” (2003, p.11). É relativamente recente, também, a preocupação sobre a não utilização ou a má utilização desta mídia como ferramenta didática – preocupação refletida em obras que foram surgindo a partir da década de 90 e que apontam caminhos metodológicos possíveis para o professor⁵.

Por julgar ser de serventia para este trabalho, incluo aqui minha própria experiência com o uso de filmes em sala de aula: em 1980, quando comecei a lecionar História, uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores era que poucas escolas – mesmo entre as particulares – possuíam o material necessário para a veiculação de imagens em sala de aula (vale lembrar que os *videocassetes*, ou *vídeo players*, hoje obsoletos - substituídos a partir de 1996 pelo DVD - àquela época, acabavam de irromper no mercado norte-americano e, assim, só chegariam ao mercado nacional alguns anos mais tarde).

Minha primeira tentativa de levar imagens para a sala de aula, em 1981, envolveu um projetor de *slides*, uma fita *cassete* contendo, entre outras músicas, faixas do disco *long-play* recém lançado pela Editora Abril, intitulado “Memórias de Nosso Século” (com *jingles* e músicas relacionados à História do Brasil do período da República Velha ao governo de Figueiredo) e cerca de 70 slides sobre a História da República. Em uma turma do ensino médio, passava slides sobre a era Getúlio Vargas ao som das músicas da época; os slides de Geisel eram acompanhados da canção “Apesar de você”, de Chico Buarque, e assim por diante. Tudo feito manualmente: passava um *slide*, tocava a “fita” com a montagem de áudio feita a partir do disco, explicava a imagem.

⁵ Obras como Cinema e História no Brasil, de Jean-Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos (ed. Contexto: São Paulo, 1994) e Como usar o cinema na sala de aula, de Marcos Napolitano (Ed. Contexto: São Paulo, 2003).

Anos mais tarde, com a chegada do *videocassete*, acreditei - como muitos colegas de profissão – que poderia passar filmes inteiros para os alunos. Minha primeira tentativa foi frustrante: o filme “Danton, o processo da revolução”, não foi exatamente uma unanimidade entre os alunos, muitos dos quais se mostraram desinteressados e inquietos durante a apresentação. Para as aulas seguintes, fiz diversos cortes no filme e obtive melhores resultados. Com o tempo, passei a utilizar apenas trechos de filmes, sempre fazendo intervenções para ilustrar o fato histórico a que se referia o filme e discutindo relações entre este, sua produção e os fatos que buscava relatar. Procurei levantar para os alunos questões do filme que não estavam relacionadas à Revolução Francesa, começando com uma breve biografia do diretor Andrzej Wajda, polonês militante do sindicato solidariedade. Através de Danton, Wajda procurava condenar as práticas do Partido Comunista da Polônia, que no início da década de 80 impusera lei marcial e colocara na ilegalidade o sindicato independente Solidariedade, principal foco de resistência ao regime. Isso possibilitou aos alunos levantar discussões sobre a situação da Polônia e dos países do leste europeu na década de 80.

Depois de mais de 20 anos trabalhando com filmes em sala de aula, acumulei suficiente material para, em 2002, lançar “*O cinema e o ensino de História*”, no qual busquei abordar as vantagens e limitações do trabalho com filmes em sala de aula, identificando e examinando diversos filmes com conteúdo histórico e organizando-os de acordo com as épocas e temas a que se referem, fornecendo ao público alvo uma ferramenta para a utilização do cinema em sala de aula.

Continuo acreditando no imenso potencial do cinema para o ensino de História – que, a meu ver, é uma das matérias que melhor se adaptam ao uso desta

mídia, inclusive pela abundância de filmes com conteúdo histórico e de filmes que são, por si só, verdadeiros testemunhos de época.

Além disso, o cinema tem uma relação muito mais específica com a História do que com qualquer outra matéria que constitui hoje o currículo das escolas de ensino fundamental e médio: assistir a um filme sobre Biologia, Física, Química ou Português em sala de aula não é o mesmo que assistir a um filme histórico, essencialmente porque a maior parte dos vídeos utilizados por estas matérias é produzida com propósito exclusivamente didático. São filmes criados e adaptados para fins pedagógicos e um pouco mais objetivos⁶ quanto a seus objetos de ensino. Em História, ainda que alguns documentários possam atingir certo grau de objetividade, inclusive a escolha do tópico traz consigo um posicionamento ideológico, ou até mesmo político⁷. No filme histórico, quem escreve o roteiro escolhe o que vai contar e como contar; quem dirige, corta de acordo às suas crenças, às crenças de quem produz o filme ou às que imagina serem as crenças melhor aceitas pelo público que pretende conquistar.

Como notou Duarte (2002), longe de tratar o cinema como apenas mais um recurso didático-pedagógico, a escola precisa assimilar a idéia de que educação e o cinema são formas similares de socialização: há um paralelo entre as relações construídas entre alunos e professores e as relações construídas entre espectadores

⁶ Embora esta objetividade deva ser sempre questionada: um documentário de biologia feito por “criacionistas”, ainda que se apresente como científico, não é neutro e mesmo assim é utilizado (principalmente nos EUA), para o ensino de Biologia. Do mesmo modo, um documentário “oficial” sobre a energia nuclear nos anos 50 e 60 era utilizado para “ensinar” física nuclear – e de passagem convencia o público de que tal energia era quase inofensiva. Portanto, mesmo o mais “científico” e isento dos documentários contém ideologias, explícitas ou não.

⁷ O termo político, ou política, é comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *pólis*, ou seja, o Estado (BOBBIO, 2004, p. 954).

e filmes. Neste sentido, o professor de História de certa forma “concorre” com aquilo que o aluno aprende no cinema e em outras mídias (inclusive TV e internet) - que constituem um poderoso meio de influência:

Não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações (...) são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas (...) os meios de comunicação reconstituíram com gravuras, textos, comentários, fotografias e filmes, glórias, vitórias, invenções, conflitos que marcaram acontecimentos (BRASIL, 1998, p.38).

Não pretendemos, com isto, afirmar que o professor de História deva se contrapor a todo meio de influência externa (o que, de qualquer modo, seria impossível), nem julgamos que as influências dos meios de comunicação sejam nocivas e/ou devam ser minimizadas ou eliminadas (o que também seria impossível). Partimos, sim, do pressuposto que é papel da escola desenvolver, no aluno, a capacidade de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por estes meios. Como? Trazendo-os para a sala de aula e dando aos alunos a oportunidade de observar como suas mensagens são construídas, de extrair-lhes as informações aparentes e as mensagens mais subliminares e de estabelecer relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, idéias e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação.

Dentro desta perspectiva, os modelos estritamente clássicos de educação encontram-se defasados e o professor está praticamente obrigado, em sua prática, ao confronto entre o que o estudo da História - com suas limitações - aceita como verdade e a criação cinematográfica. Como explica Moran (2002):

O que tentamos contrapor na sala de aula, de forma desorganizada e monótona, aos modelos consumistas vigentes, a televisão, o cinema, as revistas de variedades e muitas páginas da Internet o desfazem nas horas seguintes. [...] a escola precisa observar o que está acontecendo nos meios de comunicação e mostrá-lo na sala de aula, discutindo-o com os alunos, ajudando-os a que percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto. [...] os modelos de educação tradicional não nos servem mais.

O fato é que, quer o professor de História utilize filmes em sala de aula, quer não, o cinema “ensina” versões muitas vezes deturpadas e carregadas de ideologias capazes de modificar seu modo de perceber o passado, a realidade, as sociedades e suas crenças e conflitos. A necessidade de se aprofundar o estudo das idéias e influências que moldam a cultura de todos os membros da sociedade, inclusive as “apreendidas” através do cinema, justifica esta pesquisa.

Estes pressupostos estão muito claros no documento que Edgar Morin preparou em 1999, a pedido da UNESCO, sobre a educação no futuro. Neste documento (sintetizado por Jorge Werthein e disponível no site oficial da UNESCO), Morin expõe sua crença de que é necessário educar para os obstáculos à compreensão humana, combatendo o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo, que procuram colocar em posição secundária aspectos importantes para a vida das pessoas e das sociedades. Isto implica em que o ensino deve sair das matérias isoladas para um reconhecimento da unidade e complexidade humana, organizando e unificando o conhecimento disperso nas ciências naturais, sociais, literatura, filosofia – demonstrando a conexão indissolúvel que há entre as diversas esferas de conhecimento e o ser humano.

Como podemos notar, as idéias de Morin são pautadas na transdisciplinaridade e na religação ou (re)união dos conhecimentos sobre a matéria, a vida, o homem, a sociedade e o planeta, já que é redutor o pensamento

implícito em políticas sociais e educacionais redutoras, parciais, cerceadoras das liberdades e potencialidades do ser humano. Em suma, as idéias de Morin assinalam uma nova etapa do pensamento educacional, voltado ao entendimento de que a contextualização é necessária para explicar e conferir sentido aos fenômenos isolados - as partes – os estudos isolados em qualquer área - só podem ser compreendidas a partir de suas inter-relações com a dinâmica do todo:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2000).

O papel do professor é, portanto, pedagógico-político⁸: exige que este possa apontar para as relações de dominação que estão presentes em todas as esferas da sociedade, inclusive nos meios de comunicação de massa.

Por esse motivo, o enfoque deste estudo não é examinar as vantagens do cinema para o ensino de História – tema sobre o qual há hoje certo consenso - ou investigar sobre a melhor maneira (técnicas) de se utilizar a mídia em sala de aula – tema que vem sendo pesquisado por profissionais, acadêmicos e órgãos ligados à educação de um modo geral e sobre o qual já há obras de qualidade publicadas.⁹

⁸ A História política foi, durante certo tempo, desprezada pelos historiadores ligados as concepções de uma "nova História". Este ostracismo parece ter chegado ao fim, tendo como pioneiro René Rémond: "A nova História do político satisfaz presentemente as principais aspirações que tinham suscitado a revolta justificada contra a História política tradicional [...]. Abraçando as grandes quantidades, trabalhando na duração, apreendendo os fenômenos mais globais, buscando nas profundezas da memória coletiva ou do inconsciente as raízes das convicções e as origens dos comportamentos, ela descreveu uma revolução completa" (TÉTART, 2000, p.127).

⁹ *A História vai ao cinema*, de Mariza de Carvalho Soares e Jorge Ferreira (Rio de Janeiro: Record, 2001); *História e Cinema*, de Maria Helena Capelato, Marcos Napolitano, Elias Saliba e Eduardo Morettin (São Paulo: Alameda, 2006); *A escola vai ao cinema*, de Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes (Belo Horizonte: Autêntica, 2003).

Este trabalho pretende abordar o cinema **como objeto de análise**, com potencial de ser veículo direto para o ensino, porém com potencial de ser também um deformador da História – criando visões distorcidas e parciais, que vão na contramão de pesquisas diligentes de historiadores. **O enfoque deste estudo é, portanto, investigar as concepções históricas e ideológicas a que os alunos têm acesso em filmes com conteúdo histórico.** Ou, em outras palavras, o que os filmes comerciais com conteúdo histórico estão “ensinando”¹⁰ aos nossos alunos?

Para responder a esta pergunta, julgamos que seria necessário, no início desta pesquisa, fazer um levantamento entre professores de História do ensino médio, com o objetivo de determinar quais filmes deveriam compor a análise. O trabalho de pesquisa foi iniciado com um estudo piloto¹¹ que influenciou o direcionamento dado a sua continuidade: perguntamos a oito (8) professores de História da região de Curitiba quais filmes haviam trabalhado, nos últimos anos, em sala de aula: as respostas foram as mais diversas; perguntados, entretanto, sobre quais filmes com conteúdo histórico haviam assistido e sobre quais filmes os alunos mais trouxeram perguntas nos últimos anos, as respostas levaram-nos às películas

¹⁰ “A televisão, o cinema e o vídeo, CD ou DVD - os meios de comunicação audiovisuais - desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros” (trecho do texto *as mídias na educação*, do professor da Escola de comunicação e Artes da USP, José Manuel Moran (disponível online: http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm)

¹¹ Conduzido entre os dias 10 e 29 de Outubro de 2007, com o objetivo inicial de testar a necessidade/viabilidade de um pré-estudo quantitativo entre professores de História do ensino médio para determinar quais filmes deveriam fazer parte desta análise. A amostra foi definida pelo critério de acessibilidade – 8 (oito) professores de História do ensino médio, sendo 5 (cinco) da rede pública e 3 de escolas particulares de Curitiba e região metropolitana, responderam ao Questionário (APÊNDICE 1) contendo as seguintes perguntas: 1) Nos últimos 5 anos, você mostrou algum filme (inteiro) ou recortes de imagens de filmes com conteúdo histórico em sala de aula? Em caso positivo, que filmes você mostrou? 2) Quais filmes com conteúdo histórico você assistiu? Quais mais lhe marcaram? 3) Nestes últimos 5 anos, sobre que filmes com conteúdo histórico os alunos mais fizeram perguntas?

de maior sucesso de bilheteria desde o ano 2000 (sendo 300 e Tróia os mais citados).

Obtivemos, nos questionários, amplo material: de fato, a variedade de filmes escolhidos foi tão ampla que a “lista de mais citados” exclui mais de 40 títulos com apenas uma citação. Poucos filmes foram citados mais de três vezes, entre eles, os filmes mais recentes que foram sucesso de bilheteria (como já era esperado): *300* e *Tróia* foram os mais citados - 6 vezes; seguidos de *Gladiador* (4), *Alexandre e Cruzada* (3). Filmes como *Zuzu Angel*, *Canudos* e *A Queda* foram citados duas vezes, confirmando a hipótese de que os filmes mais citados seriam os de maior sucesso de bilheteria, pelo alcance e interesse que normalmente suscitam no público.

Optamos, então, pela não condução de um levantamento quantitativo de maior escala que objetivasse enumerar os filmes mais vistos – primeiro, porque um levantamento que pudesse nos fornecer dados nacionais significativos estatisticamente exigiria uma pesquisa à parte; segundo, porque optamos por usar o pressuposto lógico de que os filmes mais vendidos são os mais vistos (e vice-versa) e finalmente, porque as respostas dadas ao questionário (ver APÊNDICE 1) do estudo piloto confirmam a lógica: os filmes apontados nas respostas são os filmes de maior sucesso mundial de bilheteria.

A tabela a seguir contém somente os títulos de filmes com conteúdo histórico que fazem parte da lista dos filmes com maior rentabilidade da História do cinema mundial, organizados de acordo com sua posição na lista:

Tabela 1. Filmes com conteúdo histórico de maior arrecadação na História do cinema

Posição	Título Original	Ano de lançamento	Arrecadação Mundial Total (em US\$)
67.	Troy	2004	481.228.348
73.	300	2007	456.592.000
75.	Gladiator	2000	456.200.000
168.	Schlinder's List	1993	321.200.000
332.	Kingdom of Heaven	2005	208.300.000
338.	JFK	1991	205.400.000

Fonte: IMDb. <http://www.imdb.com/boxoffice/alltimegross?region=world-wide>

O site *The Internet Movie Database*, ou IMBb, fornece acesso a um banco de dados com informações numéricas sobre os filmes de maior sucesso de bilheteria no mundo (filmes que arrecadaram, exclusivamente em exibições nos cinemas, uma quantia superior a 200 milhões de dólares atuais). A lista completa é encabeçada pelo filme *Titanic* (1997) - que arrecadou quase 2 bilhões de dólares mundialmente - e contém títulos conhecidos de todos, inclusive o clássico *Gone with the Wind* (E o Vento Levou), de 1939 - que ocupa ainda a honrosa posição 106 na lista. A página de relatórios do Observatório do Cinema e do Audiovisual da ANCINE - o órgão governamental que hoje seria o responsável por divulgar ao público dados da indústria no Brasil (<http://www.ancine.gov.br/oca/>), não dispõe de relatórios de bilheteria dos filmes estrangeiros exibidos nacionalmente. Porém, o relatório da ANCINE sobre filmes nacionais lançados entre 1995 e 2007 demonstra que a produção nacional de filmes com conteúdo histórico atingiu com *Olga* (2004, dirigido por Jayme Monjardim) seu sucesso máximo – pouco mais de 3 milhões de pessoas assistiram ao filme, que arrecadou em torno de 20 milhões de reais (Fonte: http://www.ancine.gov.br/oca/rel_seriehistorica.htm).

Se considerarmos que:

1. O cinema brasileiro abocanha uma fatia do mercado cinematográfico, dentro do Brasil, que normalmente não ultrapassa a casa dos 12% - os anos

2003 e 2004 foram exceções, com porcentagens de 22% e 17% respectivamente (FONSECA, 2005); e

2. A indústria cinematográfica norte-americana é a maior distribuidora de filmes do mundo e domina 90% do mercado mundial (ACKERMAN e SILVA, 2002);

Acreditamos ter suficiente razão para intuir que um levantamento em maior escala retornaria resultados similares aos do estudo piloto – que coincidem com os da Tabela 1. Desta lista, optamos por analisar os filmes mais recentes (produzidos nos últimos dez anos): *Gladiador* (2000); *Tróia* (2004); *Cruzada* (*Kingdom of Heaven*, 2005) e *300* (2007)¹² – a tabela a seguir resume a receita dos mesmos filmes, excluindo a arrecadação dentro dos Estados Unidos.

Tabela 2. Arrecadação fora dos EUA dos filmes da tabela acima

Posição	Título Original	Ano de lançamento	Arrecadação fora dos EUA (em US \$)	% arrecadação fora dos EUA
43.	Troy	2004	348.000.000	72,31
80.	Gladiador	2000	258.264.745	56,56
90.	300	2006	246.000.000	53,92
186.	Kingdom of Heaven	2005	164.200.000	78,83

Fonte: IMDb. <http://www.imdb.com/boxoffice/alltimegross?region=non-us>

Do ponto de vista metodológico, optamos pela utilização da análise de conteúdo (que, como nota Minayo, 2004, p. 74, destaca-se como técnica pela “função de descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”). Para este fim, foram estabelecidas algumas unidades de contexto ou unidades de registro, que facilitam a análise de conteúdo por agrupar idéias ou conceitos:

1. Conteúdo histórico: adequação dos fatos - instâncias de erros ou distorções; reducionismos; anacronismos; caricaturizações;

¹² Os filmes *Schlinder's List* (A Lista de Schlinder, 1993) e *JFK* (1991), não foram citados no estudo piloto e, por terem sido produzidos há mais de 15 anos, não serão estudados.

2. Conteúdo ideológico: relações do filme com a cultura que o produziu e seu tempo histórico, visões que o filme pretende endossar/moldar sobre todos os aspectos da vida: familiares, políticos, religiosos, afetivos, etc.

Do ponto de vista do conteúdo histórico, amiúde sou abordado – por alunos e professores de outras matérias – com uma pergunta que varia na forma, mas que encerra sempre a seguinte questão: “é possível saber o que é realmente História, e o que foi inventado através dos anos e recontado tantas vezes que hoje aceitamos como histórico?” - Esta problematização compreende a questão da possibilidade do conhecimento histórico: se considerarmos que a História foi, desde sempre, uma projeção do pensamento contemporâneo sobre o passado, entendemos que a completa objetividade é impossível: assim como os filmes que pretendemos analisar, a História certamente foi, e será sempre, contaminada pela subjetividade e ideologia do historiador e, assim como em qualquer outro campo de estudo, o conhecimento de toda a “realidade” é epistemologicamente impossível. Entretanto, como ocorre com qualquer disciplina científica – e a História como ciência cujo objeto de estudo é o passado da humanidade tem este compromisso – submete-se aos métodos científicos das ciências sociais. Isto quer dizer que a formulação do conhecimento histórico perpassa critérios que nos permitem, com certo grau de certeza, afirmar que alguns fatos ocorreram e outros não.

Uma discussão sobre História, historiografia (que, em sentido amplo, refere-se à metodologia e práticas empregadas na escrita da História) e ensino da História inicia a Parte II deste trabalho, que delimita vários conceitos e pressupostos teóricos que serviram de embasamento para esta pesquisa. Apresentamos, também, uma breve História do cinema e os fundamentos utilizados para a análise do conteúdo ideológico, partindo dos conceitos de indústria cultural (de Theodor Adorno e Max Horkheimer) e de ideologia e hegemonia, articulados magistralmente por Antonio

Gramsci. A análise dos filmes, por sua vez, está embasada em dois campos de estudo relativamente recentes e interligados: a noção de educação para as mídias/letramento midiático e a análise do discurso – campo da lingüística e da comunicação que busca desvendar as construções ideológicas presentes nos enunciados que compõem os discursos - aprofundados nos subitens 2.3 e 2.4, respectivamente, desta pesquisa.

A terceira parte do estudo apresenta, de forma detalhada, as análises dos filmes *300*, *Tróia*, *Gladiador* e *Cruzada* e na quarta parte são apresentadas as considerações finais do trabalho, seguidas das referências utilizadas, apêndices e anexos.

2. HISTÓRIA, CINEMA E EDUCAÇÃO

Na obra coletiva “Faire de l’histoire” (1974), dirigida por Jacques Le Goff e Pierre Nora, Marc Ferro publicou o artigo chamado “O filme: uma contra-análise da sociedade” onde procurou refletir o cinema como documento fílmico, possuindo, portanto valor de fonte histórica, pois oferece testemunhos diretos e indiretos da sociedade que o produziu. Para Ferro, a análise dos produtos cinematográficos pode ser empreendida por vários prismas, conforme revela Susana da Costa Ferreira:

(...) como agente da História; como instrumento de observação e planejamento nas táticas militares; como forma de indução, favorecendo ou estigmatizando (propaganda); como propostas de visões de mundo inéditas, novas leituras da realidade social; como possibilidade de autonomia e de contra-poder; como capacidade de intervenção na sociedade por meio de modos de ação que tornam os filmes eficazes, operatórios (produção, comercialização, seleção de gêneros, referências e significados culturais) e como linguagem que inclui formas de censura e autocensura” (FERREIRA, 2003, p.2-3).

Apesar de destacar o pioneirismo de Marc Ferro, Eduardo Morettin alerta que as tensões internas de um filme vão além do jogo de manipulação de uma “História oficial” em oposição a uma “contra-História” ou ainda a busca da “verdade” por trás de uma película, sugerindo que se analisem as ambigüidades das imagens - o que torna difícil uma leitura objetiva do fato histórico, daí a necessidade de um exercício crítico do uso do cinema como fonte, que busque desvendar, nos filmes, seus projetos ideológicos. Similarmente, Marcos Napolitano observa que:

(...) o filme histórico encena o passado, porém, olhando para o presente. Trata-se de um olhar sobre o cinema, como fonte e veículo de disseminação de uma cultura histórica, com todas as implicações ideológicas e culturais que isso representa (NAPOLITANO, 2008, p.246).

O historiador, portanto, não deve perder de vista que cinema é manipulação e essa natureza deve ficar clara em todo trabalho historiográfico:

Se não conseguirmos identificar, por meio da análise fílmica, o discurso que a obra cinematográfica constrói sobre a sociedade na qual se insere, apontando para suas ambigüidades, incertezas e tensões, o cinema perde a sua efetiva dimensão de fonte histórica (MORETTIN, 2003, p. 40)

Até a poucos anos, à escola (professores e, principalmente, alunos), não era facultado o questionamento dos métodos de apropriação do conhecimento – o saber histórico vinha “pronto” nos livros e apostilas didáticos e a memorização do conteúdo fático era não apenas o suficiente, mas o esperado da escola. Hoje, espera-se tanto dos professores quanto dos alunos, ao final do terceiro ciclo do ensino médio, que tenham noções dos métodos do conhecimento histórico – e que possam ser críticos em relação à construção do saber histórico escolar:

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um pequeno historiador e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (BRASIL, MEC. PCN História, 1998).

O papel do professor de História é, dentro deste desafiante contexto da escola, o de propiciar as situações de troca para que o aluno possa estabelecer as relações entre o estudo da matéria e a realidade. A primeira competência específica que o ensino de História objetiva desenvolver está relacionada à representação e comunicação:

Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. Desenvolver procedimentos que permitam interrogar diversos tipos de registros, a fim de extrair informações e mensagens expressas nas múltiplas linguagens que os seres humanos utilizam em suas práticas comunicativas e nas diferentes formas de conhecimento que constroem sobre o mundo. Ao interrogar as variadas fontes em suas múltiplas linguagens e suas especificidades – escrita, oral, gestual, pictórica – situar os autores e os lugares de onde falam,

os grupos sociais com que se identificam, seus interesses e os objetivos envolvidos na sua produção (BRASIL, 1998).

Aprofundamos, a seguir, a relação existente entre o ensino de História, o cinema (que, como meio de comunicação, é formador de concepções históricas e ideológicas), a educação para os meios na formação escolar e a análise do discurso como uma prática e campo de estudo da comunicação e da lingüística que objetiva desvendar as construções ideológicas nas práticas discursivas.

2.1 HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO

2.1.1 História

O vocábulo “História” vem do grego e quer dizer “investigação”, “informação” ou ainda “procura”. Desde o mundo antigo a escrita da História, bem como mais tarde o seu ensino, tem variado de acordo com as contingências políticas e ideológicas: da História narrativa de Heródoto (que apresenta os acontecimentos sem maiores preocupações em registrar suas causas ou mesmo sua veracidade) à concepção de História científica (de preocupação com a veracidade e de análise de causas e conseqüências), influenciada pelas correntes filosóficas do século XIX.

Num período marcado por notáveis avanços científicos, os historiadores do século XIX procuraram fazer da História uma ciência. A Escola Metódica também chamada de Positivismo Histórico, inspirada nas teses de Leopold von Ranke, estabeleceu um conjunto de critérios empíricos de análise documental tendo como objetivo relatar os fatos tais quais eles aconteceram. Produziu-se uma “História de eventos”, numa narrativa cronológica da História política, diplomática, das guerras e dos “grandes homens”. Ainda no século XIX, foram significativas as contribuições de

Karl Marx, que destacou a importância dos elementos econômicos e sociais na análise histórica. O seu controverso método de interpretação da História, ou materialismo histórico, exerceu enorme influência sobre os historiadores do século XX.

Na França, Lucien Febvre e Marc Bloch - influenciados pelo marxismo - fundaram em 1929 a revista dos *Annales*, com o objetivo de romper com a Escola Metódica e inscrever a História numa perspectiva mais ampla de reflexões econômicas e sociais: ampliaram a visão do que é um documento, romperam com os estreitos limites de uma História nacional e estabeleceram diálogos com as outras ciências, como a geografia, a antropologia e a etnologia, por exemplo.

Marc Bloch redigiu - enquanto estava preso, durante a Segunda Guerra Mundial (era judeu e participara da Resistência Francesa e acabou fuzilado em 1944) - uma espécie de introdução à História, propondo-se a responder à pergunta que o filho de um amigo fizera ao pai historiador: "Papai, então me explica para que serve a História." (BLOCH, 2001, p. 41). Nesta obra, publicada em 1949 por Lucien Febvre com o título "*Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*" - em Portugal, com o título "*Introdução à História*" (Publicações Europa-América) e no Brasil com o título "*Apologia da História, ou, O ofício do historiador*" (Jorge Zahar Editor) - Bloch expôs de forma clara e sintética elementos de metodologia de pesquisa, bem como a sua visão de História. O historiador francês não concordava com a definição tradicional de que a "História é a ciência do passado" pois, para ele, a "História é a ciência dos homens no tempo" (p. 55.). Destacava, ainda, a "necessidade de unir o estudo dos mortos com o estudo dos vivos" (p. 67), ou seja, de estudarmos o passado em função do presente. Mais tarde Pierre Vilar, da segunda geração dos

Annales e influenciado por Bloch, desenvolveu um conceito sintético, porém abrangente. de História:

(...) A matéria da História e também o conjunto dos fatos passados, mas não apenas dos fatos “curiosos” ou “notáveis”, já que se observa com atenção, as grandes linha da evolução humana dependeram sobretudo do resultado estatístico dos fatos anônimos: daqueles cuja repetição determina os movimentos da população, a capacidade produtiva, o aparecimento das instituições, as surdas ou violentas lutas entre as classes sociais – todos esses acontecimentos de massas que têm sua dinâmica própria, entre os quais não devem eliminar, mas submeter a uma re-elaboração, os fatos mais classicamente denominados históricos: incidentes políticos, guerras, diplomacia, revoltas, revoluções. Este enorme conjunto é suscetível de análise científica, como qualquer processo na, dado que apresentam traços específicos devido à intervenção humana. A História converte-se em ciência na medida que descobre processos de análises originais adequados à especificidade desta matéria”(VILAR, 1985, p.26).

A relação entre passado e presente foi aprofundada por vários historiadores, inclusive por um amigo de Bloch, o historiador Lucien Febvre, cuja frase “a História é filha de seu tempo” tornou-se célebre. Apesar de ser natural, portanto, que o historiador parta de questões presentes para estudar o passado, Jacques Le Goff nos adverte de que:

Esta dependência da História do passado com relação ao presente deve levar o historiador a tomar certas precauções. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. Esta longa duração do passado não deve, no entanto, impedir o historiador de se distanciar do passado, uma distância reverente, necessária para que o respeite e evite o anacronismo (LE GOFF, 2003, p.26).

A questão do tempo, abordada por estes estudiosos, é um tema complexo e de extrema pertinência no estudo de História, pois constitui uma dimensão do universo cultural nas diversas sociedades, que muitas vezes o conceberam e concebem de modos distintos: para alguns povos, o tempo é cíclico – esta idéia sugere repetição, ou seja, todas as coisas e oportunidades se repetem e o fim é sempre um novo começo. Para os hindus, por exemplo, a morte e a reencarnação

são parte de um ciclo em que a vida se renova. Os Astecas - um povo da Mesoamérica - acreditavam que o mundo foi gerado quando os deuses criaram o Sol e que a cada 52 anos eram necessários ritos e sacrifícios para garantir que o astro voltasse a nascer - à época da conquista espanhola, os astecas esperavam o nascimento do Quinto Sol.

Já na concepção judaico-cristã – orientada pela crença de que Deus criou o homem e universo e de que, finda a História humana haverá o fim dos tempos, o Juízo Final e a Ressurreição dos Mortos - o tempo é linear, ou seja, tem começo, meio e fim. A visão de tempo linear está presente, no mundo ocidental, também nas obras de pensadores laicos. Para os Iluministas do século XVIII, que acreditavam na razão e no progresso, as sociedades evoluem passando por vários estágios até se tornarem desenvolvidas. Há, também nas obras de pensadores socialistas, uma clara visão de progresso no sentido de se construir – embora os métodos variem - uma sociedade mais justa através do tempo, inclusive o marxismo, que teve uma forte influência política e intelectual durante o século XX¹³. Os manuais produzidos na antiga União Soviética popularizaram uma concepção linear e evolucionista da História, através de uma sucessão progressiva dos modos de produção – primitivo, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo – chegando ao comunismo, uma espécie de “paraíso terreno”. Esta concepção esquemática foi descartada por historiadores que tomaram Marx como ponto de partida e não como ponto de chegada (HOBSBAWM, 1998).

¹³ A obra de Karl Marx é extensa e controversa e é natural, como notou Jacques Le Goff (2003) que, ao tratar uma grande diversidade de temas, alguns conceitos fiquem vagos e ambíguos, daí a diversidade de interpretações: muitas obras daqueles que procuraram didatizar a concepção de História de Karl Marx caíram num reducionismo e numa simplificação excessiva e empobrecedora do materialismo histórico.

Essas diferentes concepções de tempo geraram diversos calendários e variáveis concepções em relação às estações, aos meses, aos dias e as horas. O calendário que adotamos no ocidente, por exemplo, toma por base o nascimento de Cristo; já os muçulmanos contam o tempo a partir da Hégira, quando Maomé emigrou de Meca para Yatrib (Medina) - enquanto o calendário Ocidental é solar, o calendário muçulmano é lunar. Os calendários são, portanto, construções religiosas e culturais, podendo ser, inclusive, manipulados como instrumento de poder: caso dos sacerdotes maias, que retinham o poder fazendo previsões de eclipses e de uma série de eventos climáticos fundamentais para o controle da agricultura.

Para o historiador, o tempo cronológico continua essencial, pois como destacou Le Goff “nadamos no passado como peixe na água e não podemos escapar-lhe” (1993, p. 214). Contudo, o trabalho com o tempo aparece de formas diversas: da simples cronologia dos acontecimentos da chamada Escola Metódica até as concepções de curta duração e de longa duração de Fernand Braudel.

Outra discussão essencial para o estudo de História é aquela que versa sobre a objetividade/subjetividade e/ou a manipulação do passado para fins políticos e ideológicos do presente. A busca da objetividade, segundo entendiam historiadores do século XIX - como Leopold von Ranke – deveria ser descartada, pois ao escolher aquilo que vai estudar o historiador já está sendo subjetivo. Contudo, a objetividade histórica pode e deve ser buscada, através de pesquisas, “de laboriosas verificações e acumulações de verdades parciais (LE GOFF, 2003, p. 33). Corroborar com a crença na possibilidade de objetividade histórica Eric Hobsbawm (1998), que nos adverte de que devemos tomar cuidados para não cairmos no relativismo de que o passado é o constructo de nossas mentes negando-se a realidade objetiva (caso em

que o relato bíblico da criação da terra não seria inferior ao das ciências naturais, apenas diferente). É possível, portanto, basearmos-nos em evidências passíveis de verificação:

Em resumo, acredito que sem a distinção entre o que é e o que não é assim, não pode haver História. Roma derrotou e destruiu Cartago nas Guerras Púnicas, e não o contrário. O modo como montamos e interpretamos nossa amostra escolhida de dados verificáveis (que pode incluir não só o que aconteceu, mas o que as pessoas pensaram a respeito) é outra questão (HOBBSAWM, 1998, p. 8).

2.1.2 Historiografia

A História, como toda ciência, tem sua própria História, a qual tem sido construída ao longo do tempo, desde suas origens até os dias atuais. A historiografia é uma reflexão sobre os historiadores e suas obras, a produção e a escrita da História, sobre os métodos históricos e as diversas correntes historiográficas. Portanto, é necessário que se tome o objeto da História em sua historicidade (caráter do que é histórico, ou seja, fato atestado pela História), pois “sua definição tem mudado de acordo com as transformações e a forma como a História vem se construindo como campo de investigação científica, com método próprio, e enquanto disciplina, matéria que deve ser estudada” (HORN e GERMINARI, 2006, p. 24).

Em seus primórdios, a História escrita tinha como objetivo justificar o estado monárquico estabelecendo as relações entre os governantes e as divindades protetoras. Procurava-se, através de textos diversos, de um passado remoto forjar uma construção histórica que justificasse um reino unificado. Além de sua finalidade política, a História possuía “um caráter didático e moralizador” (FONTANA, 2004, p. 27).

Já a historiografia grega surgiu num contexto histórico diferente das monarquias do Oriente. As cidades-Estado da Grécia sofreram, entre os séculos VII e IV a.C., grandes transformações econômicas, sociais e políticas que tiveram reflexos na produção historiográfica:

O que dá um caráter novo e original ao tipo de História que começará a ser elaborada na Grécia no século V a.C. é que não se trata meramente de uma crônica de acontecimentos do passado, mas de uma pesquisa “histórica” de fatos que tem a ver com o presente...(FONTANA, 2004. p. 30).

Na antiga Roma, predominou uma historiografia que seguia modelos retóricos, com cunho moralizante e patriótico. Buscavam-se, na sociedade e nas ações dos indivíduos, as explicações dos fenômenos históricos. Influenciados pelos seus mestres gregos, os historiadores romanos viram no imperialismo romano o triunfo frente a barbárie; via-se a História como a mestra da vida, pois os exemplos dos antepassados deveriam inspirar os romanos para combaterem a decadência.

Houve uma grande ruptura com o triunfo do cristianismo pois desenvolveu-se uma nova concepção do homem e por conseguinte da forma de se produzir a História. Passou-se a acreditar que existe um desígnio de deus que determina a marcha dos acontecimentos. Para os historiadores cristãos, a verificação da veracidade dos acontecimentos tinha pouca importância - o que realmente interessava é se o relato se coadunava com os ensinamentos da Igreja. A História passaria a ser usada não na busca de uma melhor compreensão do mundo, mas para difundir mensagens cristãs, para a interpretação de profecias e visando uma preparação para a parúsia (a volta de Jesus Cristo no final dos tempos).

A partir do século XV, com o Renascimento, surgiu uma historiografia mais crítica, com um enfoque documental que representou um grande avanço em relação às crônicas e hagiografias produzidas na Idade Média. Porém, estava quase que

totalmente subordinada aos interesses dos nascentes Estados Nacionais Modernos. Somente a partir do século XVIII que a História passou a ser considerada uma ciência humana sendo objeto de reflexões filosóficas e aparecer como um guia racional crítico (TÉTART, 2000) .

Apenas durante o século XIX os historiadores se emanciparam, conquistando a posição de cientistas: graças ao romantismo e a sua obsessão pela Idade Média, os estudos sobre História entraram na moda. Após os autodidatas românticos, vieram os historiadores a quem podemos chamar “profissionais”, com especial destaque para a escola metódica - que procurou tornar a História uma ciência, através do método histórico-crítico de análise das fontes escritas, a valorização do documento e a busca da máxima objetividade possível da história narrativa. Apesar das enormes contribuições na coleta de documentos, na organização de arquivos, na metodologia de pesquisa que resultou na elaboração de um apurado método crítico-filológico, esses historiadores (Ranke, Langlois, Seignobos dentre outros) foram posteriormente criticados – para Jacques Le Goff, estes estudiosos empobreceram o pensamento histórico produzindo uma História política, administrativa e diplomática (LE GOFF, 2003). Destoando com essa visão de ênfase exacerbada à História política, Jules Michelet e Jacob Burckhardt já se preocupavam com a cultura e com as camadas populares.

Foi durante o século XIX – quando, no mundo ocidental, a construção da nacionalidade tornou-se importante - que a História nasceu como disciplina nos currículos escolares. Os grupos sociais dominantes, visando justificar seus valores como sendo de toda a nação, passaram a construir museus e bibliotecas e a contratar arquivistas e professores. A História passou a ser vista como “seiva da

pátria” e como uma “pedagogia republicana”, nas expressões de Michelet, ou ainda como a “alma da nação”, segundo Ernest Renan. O lugar da História no mundo da instrução pública ia sendo legitimado, inclusive com a formação de docentes pelas universidades (TÉTART, 2000).

As idéias de Karl Marx (1818-1883) tiveram, na História e nas ciências sociais, um grande impacto. O *“Manifesto Comunista”* de 1848, escrito em parceria com seu amigo Frederico Engels (1820-1895), já apresentava de forma embrionária uma concepção materialista da História: “A História de todas as sociedades que já existiram é a História da luta de classes” e explicava como, no mundo industrializado, ocorrera a polarização entre a burguesia e o proletariado, que era a única classe revolucionária, enquanto as “classes médias adotariam atitudes conservadoras e até reacionária”. A obra de Marx *“O 18 Brumário de Luís Napoleão”* começa com a seguinte afirmação: “Os homens fazem a sua própria História, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa sobre o cérebro dos vivos como um pesadelo” (MARX, 2008, p. 207).

Marx e Engels deixaram, ao longo de suas vastas produções, diversas idéias sobre História, algumas contraditórias, pois foram concebidas em épocas diferentes e com objetivos diferentes. Contudo, é possível destacarmos algumas características da concepção marxista da História, o chamado materialismo histórico¹⁴ (GÉLÉDAN e BRÉMOND, 1988, p.219):

¹⁴ “O materialismo histórico é dialético, segundo Marx, no sentido em que cada modo de produção, gera em si próprio o seu sucessor, os coveiros do velho mundo estão presentes nas suas entranhas, contradição viva esta que se exprime pela sua luta de classes, essencial na dinâmica histórica” (GÉLÉDAN e BRÉMOND, 1988, p.219).

1. *O fator determinante da História é, em última instância, a maneira como os homens organizam a sua produção, as relações de produção.*
2. *O nível de desenvolvimento das forças produtivas determina a História e as formas sociais precisas.*
3. *As formas políticas e ideológicas, a tradição, desempenham papel considerável, mas não decisivo, na evolução histórica.*
4. *Os agentes da História são os homens reais, os trabalhadores, não são os grandes homens, as individualidades históricas. A História não é governada nem por herói nem por Deus.*

Esta exposição esquemática não deve suscitar a ilusão de uma caracterização definitiva e precisa do materialismo histórico, pois mesmo antes da morte de Marx surgiram interpretações diversas que o irritavam profundamente. Seus escritos foram interpretados e utilizados na União Soviética, especialmente na Era Stalin (1924-1953) quando em meio a um emaranhado de citações de suas obras, produziam-se catecismos simplificadores e justificava-se toda sorte de caminhos políticos dissonantes com suas idéias. Fora da União Soviética, especialmente na Inglaterra, historiadores como Edward Thompson, Christopher Hill, Raymond Willians e Eric Hobsbawm, rejeitaram a noção reducionista do materialismo histórico - desenvolvendo correntes de historiografia marxista não ortodoxas, livres de dogmatismos - e procuraram articular a História Cultural, a História Social e a História Política:

(...) A renovação dos estudos culturais trazida pela Escola Inglesa tem sido fundamental para repensar o Materialismo Histórico – particularmente para flexibilizar o já desgastado esquema de uma sociedade que seria vista a partir de uma cisão entre infra-estrutura e superestrutura. Com os marxistas da Escola Inglesa, o mundo da cultura passa a ser examinado como parte integrante do “modo de produção”, e não como um mero reflexo da infra-estrutura econômica de uma Sociedade. Existiria, de acordo com esta perspectiva, uma interação e uma retro-alimentação contínua entre a Cultura e as estruturas econômico-sociais de uma Sociedade. Desaparecem aqueles esquemas simplificados que preconizam um determinismo linear e que haviam sido defendidos pela historiografia stalinista, e que, rigorosamente, também já haviam sido criticados por Antonio Gramsci, outro historiador

marxista especialmente preocupado com o campo cultural (BARROS, 2004, p.62).

A escola dos *Annales* sem dúvida renovou a forma como a História vinha sendo produzida, trazendo as demais ciências sociais para o âmbito da História. É necessário destacar, porém, que existiram diferenças significativas entre as três fases dos *Annales*¹⁵. É da terceira fase a expressão “a nova História” (*La nouvelle histoire*), que deriva do título de uma coleção editada na França, sob a direção de Jacques Le Goff - que também auxiliou na edição dos ensaios em três volumes sobre os “novos problemas”, as “novas abordagens” e os “novos objetos” dos estudos da História. Esta nova História começa a se interessar por virtualmente toda a atividade humana, como por exemplo: a História da morte, da loucura, do corpo, dos odores, das lágrimas, da infância, da feminilidade, da leitura, do clima, da sexualidade, enfim “tudo tem uma História”.

Devemos lembrar, ainda, que desde o início os *Annales* mantiveram relações ambíguas com o marxismo: Marc Bloch conhecia bem a obra de Marx, Lucien Febvre, por sua vez, conhecia-a muito superficialmente – ambos reconheceram as contribuições de Marx, porém atacaram vigorosamente aqueles que usavam o materialismo histórico para produzir uma História simplista e dogmática (BURGUIÈRE, 1993). Ao longo da História dos *Annales* alguns historiadores foram francamente marxistas, como Pierre Vilar, outros como Georges Duby, sofreram forte influência do marxismo. Porém, a partir da década de 70, observa-se um desvio ideológico que esvazia a idéia de conflito e se afasta cada vez mais do marxismo -

¹⁵ Na primeira, destacaram-se Febvre e Bloch; na segunda, predominou Fernand Braudel que deu à Escola dos *Annales* uma base institucional e na terceira destacaram-se Jacques Le Goff, Pierre Nora e Emmanuel Le Roy Ladurie.

como as idéias de François Furet e Pierre Chaunu, que passaram a trilhar um caminho conservador, com um discurso sócio-liberal:

“Furet, depois de ter militado no Partido Comunista Francês aderiu de corpo e alma ao ideário liberal: ‘Eu me sinto bem próximo dos representantes mais esclarecidos do pensamento liberal... Quero dizer que não existe mais combate, no século 20, que não seja duvidoso” (DOSSE, 2003, p. 321).

A característica atual da historiografia é uma “História em migalhas” ou, numa linguagem mais poética, uma “Clio despedaçada”, tais as hiper-especializações, as fragmentações e os diversos lotes em que a História foi dividida. É inegável a necessidade das especializações. Porém não podemos esquecer que não existem fatos que sejam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais (BARROS, 2004).

Como se percebe, a produção do conhecimento histórico passa pela concepção de História que se adota. Nesta análise, pendemos para as contribuições mais significativas do materialismo histórico. Contudo, ao analisarmos os aspectos factuais do mundo antigo e medieval, utilizamo-nos de obras de historiadores de tendências diversas, desde que fundamentadas em pesquisas documentais e no rigor dos métodos científicos, independentemente das etiquetas políticas.

2.1.3 O ensino da História

A História, como disciplina autônoma, passou a fazer parte dos currículos escolares dos países ocidentais a partir de meados do século XIX, tendo como temática o Estado-nação. Já o seu ensino tem variado de acordo com as funções ideológicas e culturais das sociedades que a organizam e definem.

Na maior parte do mundo ocidental ainda adota-se o modelo cronológico eurocêntrico, que parte da História antiga – Mesopotâmia ou Egito - e chega até os dias atuais. Este modelo incorpora as Histórias dos povos asiáticos, africanos e

americanos somente quando suas Histórias se cruzam com as dos Estados europeus. É um modelo que prioriza a Civilização Ocidental.

O modelo marxista foi utilizado na URSS e nos países que após a Segunda Guerra Mundial adotaram, de acordo com os ideólogos soviéticos, o “socialismo realmente existente”, regime de partido único e economia planejada. Os manuais de História usados nestes países apresentavam também uma visão evolucionista, que ia do escravismo - passando por vários estágios (feudalismo, capitalismo, socialismo) – ao comunismo. Há, nestas obras, uma concepção determinista da História - como se inevitavelmente todas as sociedades passassem por estas etapas e chegassem a uma era de ouro que seria o comunismo. Com algumas variantes, este modelo ainda é adotado em alguns países - como a China e Cuba, por exemplo.

A partir dos anos 60, surgiu um novo modelo, que procurava justapor a História ocidental e a História de sociedades asiáticas, africanas e americanas. Apesar da inclusão de um número maior de povos no estudo da História, o modelo continuou eurocêntrico, pois se partia, ainda, da perspectiva européia o estudo destes outros povos. Concomitantemente, na França e na Bélgica, ao lado de uma História temática, tentou-se um ensino da História que levasse em consideração o *status* de quem recebia este ensino:

(...) Ao lado da História temática, os pedagogos, êmulos distantes de Piaget e das escolas americanas, tentaram aprontar uma abordagem dos problemas históricos que levaria em conta o status daquele ao qual tal ensino é destinado: as crianças e os adolescentes, mediante o conhecimento do meio, do passado cultural e social desses discípulos, passado que serviria de ponto de partida para uma prática retroativa em direção ao não-conhecido. Esse método contribuiu para tornar inteligíveis os problemas do presente, sua relação com a vida de cada um, mas ainda é mais sociológico do que histórico (FERRO, 1993, p. 296).

No Brasil logo depois da abdicação de D. Pedro I em meio às rebeliões do Período Regencial (1831-1840), os grupos dominantes viram a necessidade de criar uma identidade nacional. Neste contexto, foi criado o Imperial Colégio de Pedro II (1837), o Arquivo Público (1838) e o Instituto Histórico e Geográfico (1838). Em 1849, foi criada a cadeira de História do Brasil, tendo como professor Gonçalves Dias. Somente em 1861 foi publicado o primeiro livro didático, cujo autor foi Joaquim Manuel de Macedo, que através de uma História fática procura relatar os principais episódios da formação do nosso povo, exaltando os feitos dos heróis nacionais.

A Proclamação da República não mudou este quadro, pois, com algumas adaptações – os valores e heróis republicanos são exaltados - continuou sendo ensinada uma História ufanista dos valores nacionais, nos moldes que era ensinada no Império. A novidade é que foi introduzida uma História regional, para atender os anseios das oligarquias dominantes nos vários Estados, que com sistema federativo implantado com a constituição de 1891, descentralizara o sistema de ensino.

Após a Revolução de 1930, a História passou a ter maior autonomia. Manteve-se, contudo, a divisão em História Universal e História do Brasil. Mais tarde, na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), o Conselho Federal de Educação recomendava o ensino de História Geral e do Brasil e se possível História da América (HORN e GERMINARI, 2006). Apesar dos avanços que ocorriam nas universidades, na educação fundamental, em essência, pouca coisa mudou - tanto que os autores dos manuais mais utilizados continuaram sendo os mesmos por várias décadas.

Com o golpe militar de 1964 houve, de forma deliberada, um grande esforço para eliminar aquelas disciplinas que suscitavam reflexões e questionamentos. Em

um contexto de valorização do ensino técnico e descaso com as ciências sociais ocorreu, em 1971, a reforma do ensino de primeiro e de segundo graus, através da Lei 5.692 que, dentre outras coisas, propôs a fusão da História e da Geografia em uma nova disciplina que passou a ser chamada de Estudos Sociais. Havia, por parte dos governantes militares, um objetivo ideológico muito claro - que era descaracterizar tanto a História quanto a Geografia, eliminando as potencialidades de um ensino crítico.

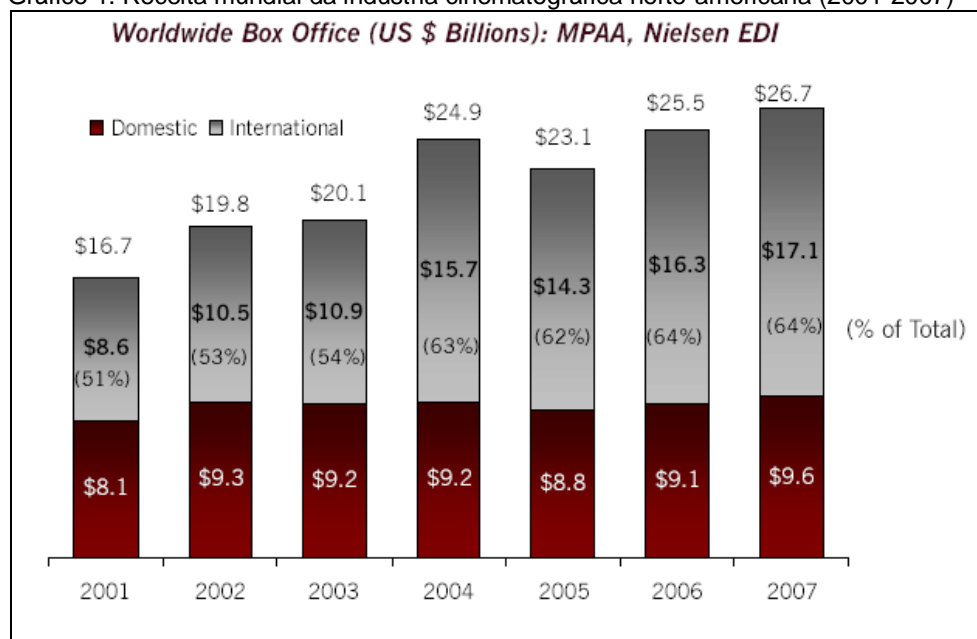
Com a redemocratização dos anos 80, na maioria dos Estados, História e Geografia voltaram aos currículos como disciplinas autônomas. Iniciou-se, então, um amplo debate para se discutir o objeto da História, que culminou na elaboração dos parâmetros curriculares do ensino fundamental e depois o do ensino médio.

2.2 O CINEMA, A INDÚSTRIA CINEMATOGRAFICA E INDÚSTRIA CULTURAL

Desde 1911, quando o italiano Riccioto Canudo publicou o Manifesto das Sete Artes, o cinema é considerado “a sétima arte” – a arte de registrar acontecimentos ou narrar Histórias através da repetição de imagens. Mais que uma arte, entretanto, o cinema se consolidou no século XX como uma poderosíssima indústria – a primeira indústria de entretenimento de massa. No início do século, países como Itália e França apontavam como líderes mundiais na nova indústria. Entretanto, durante a Primeira Guerra Mundial, a produção francesa parou quase que completamente, os filmes italianos não se estabeleceram comercialmente fora da Itália e países do continente europeu começaram a importar filmes dos norte-americanos, que fundaram os primeiros grandes estúdios de cinema (BAKKER, 2008).

Los Angeles, já na segunda década do século passado, tornou-se o local onde a maioria dos filmes americanos era produzida: uma região ao norte da cidade - conhecida como Hollywood – depois de ser palco das filmagens de *In Old Califórnia* (1910), começou a se destacar mundialmente como grande centro produtor e distribuidor de filmes (KOSZARSKI, 1994). Nascia o cinema hollywoodiano, que passou a ser sinônimo de indústria cinematográfica norte-americana: uma indústria que movimentou, em 2007, quase 27 bilhões de dólares no mundo inteiro – 64% desta receita fora dos Estados Unidos, conforme dados da *Motion Picture Association of América* (MPAA), resumidos no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Receita mundial da indústria cinematográfica norte-americana (2001-2007)



Fonte: <http://www.mpa.org/USEntertainmentIndustryMarketStats.pdf>

2.2.1 Por que Hollywood domina o mercado?

As explicações para essa hegemonia são complexas, pois envolvem uma gama muito grande de fatores econômicos, políticos e culturais. Através de uma rede de distribuição em escala global e de esforços organizados e constantes

visando a expansão e o aumento dos lucros, Hollywood controla 75% do mercado internacional de cinema. No bojo dessa atividade gravitam alguns poucos conglomerados que controlam televisão, televisão a cabo, home vídeo, música etc. Uma série de fatores econômicos explica parcialmente esta supremacia mundial (WASKO, 2007):

- Nos Estados Unidos existem mais de 37,000 salas de cinema e o público norte americano é ávido consumidor da indústria cinematográfica nacional e representa por 44% da bilheteria global – dois fatores que garantem um lucro constante que pode ser convertido em mais filmes;
- Os filmes são lançados com grande aparato publicitário que muitas vezes é aproveitado nos lançamentos para o mercado externo;
- Orçamentos milionários garantem superproduções com qualidade técnica e a participação de megaestrelas¹⁶;
- Um sistema de distribuição bem desenvolvido, constituindo na maioria dos países em verdadeiros cartéis que garantem a exibição dos filmes na maioria das salas de cinema espalhadas pelo planeta.

Uma outra explicação para o sucesso internacional de Hollywood é seu caráter universal e transparência narrativa:

[...] A vantagem competitiva dos Estados Unidos na criação e distribuição global de produtos do gosto popular deve-se a uma mistura exclusiva de condições culturais que conduzem à criação de textos ‘transparentes’ – narrativas cuja polissemia inerente encoraja sua leitura por populações diversas como se fossem nativas (OLSON, 1999).

¹⁶ “O investimento na construção de ídolos e mitos foi uma das principais estratégias colocadas em prática para o sucesso e consolidação da indústria cinematográfica hollywoodiana. As estrelas do sistema, como ficaram conhecidas, atraíam multidões de espectadores. Por meio de publicidade, revistas especializadas, colunas de fofocas em jornais e escândalos inventados foram fabricadas celebridades da noite para o dia” (LEITE, 2005. p. 10).

Fatores históricos também contribuíram para essa supremacia, incluindo as vitórias nas duas guerras mundiais e, sobretudo, a hegemonia econômica norte-americana e o apoio estatal à indústria cinematográfica, com organizações trabalhando em colaboração com o Departamento de Estado foram fatores de grande relevância na exportação de películas hollywoodianas.

2.2.2 O Brasil e a indústria cinematográfica hollywoodiana

Embora o cinema tenha chegado ao Brasil em 1896, em uma exibição no Rio de Janeiro, a situação econômica e tecnológica geral do país não favorecia o desenvolvimento de uma indústria cinematográfica. Empresas norte-americanas se estabeleceram rapidamente e dominaram o mercado interno de distribuição: a Fox chegou ao Brasil em 1915, a Paramount (com o nome de Companhia Películas de Luxo da América do Sul) em 1916, a Universal em 1921, a MGM em 1926, a Warner em 1927 e a Columbia in 1929 (JOHNSON, 2000). Este domínio do cinema norte-americano no mercado interno teve conseqüências que até hoje não puderam ser revertidas: a indústria cinematográfica nacional não dispunha de recursos para competir com a perfeição técnica dos filmes importados, o que influenciou, no brasileiro, a percepção de que o cinema nacional era de má qualidade. A presença maciça de filmes norte-americanos no Brasil criou ainda, uma “cultura” cinematográfica que valoriza muito mais a técnica – na qual os Estados Unidos sempre se destacaram – que o conteúdo ou a beleza artística. A dominação histórica dos EUA no mercado cinematográfico interno permanece praticamente inalterada

até os dias de hoje: o governo brasileiro ainda tem que recorrer ao sistema de Cota de Tela para garantir a exibição de filmes nacionais durante 28 dias por ano¹⁷.

Seria ingênuo supor que esta dominação de mais de um século não teve efeitos culturais e ideológicos: o cinema e seu forte potencial propagandístico seguramente contribuíram de mais de um modo para a expansão e solidificação, no Brasil, dos ideais e do *modus vivendi* norte-americano.

2.2.3 Cinema, cultura¹⁸ e ideologia¹⁹

Que os meios de comunicação de massa exercem uma enorme influência nas sociedades modernas não é novidade. Theodor Adorno e Max Horkheimer, filósofos da Escola de Frankfurt²⁰, cunharam a expressão “indústria cultural” na obra *Dialética*

¹⁷ Para garantir a circulação de obras audiovisuais produzidas no Brasil, o governo brasileiro criou o sistema de Cota de Tela (implementado em 1934 e modificado por vários decretos desde então). Este sistema é um mecanismo de proteção da produção nacional em face da cinematografia estrangeira comercialmente hegemônica. Pelo Decreto Nº 6.711, publicado dia 26 de dezembro de 2008 no Diário Oficial da União, o número de dias para exibição obrigatória de filmes nacionais nas salas de cinema em 2009 permanecerá o mesmo em comparação aos anos de 2007 e 2008, ou seja: cada cinema do país deverá exibir filmes nacionais de longa metragem no mínimo durante 28 dias do ano. (Fonte: http://www.ancine.gov.br/templates/htm/ancine_portal/informativo/N20/informativo_n20_2008).

¹⁸ Cultura, em um sentido amplo, inclui todas as influências que afetam o modo de pensar e os padrões de comportamento de um grupo: os valores, ideologias, normas, linguagem, crenças e práticas que caracterizam uma unidade social (LAKATOS, 1999).

¹⁹ O conceito de ideologia é extremamente complexo e foi definido de diferentes formas por diferentes estudiosos – Lênin, Lukács, Gramsci e Althusser, para citar alguns, desenvolveram conceitos que emanam de Marx e Engels (que identificaram a ideologia com a separação que se faz normalmente entre o universo das idéias – a produção de idéias – e as condições sociais e históricas em que estas são produzidas - o mundo material, à realidade humana). Segundo a filósofa brasileira Chauí (1980), a ideologia segundo a concepção marxista é um instrumento de dominação de classe, pois a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser as idéias de todos: ordenadas como representações das normas e regras e como algo separado das condições materiais e da realidade da existência.

²⁰ A Escola de Frankfurt foi uma das mais influentes tendências filosóficas e de teoria sociológica do século XX (com nomes como Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse, Fromm, Habermas, Neumann e Kirchheimer), surgida da iniciativa de um grupo de filósofos e cientistas sociais alemães que formaram, em 1923, o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Associada diretamente à Teoria Crítica da Sociedade, que propõe um exame crítico da sociedade em seus aspectos econômicos, culturais e de produção de conhecimento: conceitos como "indústria cultural" e "cultura de massa" emergiram daí. Apesar de ter surgido com inspiração marxista, os filósofos da escola, foram críticos

do *Esclarecimento* (1947) - em um capítulo intitulado *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, inteiramente dedicado à análise funcional da cultura dentro do capitalismo. Segundo estes estudiosos, o capitalismo convertia bens culturais em mercadoria, através dos veículos de comunicação, com o objetivo de espalhar uma cultura padronizada, coletiva e acrítica, de reforço aos interesses comerciais da classe dominante – detentora dos meios de produção cultural e intelectual. Em outras palavras, Adorno e Horkheimer perceberam, na incipiente indústria cultural, o objetivo de padronizar de tal modo os “bens” culturais que, com o tempo, estes apenas parecessem diferentes, escondidos sobre um pretenso “individualismo” - ou *pseudo-individualismo* - construído cuidadosamente para que as pessoas vivessem do mesmo modo, consumissem as mesmas coisas, dividissem as mesmas aspirações, tivessem as mesmas idéias, assistissem aos mesmos filmes e ouvissem as mesmas músicas - mas tivessem ainda a falsa sensação de individualidade e de escolha. Adorno acreditava que o capitalismo encontrara, na indústria cultural, a forma de manutenção do *status quo* – assegurando cidadãos passivos e politicamente apáticos, incapazes contra um sistema que os mantém distraídos pelas necessidades criadas e satisfeitas somente dentro do próprio sistema.

Antônio Gramsci²¹, pensador italiano contemporâneo de Adorno e Horkheimer, escreveu quase trinta cadernos de análise histórica e filosófica durante um longo período de aprisionamento pelo regime fascista da Itália. Estes textos -

também em relação a Marx e aos rumos da Revolução Soviética de 1917 - para um aprofundamento sobre a Escola de Frankfurt, ver *A Escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico, significação política*, de Rolf Wiggershaus (Rio de Janeiro, Ed. DIFEL, 2002).

²¹ Antonio Gramsci, influente filósofo marxista, é considerado um dos maiores teóricos da educação - suas teorias são associadas às das pedagogias crítica e libertária e influenciaram as práticas político-pedagógicas na América-Latina desde os anos 60 (MORROW e TORRES, 2004).

conhecidos como *Cadernos do Cárcere*, contêm as idéias de Gramsci sobre os mais variados temas, entre eles, a noção de hegemonia cultural. Segundo ele, a hegemonia é um meio de manipulação, que se dá através da cooptação ideológica, pela classe dominadora, da classe dominada. Em termos muito simples, a hegemonia garante a dominação de classe instituindo um “senso comum” - uma harmonia forjada por uma minoria, que concede aqui e ali, dentro de certos limites, mas exercendo sempre a liderança moral e intelectual, para manter a maioria sob controle. Adorno, Horkheimer e Gramsci circundaram o mesmo tema, de dominação ideológica, mas com abordagens distintas. Adorno e Horkheimer especificaram um dos mecanismos de dominação ideológica da sociedade capitalista: a indústria cultural, através dos meios de comunicação de massa. Gramsci acreditava que a manutenção do *status quo* poderia ser ameaçada e o equilíbrio de poderes entre classes alcançado, mas somente através da elevação cultural das massas - através da educação, para que o povo pudesse livrar-se do domínio ideológico da classe dominante desenvolvendo uma cultura “contra-hegemônica”.

O cinema, principalmente hollywoodiano – objeto das críticas de Adorno e Horkheimer – constitui um poderoso meio de propagação ideológica e de instituição de “senso comum” que caracterizam a noção de hegemonia de Gramsci. Como qualquer meio de comunicação de massa, rivaliza com a escola como influência cultural - não em pé de igualdade, mas fazendo parte do tempo de lazer do aluno²².

²² Norbert Elias e Eric Dunning, em *Memória e sociedade: a busca da excitação*, distinguem tempo livre de tempo de lazer: O tempo livre é o tempo liberto das ocupações de trabalho, do qual uma parte apenas é destinada a atividades de lazer (pois se incluem, no tempo livre, as atividades de repouso; as de cuidado pessoal, da família e das relações sociais e as de provimento das necessidades fisiológicas – que nem sempre são consideradas como lazer). Mais especificamente, as atividades de lazer são aquelas mais diretamente associadas à destruição da rotina, incluindo o engajamento em “atividades miméticas”, dentre estas o cinema. Esta idéia de lazer converge para a produção de reações agradáveis, ou de excitação, por desempenhar a função alívio das exigências e do estresse causado pelas demandas das obrigações sociais – as demandas civilizadoras.

O professor da Universidade de Columbia, Mark C. Carnes, expõe muito bem esta questão:

O cinema, assim como o teatro e a ficção, inspira e diverte. Frequentemente, ensina verdades importantes sobre a condição humana. Mas não substituí a História que tenha sido escrita penosamente a partir das melhores análises e evidências disponíveis. Às vezes os cineastas, totalmente imbuídos de seus produtos, proclamam-nos historicamente precisos ou fiéis, e muitos espectadores os supõem assim. Os espectadores não deveriam endossar tais pretensões nem descartá-las de todo, e sim encará-las como um convite a um aprofundamento posterior (CARNES, 1997, p.10).

Isto implica em que, se a escola tiver qualquer intenção de ser um espaço contra-hegemônico (e esta é a proposta das pedagogias crítica, libertária e radical) então as múltiplas influências externas precisam ser questionadas criticamente pela escola.

Marc Ferro, historiador e professor francês considerado pioneiro nos estudos da relação cinema-História, procurou mostrar, já na década de 70, que filmes históricos exigem uma análise minuciosa e criteriosa:

(...) nestas condições não seria suficiente empreender as análises de filmes, de trechos de filmes, de planos de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e a abordagem das diferentes ciências humanas. É preciso aplicar estes métodos a cada um dos substratos do filme (imagens sonorizadas, não-sonorizadas) às relações entre os componentes desses substratos; analisar no filme tanto a narrativa quando o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de Governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa (FERRO, 1992, p 87).

Se “todo conhecimento é poder”, como propôs Gramsci, munir os alunos de conhecimentos suficientes para entender como a ideologia é manipulada, inclusive pelo Estado, através dos meios de comunicação, é também dar à sociedade – ao homem moderno, à juventude moderna, que precisa fugir das amarras, dos

percalços e da realidade crua de seu cotidiano - o poder de entender e mudar as estruturas sociais, a cultura e as relações sócio-culturais.

O entretenimento fácil, sem qualquer necessidade de reflexão – produto de uma indústria cultural voltada ao lucro (e a serviço de um modelo ideológico) é o principal atrativo de grande parte das produções cinematográficas dos últimos anos.

Como bem percebeu um especialista na área de estudo do cinema no Brasil:

(...) o espectador educado pela televisão que vai ao cinema (...) não espera ali algo para refletir, não suporta seqüência lentas, os episódios precisam suceder rapidamente uns aos outros. Este tipo de público quer cenas agitadas, muito som, o bem e o mal nitidamente separados em conflitos simplificados. Muita violência e pouco espaço para ternura e a bondade, que quando aparecem surgem como prêmio ou recompensa ao conformismo social e político (ALMEIDA, 2001, p.30).

O espectador torna-se, assim, presa fácil da propaganda política e ideológica intensa de muitos filmes (o que também ocorre com as outras mídias, principalmente a televisão) que nada têm de despreziosos ou apolíticos: cativo em sua letargia, não percebe que um filme aparentemente inócuo – como é o caso de *300*, criado com base em uma História em quadrinhos - cria visões e concepções históricas e ideológicas que provavelmente o acompanharão, incontestadas, por toda a vida. Um exemplo do poder deletério que pode ter o cinema é o clássico norte-americano *O Nascimento de Uma Nação* (de 1915, dirigido por D.W. Griffith) - considerado um dos filmes mais populares do cinema mudo – apesar de claramente glorificar a escravidão e a segregação social e ajudou a promover o aparecimento da *Ku Klux Klan*²³.

²³ Nome dado a organizações secretas que militaram e ainda militam nos Estados Unidos, sendo originárias nos estados do sul do país e eventualmente atingindo esferas nacionais. Estas organizações são conhecidas mundialmente por defenderem a supremacia dos brancos com atos de extrema violência e assassinatos de indivíduos de minorias raciais (principalmente afro-descendentes) e usarem roupas e máscaras brancas. O primeiro Klan foi fundado em 1865 por veteranos do exército dos estados confederados (vencidos pela União durante a guerra civil norte americana), que não se conformavam com a abolição da escravidão.

2.3 EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS E LETRAMENTO MIDIÁTICO

Devido à crescente importância que os meios de comunicação em massa adquiriram durante o século XX (e a conseqüente descentralização da escola como principal agente disseminador de conhecimento), a educação para as mídias (*media education*), ou mais recentemente, a preocupação com o letramento midiático (*media literacy*) passou a fazer parte das discussões de educadores dos países desenvolvidos e a incitar a criação de novas políticas públicas de educação em vários destes países.

A Declaração de Grunwald²⁴, publicada em 1982 durante o primeiro Simpósio Internacional de Educação Midiática da UNESCO, já expressava a necessidade da compreensão de que as mídias tornaram-se onipresentes no mundo moderno e da implementação de políticas e sistemas educacionais capazes de promover nos cidadãos o entendimento crítico dos fenômenos da comunicação social, através da educação sistemática para as mídias²⁵.

Enquanto países europeus (notavelmente Inglaterra, França, Suécia e Escócia), Austrália, Rússia e Canadá vêm desenvolvendo e implementando práticas de educação para as mídias desde há várias décadas, no Brasil a própria UNESCO parece alheia à complexidade do conceito de educação para as mídias definido há 25 anos, encaminhando a discussão para o uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação (especialmente a difusão de novas tecnologias e a inclusão digital). Prova disto é que uma busca com as palavras

²⁴ Declaração de Grunwald. http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

²⁵ Conforme a Declaração de Grunwald, a educação para as mídias não deve ser confundida com a educação através das mídias – ou seja, não é o campo de estudo associado ao uso instrumental dos meios (associado às tecnologias de informação aplicadas a educação), mas ao desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os meios – reconhecendo seu impacto social e cultural.

chaves “educação para as mídias” e “letramento midiático”, no site brasileiro da UNESCO, não retorna um artigo sequer que indique um esforço brasileiro no sentido de incluir a capacitação para a análise crítica dos meios no currículo de formação de professores ou de alunos no país²⁶. Em contrapartida, o site internacional do órgão (www.unesco.org) retorna mais de 100 artigos com as palavras chave “*media literacy*” e igual número com as palavras chave “*media education*”. Entre estes, um relatório de 2002 (intitulado *Survey Report on Approaches to Youth Media Literacy*) sintetiza os resultados de uma pesquisa sobre letramento midiático na educação formal envolvendo 35 países do mundo: Cuba, México, Argentina, Chile e Uruguai são os únicos países da América Latina que figuram no relatório. Ainda assim, segundo os dados coletados, não há nestes países evidência de práticas organizadas de educação para as mídias nas escolas. No Brasil, o tema parece restrito ao âmbito do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação, ou seja, ao o domínio das tecnologias e seu uso em sala de aula.

Ismar de Oliveira Soares (1999), coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, vem procurando ampliar a área de estudo que, no Brasil, denominou-se “Educomunicação” e que engloba ou aproxima, dentro de seu campo de estudo, a possibilidade de “quatro áreas de intervenção social” (SOARES, 1999, p. 27):

- a) a área da educação para a comunicação – que coincide com a educação para as mídias, ou *media education* ou *media literacy*;
- b) a área da mediação tecnológica na educação – que compreende o entendimento dos usos das tecnologias da informação na educação
- c) a área da gestão comunicativa – voltada para o planejamento e criação de ecossistemas educacionais e

²⁶ O site brasileiro da UNESCO encaminha a busca “educação pra as mídias” para textos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação – como estas podem ser utilizadas na educação, ou seja, para o domínio da tecnologia no sentido técnico.

- d) a área da reflexão epistemológica – o estudo da natureza do fenômeno constituído pela inter-relação entre Comunicação e Educação.

Naturalmente, o campo de estudo de maior interesse desta pesquisa é a área da educação para a comunicação – área na qual, conforme visto, o Brasil não figura como referência, como analisa o próprio Soares (1999):

...o sistema de ensino ainda não integrou, de forma definitiva e adequada, a educação para os meios em suas metas e em suas práticas. Chega-se a afirmar, em algumas partes, interpretando de forma errônea os resultados das investigações sobre recepção, que a formação da consciência crítica é desnecessária, pois a criança sabe perfeitamente distinguir o que é ficção do que é realidade, permanecendo imune às possíveis influências negativas da programação massiva. (SOARES, 1999, p. 30)

Embora os estudos da relação educação/comunicação possam ser traçados à já discutida Escola de Frankfurt - considerada superada por estudiosos da área de Comunicação Social face ao desenvolvimento de novas teorias que contribuíram para uma melhor compreensão da audiência como construtora de significado (e não apenas consumidora passiva, como a julgaram Adorno e Horkheimer) - a educação para as mídias requer, necessariamente, a análise das relações entre os meios de comunicação, a cultura popular e o controle social por meio da manipulação ideológica. Por isso mesmo, é extremamente atual – apesar da defasagem brasileira neste campo - a discussão sobre a urgente necessidade de letramento midiático, alcançada através da alfabetização crítica da mídia, visando dar poderes aos alunos para que possam ampliar sua participação na sociedade e promover a democracia e a justiça social:

As inovações tecnológicas, a expansão dos impérios globais da mídia, uma explosão de novos tipos de mídia e um ilimitado bombardeio comercial a crianças têm contribuído, atualmente, para a formação de um ambiente em que a juventude está crescendo num mundo mediado, muito diferente do de qualquer geração anterior. Se, por um lado, os avanços tecnológicos criaram novas possibilidades para o livre fluxo de informações, o uso de redes sociais

e o ativismo global, por outro lado, há também o potencial que as empresas e governos exercem de ampliar seu controle sobre os meios de comunicação, restringir o fluxo de informações e apropriar-se dessas novas ferramentas para o seu próprio lucro e controle, à custa da livre expressão e da democracia (KELLNER e SHARE, 2008).

O letramento midiático, por sua vez, é uma expansão do conceito de letramento: se este envolve muito mais que a simples alfabetização - que é somente uma prática de aquisição de códigos (SOARES, 1998) - o conceito de *media literacy* envolve não somente o acesso às mídias e o entendimento de seus códigos, mas principalmente, a capacidade de analisar e avaliar criticamente as mensagens transmitidas em tudo que lemos, ouvimos e assistimos. Esta capacidade inclui o entendimento de que, muitas vezes, mensagens repassadas por estes meios assumem uma dimensão de “realidade” e passam por naturais quando são, na verdade, puras construções.

Esta breve incursão teórica no campo da inter-relação entre educação e comunicação nos permitiu a construção de uma definição com a qual trabalhamos e sobre a qual se assenta esta pesquisa: a educação para a comunicação ou para as mídias é um processo que tem como objetivo principal o letramento midiático, que por sua vez é a capacidade de entendimento crítico da natureza, impacto e técnicas das mensagens e produções construídas pelos meios de comunicação de massa. É basicamente este o conceito que permeia as práticas de educação para as mídias, neste início do século XXI, nos países que são hoje referência no tema, como o Canadá, que foi também o primeiro país do continente americano a incluir *Media Education* em seu currículo escolar, já em 1978 (atualmente, todas as províncias canadenses incluem educação para os meios em seus currículos: em Quebec, desde o primeiro ciclo primário). Os sites da *Association for Media Literacy* (Associação para o Letramento Midiático, <http://www.aml.ca>) e da *Media Awareness*

Network (Network para Conscientização Midiática, <http://www.mediaeducationweek.ca>), duas importantes entidades canadenses dedicadas à educação para as mídias (ambas com base em Ontário), sintetizam os “conceitos-chave” do letramento midiático – filtros ou domínios que o cidadão letrado deve ter para não ser simples consumidor passivo das mensagens dos meios de comunicação:

1. Os meios de comunicação são construções

Tudo o que acessamos através dos meios de comunicação são construções – produtos criados cuidadosamente com um propósito, a partir de uma perspectiva particular, usando formas e técnicas específicas. O letramento midiático trabalha com a desconstrução destes produtos, destrinchando-os para mostrar como são feitos e explorando as decisões e fatores que os influenciaram.

2. Os meios de comunicação constroem a realidade

Os meios são responsáveis pela maior parte das observações e experiências sobre as quais nos apoiamos para construir nosso entendimento pessoal do mundo e seu funcionamento. Muito da nossa visão de realidade é baseada em mensagens dos meios de comunicação, que por sua vez foram construídas e são imbuídas de representações e conclusões pré-concebidas. Os meios de comunicação moldam nosso sentido de realidade.

3. Audiências negociam significado

Todos trazem parte de sua experiência de vida - conhecimento e atitudes perante a vida - como lentes para a observação das mensagens que encontram na mídia: cada pessoa constrói significado para o que ouve e vê de maneiras diferentes. O letramento midiático encoraja o entendimento de que fatores individuais como idade, sexo, etnia, condição social, valores e crenças afetam nossa interpretação dos meios.

4. A produção midiática traz implicações comerciais

As produções dos meios são, em sua maior parte, produtos de empresas que objetivam o lucro. Além disso, as empresas que controlam os meios pertencem a poderosas redes e corporações que exercem influencia em seu conteúdo e distribuição. Questões sobre a quem pertencem e quem controla sua distribuição são centrais no letramento midiático por que um número relativamente pequeno de indivíduos e empresas controla o que vemos, lemos e ouvimos na mídia.

5. Toda produção midiática contém mensagens ideológicas e juízos de valor

Todos os produtos dos meios de comunicação são, de certa forma, produtos de propaganda, no sentido de que proclamam valores, crenças, opiniões e modos de vida. Explícita ou implicitamente, os meios de comunicação carregam mensagens sobre temas os mais variados: como devemos viver a vida, as virtudes do consumismo, o papel da mulher na sociedade e outras noções de valor, poder e autoridade. O letramento midiático propõe o questionamento dos valores e juízos presentes nas mensagens dos meios - o questionamento sobre o que é dito ou não é dito e por que – e a tentativa de decodificação das mensagens subliminares que carregam.

6. Os meios de comunicação têm poder social e político

Uma dimensão importante do letramento midiático é a conscientização de que são imensos os efeitos políticos e sociais dos meios, que servem para legitimizar ou condenar valores e práticas sociais.

Portanto, a análise dos meios deve considerar questões como: quem criou a mensagem e por quê? Como ela foi construída? De que perspectiva a História é contada? Quem é beneficiado se a mensagem é aceita? Quem é marginalizado? Que estilos de vida, valores, pontos de vista são representados e quais são omitidos na mensagem? Note-se que esta perspectiva não se assenta na crença de que as mídias são inerentemente nocivas - muito pelo contrário: de um modo geral, os meios de comunicação de massa oportunizam acesso à informação e a outras culturas e modos de vida, ampliando a possibilidade de democratização do conhecimento. Por outro lado, o potencial benéfico dos meios só pode ser alcançado através do desenvolvimento de receptores questionadores, informados e política e ideologicamente conscientes.

É a educação para os meios com a finalidade do letramento midiático que nos permite ir além dos conteúdos manifestos, de fazermos uma “análise do discurso” naquilo que nos é apresentado: ser letrado para as mídias significa ter a habilidade de entender tanto as potencialidades quanto as limitações de cada meio, de captar nos discursos o que é dito, como é dito e porque é dito, de distinguir “realidade” de “construções”, descortinando ideologias explícitas ou implícitas.

2.4 ANÁLISE DO DISCURSO

A análise de conteúdo proposta na introdução desta pesquisa está relacionada ao campo de estudos denominado Análise do Discurso (AD)²⁷ – disciplina que tem origem na França da década de 60 e que propõe, em linhas gerais, que para analisar um enunciado é preciso analisar suas construções ideológicas²⁸. O embasamento teórico para as unidades enumeradas, entretanto, apóia-se na AD.

A proposta da Análise do Discurso pode ser melhor compreendida quando a contrapomos ao estruturalismo – método de análise textual que precedeu a AD. O estruturalismo conferia autonomia relativa à linguagem, ou seja, propunha que um texto pudesse ser estudado por si só - pela dissecação de suas partes, da descoberta de suas regularidades, independentemente de suas influências externas. A análise do discurso propõe justamente o oposto, afirmando que o discurso é a materialização da ideologia (já que todo enunciado é produzido dentro de uma ideologia, da qual não pode ser separado); nesta perspectiva, o discurso não pertence ao indivíduo, mas é uma prática social e deve ser analisado dentro de seu contexto histórico-social. Em outras palavras, a formação ideológica do grupo ao qual pertence o indivíduo que emite o discurso permeia o discurso. Por isso mesmo, há

²⁷ As considerações sobre AD constantes desta seção do trabalho foram fundamentadas na obra *Introdução à Análise do Discurso*, de Helena H. Nagamine Brandão. 7ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

²⁸ Obras referenciais sobre Análise do Discurso: FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1988; FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1998; MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1989. MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-Chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

certos enunciados que nos remetem imediatamente a certas ideologias – a certas formações discursivas.

O conceito de formação discursiva foi concebido por Foucault (1969) e depois utilizado por Pêcheux (1975) para nomear o ponto de articulação entre discurso e ideologia: toda formação discursiva é governada por uma formação ideológica e é marcada por regularidades, ou seja, por regras que determinam o que deve e pode ser dito a partir de certa posição na vida social. No entanto, a identificação do sujeito falante com sua formação discursiva ocorre de maneira normalmente inconsciente – o falante tem a impressão ou a falsa “certeza” de ser o autor de seu próprio discurso, quando em realidade seu discurso é apenas uma função de sua formação discursiva ou ideológica²⁹.

Michel Foucault, um dos maiores teóricos da AD, define discurso como um sistema de pensamentos composto de idéias, atitudes, cursos de ação, crenças e práticas que sistematicamente constroem os objetos e o mundo dos quais eles falam. Ele traça o papel do discurso em processos sociais mais amplos de legitimação de poder, enfatizando a construção de verdades – e como estas são mantidas. O discurso, propôs Foucault, tem uma função essencial no poder, uma vez que é um elemento de manutenção de poder e de exclusão³⁰ – sendo esta a principal razão pela qual certos textos ficam sempre inalcançáveis para uma grande parcela da população (textos técnicos, textos literários cultos, textos jurídicos, textos

²⁹ Formação ideológica - é a constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras. Cada formação ideológica pode compreender várias formações discursivas interligadas (BRANDÃO, 2000. p.90).

³⁰ Para o aprofundamento das discussões sobre saber e poder, ver: Foucault, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1997

de especialistas, médicos, econômicos e a maior parte dos textos acadêmicos). São poucos os privilegiados com acesso ao entendimento de variados discursos, e menos são os que se podem pronunciar, pois o discurso é controlado, em diversas épocas, em diversas áreas, de modo mais ou menos sutil – há assuntos tabus para cada época, para cada área de conhecimento, para o que constitui “verdade”.

Quando falamos, por exemplo, em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico, pedagógico, etc., é porque aprendemos a reconhecer em cada um deles o conjunto de enunciados que são próprios de sistemas (ou discursos) de formação discursiva de cada uma destas áreas. Cada uma destas áreas tem uma linguagem que funciona como uma matriz de sentido – os falantes destas “línguas” se reconhecem dentro de seus discursos.

Em termos de enunciado, Foucault (1968) definiu o discurso como um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva. Resumidamente, todo discurso - pensamento, toda fala, todo o conhecimento de uma época – é coordenado por um grupo relativamente pequeno de idéias fundamentais – os enunciados. O enunciado é uma espécie de síntese do pensamento intelectual – e como o discurso, muda com o tempo - o que é “anunciado”, o que é dito ou expresso, o que dá significado ao que é dito.

O exemplo abaixo é bem ilustrativo de como funcionam o discurso e seus enunciados – o trecho é parte de uma entrevista da autora do livro *Televisão e Educação: Fruir e Pensar a TV* (2001), de Rosa Maria Bueno Fischer:

Talvez fosse melhor dizer: na mídia circulam diferentes discursos que, de alguma forma, subjetivam as pessoas, os indivíduos, os grupos sociais. E subjetivar quer dizer: produzir um tipo de sujeito, um ou vários tipos de relação dos sujeitos consigo mesmos. Meu fundamento teórico aqui está fortemente baseado em Michel Foucault e seus conceitos de poder, saber e

sujeito. Tudo isso tem a ver com relações de poder e com estratégias de resistência. Por exemplo: a mídia tem insistido em “educar” os adolescentes, em dizer a eles o que fazer com seus corpos, com sua sexualidade, com sua vida política, e assim por diante. Há um imperativo, para as meninas, de que seus corpos sejam belos, sarados, de que seus cabelos sejam lisos, de que elas sempre estejam prontas a satisfazer o desejo do homem. Isso se transforma numa verdadeira tortura, para muitas, para a maioria delas, que tomam isso tudo como verdades “suas”, como se não fossem coisas construídas (...) Não é só a mídia que produz esses discursos; eles circulam por diferentes lugares, e os meios de comunicação os transformam a seu jeito, produzindo outras enunciações, nas novelas, nos reality shows, etc. Um programa como Big Brother, por exemplo, tem forte apelo entre os mais jovens, e sua palavra de ordem, em termos de vida pública e de convivência, é: “vamos detonar o outro!” (disponível em <http://www.consciencia.net/2004/mes/05/rosafisher.html>).

A AD, portanto, empreende o esforço de interrogar a linguagem, instaurando a possibilidade de estudo do discurso nas Ciências Sociais. Compreender os enunciados - o que é dito, a forma como é dito e o que não é dito – é a via de acesso a compreensão do discurso – em suas mais variadas manifestações – e de sua ideologia. É esta perspectiva que orienta a análise dos filmes selecionados para esta pesquisa: captar e analisar os enunciados que compõe os discursos dispersos e seus significados, observando suas articulações com formações ideológicas e, dentro de uma perspectiva “Foucaultiana”, entender os processos mais amplos de legitimação do poder que estes discursos encerram.

Um dos pressupostos desta pesquisa é o de que, a partir da escolha de um determinado tema histórico para reprodução cinematográfica podemos avaliar como caminha o ideológico dos povos na atualidade, pois como bem observou Lucien Febvre “a História é filha do seu tempo e entre o passado e o presente não há separação estanque” (1952). O passado é revisitado sempre em função dos problemas, das aspirações, dos interesses (políticos, econômicos e ideológicos) e das esperanças do presente. Não existe cinema - ou qualquer outro meio de

comunicação - isento de ideologia. A preocupação deste trabalho é exatamente a de esmiuçar o uso da História e os enunciados presentes nas obras cinematográficas analisadas a seguir.

3. ANÁLISE DOS FILMES

O mundo antigo já foi objeto de diversos filmes, a maioria sobre a civilização romana. O interesse pelos gregos é numericamente inferior – predominam filmes mitológicos e produções com base na *Ilíada* e na *Odisséia* (a exemplo de *Tróia*). Dos filmes selecionados para análise, três são sobre antiguidade clássica: dois sobre a Grécia (*300 e Tróia*) e um sobre Roma (*Gladiator*). O tema de *Cruzada* é mais recente historicamente, pois é ambientado na Idade Média.

3.1 300 – O OCIDENTE CIVILIZADO VERSUS O ORIENTE BÁRBARO

O mito de Esparta é antigo. Os inimigos da democracia ateniense já idealizavam o Estado espartano. Políticos e filósofos conservadores como Sócrates e Platão³¹, faziam apologia da cidade-estado militarista. Entre os romanos, Plutarco fazia coro à miragem espartana exaltando sua forma de vida, seus líderes e seu espírito guerreiro. Muitos revolucionários franceses de 1789 - que não vacilavam em mandar para a guilhotina, em processos sumários - aqueles que eram considerados contra-revolucionários, louvavam Esparta, vendo nela os princípios igualitários que almejavam implantar. Os líderes do Terceiro Reich, especialmente Adolf Hitler, admiravam a rígida disciplina militar e o princípio da eugenia espartana – manifestada na política de higiene racial nazista.

³¹ Quando Platão foi obrigado a se exilar, porém, não foi para Esparta – lá na não havia teatro, a vida era dura e os filósofos não eram bem vistos (STONE, 2005, pg. 155).

3.1.1. A História da produção de “300”

A batalha entre 300 espartanos que, em 480 a.C., tentaram impedir a passagem do exército persa pelo desfiladeiro das Termópilas (Grécia) já foi objeto de um filme, produzido em 1962 pela 20th Century Fox - *Os 300 de Esparta*. Aquela primeira versão ficou gravada na mente de Frank Miller, um jovem norte-americano que, em 1998, escreveria a História em quadrinhos *Os 300 de Esparta*.

A *graphic novel* de Miller foi publicada originalmente em 5 edições mensais (A primeira, Honra, foi publicada em Maio de 1998 e as outras - Dever, Glória, Combate e Vitória – nos meses seguintes) pela editora Dark Horse (no Brasil, pela Editora Abril, utilizando o mesmo formato). Desta obra originou-se a superprodução filmada em 3D, produzida e dirigida por Zack Snyder, que traz Frank Miller como produtor executivo e consultor. A regravação é, em resumo, uma adaptação cinematográfica da História em quadrinhos de Frank Miller, entremeada com alguns relatos truncados de Heródoto. Em entrevista que aparece nos extras do filme, o diretor assim se pronuncia: “*Não se deve estragar uma História apenas com fatos verídicos. Deve-se exagerar o momento para maior dramaticidade*”.

O longa-metragem de 137 minutos, produzido pela Warner Brothers com um orçamento de 60 milhões de dólares, estreou nos EUA em março de 2007 – definitivamente “exagerando o momento para maior dramaticidade”. A produção foi iniciada em outubro de 2005 e as filmagens foram feitas em Montreal, Canadá. O site oficial do filme foi lançado pela Warner Brothers em dezembro de 2005 e o primeiro trailer liberado em Outubro 2006. Somente no primeiro dia, o filme faturou mais de US\$ 28 milhões, mas desde seu *début*, durante o Festival de Cinema de Berlim, em 14 de fevereiro de 2007, gerou críticas mistas: recebeu ovação do

público poucas horas depois de ter sido vaiado pela imprensa e muitos dos que assistiram à primeira exibição abandonaram a platéia antes que o filme terminasse.

3.1.2 A narrativa da filmica da batalha das Termópilas

300 começa com a narrativa de Dilios, um orador espartano (e, segundo o filme, único sobrevivente da batalha das Termópilas) que conta a trajetória do rei Leônidas – desde o rigor e disciplina (espartanos) da sua infância, quando se iniciou na *agogê*, até sua morte como rei de Esparta na Batalha das Termópilas. Dilios conta que, durante o reinado de Leônidas, um mensageiro chegou a Esparta com a notícia de que Xerxes, rei dos persas, pretendia dominar a região. Leônidas, ultrajado e ofendido, brada “Esta é Esparta!” (This is Sparta!); mata o mensageiro e sua comitiva; coloca-se a organizar o exército de 300 soldados e marcha ao encontro dos invasores persas. Antes, porém, visita os éforos para expor sua estratégia de guerra: repelir o inimigo utilizando o terreno estrategicamente vantajoso das Termópilas. Os éforos, por sua vez, consultam o oráculo e desaconselham Leônidas em sua intenção de atacar os persas; nas cenas seguintes um mensageiro aparece e entrega moedas de ouro aos éforos – pagamento de Xerxes (propina, melhor dizendo) pelo apoio dos éforos aos persas. Leônidas, apesar de alheio à traição, não ouve os éforos e reúne seus homens, preparando-os para a batalha. Enquanto marcham no sentido das Termópilas, juntam-se a eles um grupo de arcadianos e outros grupos gregos. Antes da batalha, os persas exigem que os espartanos se rendam e entreguem suas armas. Leônidas, em tom desafiante, responde que venham buscá-las. O restante são batalhas que mostram como a coragem espartana prevalece, quase até o final do filme, sobre o império

persa – que envia para as batalhas desde mongóis bárbaros e poções mágicas até rinocerontes da África e elefantes de guerra indianos.

Após a estréia nos cinemas dos Estados Unidos, numerosas críticas surgiram inclusive em grandes jornais norte-americanos: segundo Kenneth Turan, do *Los Angeles Times* “300 não passa de um videogame de violência repetitiva, recheado de estereótipos, mas sem grandes pretensões políticas” (TURAN, 2007). Para Eugene Borza, professor emérito de História antiga da Universidade Estadual da Pensilvânia, os produtores e diretores de 300 cometeram vários “crimes” – o maior deles o de “ter criado um vídeo game desumanizador a partir de um dos eventos mais interessantes da história grega” (BORZA, 2007). Já o jornalista A.O. Scott, do *New York Times*, em um artigo intitulado *Batalha de Homens másculos: Banho de Sangue Com Uma Mensagem (Battle of the Manly Men: Blood Bath With a Message)*, descreveu o filme como sendo “duas vezes mais estúpido que o *Apocalypto*” (filme dirigido por Mel Gibson, trata da História dos Maias)” e criticou principalmente “seu viés racista” (SCOTT, 2007).

3.1.3 Contexto histórico de 300: As Guerras Médicas

Ao longo do século VI a.C., os persas formaram um grande império, que ia do atual Irã até o Egito. O exército poderoso, a administração eficaz e a tolerância com os povos dominados garantiam ao império certa estabilidade. Entretanto, o expansionismo persa chocou-se com os interesses das cidades gregas da Jônia, na Ásia Menor: o rei persa Dario I colocava em cheque o ideal de soberania das *póleis* gregas, além de prejudicar o comércio.

O ataque persa à Grécia, em 490 a.C, foi uma represália à ajuda prestada pelos atenienses aos que haviam se revoltado contra o grande rei. Surpreendentemente, e apesar de numericamente inferiorizados, os hoplitas³² gregos venceram os persas em Maratona. Dez anos mais tarde, Xerxes, filho de Dario, com um poderosíssimo exército - segundo Heródoto, eram mais de 5 milhões de homens (HERÓDOTO, p. 393), o que é um evidente exagero, já que os autores modernos citam números bem mais modestos, algo entre 150 e 200 mil homens aproximadamente (SOUZA, 1988) – atacou a Grécia. A estratégia de defesa grega consistia em tentar impedir o avanço das tropas persas. O desfiladeiro das Termópilas, na Beócia, era uma ótima posição de defesa, pois está espremido entre as montanhas e o mar, e em alguns trechos só permitia a passagem de um carro de combate por vez. Foi neste local que o Rei Leônidas posicionou seus homens, e é sobre esta resistência específica o filme 300.

Tais conflitos, denominados Guerras Médicas, foram travados no século V a.C entre gregos e persas e quase sempre apareceram de forma idealizada nos livros de História, sejam didáticos ou acadêmicos. A falta de criticidade deve-se ao uso das fontes (ou melhor, da fonte), pois os relatos – salvo raríssimas exceções – baseiam-se no historiador Heródoto de Halicarnasso (490-425 a.C.), que narrou os eventos aproximadamente 30 anos depois de sua ocorrência, salientando uma desproporção supostamente enorme (principal razão pela qual o conflito alcançou *status* de lenda) entre as forças beligerantes. Infelizmente, não há qualquer relato persa e, como Heródoto era grego, podemos supor alguma parcialidade.

³² Os hoplitas eram, no exército das cidades gregas, soldados de infantaria fortemente armados.

Na obra *História*, que reconstitui através de depoimentos escritos e orais os acontecimentos históricos, encontramos dados importantes sobre os *medos* e *persas*. Porém, como o “Pai da História” tinha certo gosto pelo anedótico e pelo exagero – um estilo que visava mais a seduzir o leitor do que informá-lo objetivamente – encontramos também grandes lacunas em sua obra. Um exemplo de que o historiador grego não era especialista em assuntos persas: quando descreve a religião deste povo, não faz qualquer menção ao mazdeísmo, religião que surgiu na Pérsia por volta do século VII. O profeta Zoroastro ensinava que existem dois princípios antagônicos – o bem (Ahura Mazda) e o mal (Arimã) e que homem deve viver na verdade, pois no final dos tempos haverá o juízo final, quando os mortos ressuscitarão, os maus serão castigados e os justos irão para o Paraíso. Como se percebe, um credo religioso com muitas similitudes em relação ao cristianismo. Em outras palavras: pelo menos naqueles tempos de Heródoto, os persas estavam muito mais próximos das crenças ocidentais modernas que os gregos.

Atualmente, a pesquisa histórica - graças à arqueologia, à paleografia e outras ciências auxiliares – tem evoluído bastante e já é possível confirmarmos, mas também descartarmos, certas afirmações do historiador. Por exemplo, em relação ao Egito, Heródoto afirmou que a grande pirâmide de Queóps foi construída através de trabalho escravo - sabemos hoje que as grandes obras públicas foram construídas por camponeses, no período das cheias do rio Nilo:

O uso dos turnos de trabalhadores distribuía o fardo do trabalho e suscitava uma completa distribuição da riqueza do faraó na forma de rações, ao mesmo tempo que assegurava que quase toda família no Egito estivesse direta ou indiretamente envolvida na construção das pirâmides (TYLDESLEY, 2005).

À época, Esparta era uma cidade na qual uma minoria vivia à custa do trabalho de *periecos* – pessoas livres, mas sem direitos políticos - e dos *hilotas* - escravos públicos tratados com extrema crueldade. Quando a população de *hilotas* aumentava, estes eram caçados por jovens guerreiros espartanos em treinamento. Os espartanos não eram, portanto, nem o exemplo de civilização avançada que o historiador de Halicarnasso procurou perpetuar nem os defensores da liberdade como o filme *300* procurou enfatizar. O desrespeito grego às outras culturas era total, algo que na História ocidental permaneceu: a conquista e colonização da América (bem como a expansão imperialista que resultou na partilha da África e da Ásia pelas grandes potências europeias) é um exemplo deste desrespeito que desde os tempos antigos acompanha as civilizações que se crêem superiores culturalmente - dizia-se que era o fardo do homem branco levar a civilização aos povos “atrasados”.

3.1.4 O conteúdo histórico e ideológico de 300

Apesar da consulta a Heródoto (várias frases do filme parecem retiradas diretamente do historiador) e de um pretensão teor histórico, *300* não deve ser levado à sério como obra histórica. Não há, no filme, qualquer pista sobre a origem ou extensão dos conflitos entre gregos e persas ou mesmo das relações entre as cidades-estado gregas. A única informação histórica relevante (além, é claro, a de que houve uma luta entre gregos e persas) é a de que os espartanos eram lutadores excelentes – o que adiciona muito pouco a quem quer que tenha um mínimo conhecimento da cultura grega. Ressaltamos aqui algumas (in) adequações históricas:

- Leônidas, retratado como um herói de primeira grandeza, é uma figura histórica de pouca relevância:

(...) sua única realização importante foi como comandante na batalha das Termópilas. A maior parte do exército espartano escapou, mas Leônidas ficou para trás por motivos inexplicados, talvez relacionados com a rivalidade entre reis e éforos. (BOWDER, 1992).

- O exército completo de Leônidas era de 7000 homens (a maior parte bateu em retirada; dentre os espartanos, apenas 300 permaneceram). O que poucos comentam (e que no filme é demonstrado de forma lateral) é que pereceram também, nas Termópilas, além de 298 espartanos (2 se salvaram, segundo Heródoto) 700 téspios. Portanto, muito mais justo seria se associássemos o último combate nas Termópilas com os 700, pois “os lacedemônios – espartanos – e os téspios se comportaram com coragem igual” (HERÓDOTO, p. 403).

- O traidor Efiálfes (ou Epiálfes) não era espartano e não tinha defeitos físicos. Eis o que lemos em Heródoto:

O rei estava perplexo, sem saber o que fazer naquela situação quando um málio – da região em que fica situado o desfiladeiro das Termópilas - Epiálfes, filho de Eurídemos veio falar-lhe na esperança de obter alguma coisa muito valiosa do rei e lhe revelou a existência do atalho que levava às Termópilas através das montanhas (HERÓDOTO, p. 400).

- Dario (e não Xerxes) enviou mensageiros exigindo a submissão das cidades gregas. Várias cidades sucumbiram, porém, Atenas e Esparta executaram os enviados. Essa execução, narrada por Heródoto, provocou consternação na própria Grécia e resultou na prática de vários sacrifícios: os deuses não teriam aprovado a quebra da imunidade física dos mensageiros, espécie de diplomatas de então. Além disso, o mensageiro

enviado por Xerxes no filme é representado por um ator negro – as razões são inexplicáveis, uma vez que os persas eram brancos.

Não bastasse acrescentar pouquíssimo em conhecimentos históricos, *300* opõe de modo chocante o mundo ocidental e oriental, exaltando a cultura espartana e representando os asiáticos como descendentes de uma civilização completamente degenerada – a começar por Xerxes (interpretado por Rodrigo Santoro), que é a personificação parte demoníaca-parte andrógena do tirano oriental. Os espartanos, por outro lado, representam a beleza, a justiça, a moral e os ideais de liberdade do mundo ocidental. Os dois mundos³³ são claramente demarcados e facilmente identificáveis: o guerreiro espartano (branco) luta sem armadura, sem máscaras – de peito aberto (na verdade, sabemos que os espartanos usavam túnicas reforçadas com couro e placas de metal – mas se o filme fosse fiel ao figurino espartano, não cumpriria seu objetivo de valorização da beleza física³⁴ dentro dos padrões estéticos clássicos). O exército persa (representado por extras pardos ou negros) usa armas e vestimentas típicas dos orientais (a cimitarra, por exemplo) e adereços exóticos que parecem reciclados de alguma produção pornô sado-masoquista qualquer.

Vários estereótipos são construídos e alimentados nesta obra – através de omissões e distorções da História – e evidenciam a construção de um discurso ideológico pró-guerra, que identifica como “justo” o lado de Esparta. Alguns destes:

³³ Este “choque de civilizações” traduzido em visão de Ocidente civilizado, Oriente bárbaro, foi defendido pelo teórico conservador americano Samuel Huntington, que apresentou esta tese em seu livro *The Clash of civilizations and the remaking of world order*, 1996.

³⁴ Na atual cultura do corpo, essa nostalgia pela Grécia é raramente explicitada, entretanto, a conexão entre uma Grécia idealizada e o corpo perfeito fascinou aqueles que criaram os jogos olímpicos modernos, alimentou a ideologia nazista (promoção do físico atlético ariano) e está presente nas academias atuais (GOLDHILL, 2007, pg. 28).

3.1.4.1 Identificação dos espartanos com a cultura ocidental idealizada

- O *agogê* – processo de educação dos meninos espartanos - é histórico. Porém, afirmar que aprendiam Matemática e Filosofia (o que confere aos espartanos um ar de transmissores da cultura ocidental) é falso. Como bem notou I.F. Stone, na obra *O Julgamento de Sócrates*, os espartanos tinham verdadeiro horror à filosofia.
- O papel relevante da rainha Gorgo, esposa de Leônidas, não condiz com a realidade da mulher espartana. É verdade que, aparentemente, as espartanas tinham mais liberdade que as atenienses: todos os dias iam ao ginásio para exercitar-se (deveriam gerar filhos saudáveis, que seriam os futuros guerreiros da cidade) e também tinham certa liberdade sexual (ARISTÓTELES, p. 60). Entretanto, estudos recentes demonstram que as mulheres espartanas, em contraste com as atenienses, eram mais “livres” unicamente devido a sua menor importância no corpo social e na vida de seus maridos. As espartanas eram privadas de uma vida familiar efetiva, deixavam de conviver com os filhos a partir de sete anos e apenas esporadicamente encontravam-se com seus esposos. Em Esparta, fortalecia-se a comunidade de guerreiros, em detrimento da esfera privada, as mulheres não tinham direitos políticos, não participavam das assembleias e não tinham poder decisório algum (SOUZA, 1988, p. 40). Vale dizer que, apesar de não ressaltado no filme, à mesma época a situação da mulher persa era muito melhor:

(...) circulando livremente e sem véu, a mulher persa ocupa uma situação elevada. Como no mundo escandinavo primitivo ela pode dispor de sua fortuna pessoal e geri-la ao seu modo, ela tem igualmente o poder de dirigir os negócios de seu marido em seu nome (MOURREAU, 1978, p. 276).

- Os persas eram indo-europeus e, portanto, fisionomicamente muito parecidos com os gregos. Seu exército multi-étnico era formado por mercenários que não tinham o mesmo espírito de combate dos gregos, os quais lutavam por suas famílias e em defesa do seu modo de vida. Em outras palavras, os espartanos eram guerreiros de profissão, boa parte

dos persas, não. Contudo, imbecilizar os guerreiros de Xerxes é um exagero, pois os persas haviam formado um grande império, vencendo diversos povos.

- Os persas, e não os gregos, eram povos tolerantes com os habitantes dos territórios conquistados: respeitavam suas culturas, não interferiam em suas religiões e não impunham o persa como língua oficial – preferiam o aramaico, uma língua semítica muito falada no Oriente Próximo. São várias as fontes históricas que documentam esta faceta da civilização persa:

Quando Ciro, que deu início à expansão persa conquistou a Babilônia, poupou a vida do rei Nabônide como havia sido benigno com Astiages, rei dos medos que ele derrotara, e como foi magnânimo com o infeliz Cresus, rei dos lídios, que ele também venceu (MOURREAU, 1978)

Quanto aos judeus que haviam sido levados cativos para a Babilônia, Ciro os libertou e permitiu que eles retornassem a JERUSALÉM para reconstruir o templo (Bíblia, Esdras, 1-11).

3.1.4.2 Identificação de fraqueza para enfrentar a guerra com a idade avançada dos éforos

Os homens que desaconselharam Leônidas em sua estratégia de guerra não eram, de forma alguma, as figuras caquéticas e corrompidas que aparecem na película:

(...) são cinco, eleitos todos os anos pela assembleia, de entre o conjunto dos cidadãos. Agindo colegialmente, talvez tenham tido de início funções religiosas, mais tarde teriam sido encarregados de controlar os reis ou de gerir a cidade, quando a guerra dela afastava seus chefes, mas em seguida intervirão nas questões militares (AMOURETTI, 1993, p. 115).

As implicações desta identificação são várias e das mais desconcertantes: primeiro, associa-se à idade avançada dos éforos a senilidade e feiúra – o que por si só constitui um preconceito; segundo, associa-se à não-disposição para guerrear, ou

seja, à disposição para a paz, também à senilidade. Em outras palavras, a guerra é para os jovens, belos e justos guerreiros, enquanto a paz é para os velhos caquéticos...

3.1.4.3 Identificação dos espartanos com a homossexualidade

Nem de longe eram os espartanos os seres homofóbicos representados na frase jocosa de Leônidas, que em referência desairosa diz dos atenienses: “pouco podemos esperar daqueles filósofos e pederastas”. A filosofia era, de fato, execrada pelos espartanos. A homossexualidade, porém, era encarada com normalidade e pode-se dizer que intensa: até os 30 anos os espartanos viviam em acampamentos e as relações homossexuais eram bastante comuns (DOVER, 2007, p. 265).

Novamente, a frase proferida pelo personagem Leônidas no filme deixa transparecer o preconceito: coloca a homossexualidade como uma fraqueza associada à covardia. Ou seja, os bravos guerreiros espartanos eram “machos”...

3.1.4.4 Identificação dos orientais como fundamentalistas religiosos

Xerxes, rei dos persas, é apresentado como um gigante de trajes bizarros, adorado como um deus por seus súditos. Deixando de lado a já mencionada inverossimilhança do figurino – que conforme pesquisa de John Peacock (1996, p.13) nada tinha de extravagante – a representação de Xerxes é um equívoco. O rei era, apenas, o representante mortal de Ahura-Mazda na terra, como podemos observar no texto abaixo:

(...) na inscrição de Behistun, a mais antiga de Dario, a Ahura Mazda é mencionado pelo menos uma vez em cada 1 dos seus 76 parágrafos. Ahura Mazda levou socorro a Dario. Fê-lo rei, fê-lo derrotar em 1 ano todos os exércitos rebeldes, e tudo que ocorreu se deve unicamente à vontade de Ahura Mazda. (ASHERI, 2006, p. 65).

O próprio Heródoto reconheceu as limitações do poder dos monarcas persas:

(...) louvo a uma outra instituição (persa), a que não permite sequer ao próprio rei mandar matar qualquer homem por causa de uma única falta, nem a qualquer outro persa estropiar um de seus serviços por causa de uma única falta. (HERÓDOTO, p. 64).

3.1.5 Análise geral de 300

É sabido e geralmente aceito que a indústria cinematográfica não tem especial compromisso com a veracidade histórica, já que seu principal objetivo é o comércio do entretenimento. Porém, quando um filme transpira preconceitos contra quase todas as minorias possíveis (contra negros e pardos, contra árabes, contra idosos, contra homossexuais, contra os fisicamente menos favorecidos) devemos nos perguntar se estamos realmente diante de uma “mera coincidência”... A dicotomia que resulta de todas as alterações e omissões históricas é clara: o oriente sórdido, culturalmente inferior, feio, negro, decrepito, sexual e fisicamente “defeituoso”; o ocidente belo, branco, forte, corajoso. Tudo, enfim, que a cultura macho-ocidental considera ruim está relacionado ao mundo oriental; tudo que tem valor, é belo e moralmente correto tem relação com o mundo ocidental.

Além de todo preconceito e do marcante maniqueísmo (transposto diretamente da História em quadrinhos de Frank Miller), 300 é um filme político; e um filme político forte, principalmente por que se apresenta como totalmente apolítico. Em alguns trechos do filme, Leônidas faz breves discursos sobre a “liberdade” (apesar de que a maior parte da população grega era constituída de escravos) – liberdade que, subentende-se, só pode ser conquistada ou mantida com belicismo e muita violência, com a “coragem” dos que lutam por seus ideais até a morte. Exaltam-se a beleza da guerra e o mito da invencibilidade.

Esta é a questão central do filme 300: as distorções históricas são usadas para perpetuar preconceitos e estereótipos e a demonização do “outro” serve para validar uma posição política. Compreendido em seu contexto de produção – três anos depois do início da invasão norte-americana no Iraque (2003) e dois anos depois da re-eleição de George W. Bush (2004) – o posicionamento político é mais claro: o filme celebra claramente o patriotismo espartano, como poderia celebrar o patriotismo das tropas americanas no Iraque. Quem assistiu aos discursos do presidente George W. Bush, sobre a guerra no Iraque, lembra-se que seus argumentos pró-invasão foram justamente a defesa da liberdade, a libertação do povo iraquiano e a guerra ao terrorismo. À época do início da guerra no Iraque, os que se opuseram ao confronto e não se aliaram aos ideais libertários de Bush foram estigmatizados como covardes e corruptos – assim como os éforos, que foram retratados no filme como os velhos caquéticos que se opõem a guerra, as “caducas” ex-potências européias, como a França e a Alemanha, se opuseram à invasão do Iraque (afinal, como diria o Leônidas do século XXI, quem pode confiar nos filósofos?)

Do mesmo modo que a propaganda e o patriotismo grego impuseram o clichê de uma civilização helênica superior face ao obscurantismo persa, o filme serve como uma propaganda não muito sutil para a política de Bush no Oriente Médio - que objetiva “a paz e a democracia” - e para incitar o mesmo exemplo de patriotismo nos jovens norte-americanos. Historicamente, ver no lado oposto - no inimigo, no “outro” - tudo que é indesejável, aplaca consideravelmente a consciência dos povos invasores. Como bem escreveu Van Effenterre:

O bárbaro é o homem a quem as pessoas se sentem no direito de desprezar, porque foi por elas vencido. Mas procuram todas as razões possíveis para

confirmar seu desprezo, são realçados os traços de costumes bizarros ou um pouco repugnantes, os detalhes estranhos da roupa, da vida cotidiana, ou dos comportamentos, não querem compreender nada dos valores de sua civilização. O bárbaro é o outro (apud MOURREAU, p.. 318).

O melhor que se pode dizer de 300 é que os efeitos especiais são bons. Sobre o valor da resistência espartana, podemos considerar apenas que foi relativa, pois os persas passaram pelo desfiladeiro e saquearam parte da Grécia. A contra-ofensiva grega veio somente mais tarde, graças à vitória na batalha naval de Salamina, onde os atenienses tiveram papel vital. Sem o poderio marítimo de Atenas e a força de seus hoplitas, os persas teriam vencido. Foi a menos belicosa Atenas, e não a truculenta Esparta, que salvou a Grécia.

3.2 TRÓIA – HUMANIZAÇÃO DA GUERRA E AMERICANIZAÇÃO DE AQUILES

Ao longo da História do cinema foram produzidos vários filme sobre a Guerra de Tróia. Uma produção que fez muito sucesso foi *Ulysses*, rodada na Itália em 1954 e dirigida por Mario Camerini. Dois anos depois foi lançado *Helena de Tróia*, produção da Warner dirigida por Robert Wise. Em 1962, nos estúdios romanos de *Cinecittà*, foi produzido *A Guerra de Tróia*, com direção de Giorgio Ferroni. Filme barato, com um figurino sofrível, excesso de cenas de gosto duvidoso em que atores musculosos com trajes sumários participam de lutas incessantes sem objetivos claros e contracenam com mulheres vestidas com túnicas sensuais, cabelos endurecidos por laquê e destilando frases piegas a exaustão. De um nível muito superior foi filme do diretor Michael Cacoyanis, *As Troianas*, produzido em 1971, adaptando uma obra de Eurípides. De origem cipriota, Cacoyanis soube como poucos transpor para a tela os grandes temas da tragédia grega. Mais recentemente(1997) foi lançada a mega-produção (orçamento de 40 milhões de

dólares) *A Odisséia* com direção de Andrei Konchalovski – uma compilação de várias obras, a película longa e confusa não agradou nem a crítica e nem o público em geral. Em síntese, passou despercebida. Situação bem diferente ocorreu com o filme *Tróia*, lançado com grande aparato publicitário em 2005.

A superprodução da Warner dirigida por Wolfgang Petersen teve um orçamento milionário de 180 milhões de dólares. A reconstituição de Tróia – totalmente aleatória, já que as ruínas daquela que os estudiosos supõem ter sido Tróia poucas informações oferecem - foi levantada em uma área de 40,0 hectares, na ilha de Malta, no Mediterrâneo; as cenas de batalhas foram gravadas no México. O ator principal Brad Pitt recebeu 17,5 milhões de dólares para interpretar Aquiles. Investimento que valeu a pena, do ponto de vista comercial: em poucas semanas a arrecadação superou em muito o valor empregado. Já a crítica não foi nada complacente com mais essa produção *hollywoodiana* com uma temática pretensamente histórica.

3.2.1 Tróia na História

Durante o período em que foi exibido nos cinemas, fui questionado por vários alunos: - *Professor, o filme foi fiel a História?* - A pergunta era respondida com outras perguntas: - *Qual História?* - *A História estampada na “Ilíada” de Homero? Nas Histórias que aparecem não apenas na “Ilíada”, mas também na outra obra de Homero, a “Odisséia”, ou ainda nas informações sobre a “Guerra de Tróia” que aparecem nas obras de dramaturgos gregos, especialmente Eurípides e ainda em vários outros autores clássicos como o romano Virgílio em sua “Eneida”? Quem sabe o filme tenha misturado todas essas fontes literárias e acrescentado elementos*

da contemporaneidade visando torná-lo palatável as platéias que freqüentam as salas de cinema? Como se percebe, a resposta não é nada simples.

Antes de analisarmos o filme, vamos procurar responder algumas perguntas: *Quem foi Homero? Do que tratam as duas obras atribuídas a ele? Como o tema foi tratado por outros autores? Como era o “mundo homérico”? Houve de fato uma guerra entre gregos e troianos?* Veremos que, para a maioria destas questões, a História não tem repostas conclusivas.

Em relação a Homero, o conhecimento é escasso: não se sabe exatamente onde e quando nasceu - sequer tem-se a certeza de que tenha sido o autor da *Ilíada* e da *Odisséia*. Eis o que escreveu uma estudiosa do tema:

(...) Hoje, é crença geral que estas duas obras literárias representam o resultado de uma longa tradição oral, como é particularmente atestado pelo emprego de fórmulas repetitivas. Ao mesmo tempo, porém, concorda-se que tenham sido recompostas a partir dessa tradição, provavelmente entre meados e fim do século VIII a.C., por um ou mais poetas, que a “Odisséia” apresenta, em relação à “Ilíada”, diferenças que não podem ser atribuídas apenas à diversidade de seus respectivos assuntos, sendo talvez fruto de composição em período mais tardio (MOSSÉ, 2004, p. 171).

A questão homérica, porém, vai além do problema da identidade do autor das duas epopéias: *Que sociedade as obras descrevem? Os episódios narrados são apenas mitos ou tem um fundo histórico?* O historiador inglês Moses Finley, em sua obra *O Mundo de Ulisses* (Lisboa: Editorial Presença, 1998), recusou-se a ver na sociedade da época de Homero um reflexo do “Mundo Micênico”, pois a época que o poeta viveu correspondeu ao período chamado pelos historiadores de “séculos obscuros”, nada tendo da complexa sociedade palaciana que existiu em reinos existentes na região que somente bem mais tarde veio a ser chamada pelos romanos de “Grécia”. Em suma, as obras atribuídas a Homero descrevem eventos ocorridos num período muito anterior à sua vida (séc. VIII a.C.): quando os aqueus

dominavam a região (entre os séculos XV e XII a.C), formando vários reinos independentes, dos quais um era o de Micenas que, contudo, não tinha preeminência sobre os demais. Os aqueus, chamados também de micênicos, constituíam sociedades guerreiras que edificaram muralhas e palácios. Foram eles – os aqueus - que conquistaram Creta e que teriam destruído Tróia. Este mundo começou a sucumbir diante das invasões dos dórios, que provocaram um grande retrocesso econômico e cultural que duraria vários séculos.

O alemão Heinrich Schliemann, leitor apaixonado de Homero, iniciou - a partir de 1872 - escavações em Hissarlik, na atual Turquia, onde acreditava encontrarem-se as ruínas de Tróia. De fato, encontrou restos de uma cidade desaparecida e de um tesouro que batizou “tesouro de Príamo”. Em 1874, financiou escavações em Micenas, na Grécia, onde descobriu vários túmulos. Romanticamente, divulgou que havia encontrado a tumba de Agamênon, um dos protagonistas da Guerra de Tróia segundo a obra de Homero. Mais tarde, os especialistas concluíram que a “Tróia” encontrada por Schliemann era muito anterior ao suposto conflito com os aqueus, pois as seqüências estratigráficas, estudadas com uma metodologia científica, assim o demonstravam. Para o arqueólogo Manfred Korfmann, a oitava seqüência estratigráfica - de um total de dez – correspondia aos restos da Tróia destruída na tão decantada guerra. *Quando?* Talvez numa data entre os séculos XIII e XII antes de Cristo. *Certeza?* Nenhuma, conforme assinala Claude Mossé:

Jamais saberemos se a Guerra de Tróia realmente ocorreu; o essencial é ter fornecido o tema de uma das mais belas obras da literatura mundial” (MOSSÉ, 2004, p. 282)

3.2.2 Tróia segundo a obra atribuída a Homero

A *Ilíada* narra acontecimentos que ocupam cerca de 50 dias na virada do nono para o décimo ano da guerra entre os aqueus e os troianos. A causa direta do conflito teria sido o rapto de Helena - esposa de Menelau, rei de Esparta - por Páris, filho de Príamo rei de Tróia. Diante do ultraje, Agamênon - rei de Micenas e irmão de Menelau – teria organizado um exército para resgatar a cunhada, que era também irmã de sua esposa Clitmenestra. A *Ilíada* não trata de todos os aspectos da guerra: a ação começa quando Agamênon se apossa de uma escrava de Aquiles, a jovem Briseida. O poema, com mais de 15 mil versos divididos em 24 cantos, começa justamente com “a ira de Aquiles”:

“Canta, ó Musa, a ira de Aquiles, filho de Peleu que incontáveis males trouxe às hostes dos aqueus. Muitas almas de heróis desceram à casa de Hades e seus corpos foram presa dos cães e das aves de rapina, enquanto se fazia a vontade de Zeus, a partir do dia em que se desviaram o filho de Atreu – Agamênon - rei dos homens, e Aquiles, semelhante aos deuses” (HOMERO, 1998, p. 5).

Revoltado Aquiles deixa a luta em favor dos aqueus, mas apesar de sua cólera, permite que seu amigo Pátroclo continue combatendo. Quando este é morto por Heitor – príncipe de Tróia - em combate, Aquiles - consumido pelo ódio - volta a combater para vingar a morte do amigo. Enfurecido, Aquiles mata e profana o cadáver do príncipe troiano. Graças à intervenção divina, o corpo de Heitor é entregue aos seus familiares. A epopéia termina com as exéquias funerárias de Heitor:

Quando a prematura Aurora dos dedos róseos apareceu, o povo reuniu-se em torno da pira do famoso Heitor. E, depois de terem-se reunido, os troianos primeiro apagaram com o brilhante vinho toda a fogueira, onde as chamas ainda crepitavam. Depois, os irmãos e camaradas de Heitor recolheram, tristemente, os brancos ossos, enquanto as lágrimas lhes escorriam pela face, e os guardaram em uma caixa de ouro. Sem demora, colocaram-na com um maciço pano de púrpura. Sem demora, colocaram a caixa dentro de uma profunda cova e empilharam muitas pedras por cima... Assim foram os funerais de Heitor, domador de cavalos” (HOMERO, p.421).

O tão citado Cavalo de Tróia - fruto do artil de Ulisses, que possibilitou a vitória final dos aqueus – não aparece na *Ilíada*. Encontramos dele uma breve referência no Canto VIII da *Odisséia*, e muito mais detalhadamente na *Eneida*, escrita no século I a.C. pelo poeta romano Virgílio (BRANDÃO, 1989, p.288).

Portanto, a destruição de Tróia, a morte de Príamo, o retorno de Helena a Esparta para viver o resto dos seus dias com Menelau, a morte de Aquiles atingido por Páris na única parte vulnerável do herói (o calcanhar) – todas estas informações encontram-se espalhadas em várias fontes, como bem observou Pierre Grimal:

A lenda de Aquiles é uma das mais ricas e mais antigas da mitologia grega. Tornou-se célebre com a Ilíada, cujo tema não é a tomada de Tróia, mas a cólera de Aquiles, a qual, ao longo da expedição, por pouco não causou a derrota da armada grega. Assim, o poema épico mais lido de toda a antiguidade contribuiu para popularizar as aventuras do herói. Outros poetas e outras narrativas populares apoderaram-se do personagem e trabalharam para completar o relato de sua vida, inventando episódios para preencher as lacunas dos relatos homéricos. De qualquer forma, criou-se pouco a pouco um 'ciclo de Aquiles', sobrecarregado de incidentes e de lendas muitas vezes divergentes, inspirando os poetas trágicos e os poetas épicos de toda a antiguidade, até a época romana (apud SOUZA, 2001, p.51).

A produção cinematográfica de 2005 não foi fiel sequer à *Ilíada*, principal fonte do mito, pois alterou substancialmente o pouco que se conhece sobre o conflito através de uma série de fontes do chamado “ciclo troiano”: Menelau não foi morto por Páris - o Rei de Esparta sobreviveu ao conflito e recuperou Helena; Agamênon retornou vitorioso ao seu reino para, muito mais tarde, ser assassinado por sua esposa Clitmenestra - que não perdoava o fato dele ter sacrificado a filha, Ifigênia, para obter ventos favoráveis para a sua esquadra rumo à Tróia; a escrava Briseida - razão da briga entre Agamenon e Aquiles - era natural de Tebas e não troiana. O filme revelou-se eivado de erros também ao retratar o

“mundo micênico” e há uma representação inadequada (de acordo ao que conhecemos das pesquisas arqueológicas) sobre o período em que teria ocorrido o conflito entre aqueus e troianos e da época em que Homero viveu.

3.2.3 O conteúdo histórico e ideológico de Tróia

A dificuldade em se estabelecer quanto da lenda de Tróia pode ou não haver ocorrido é imensa, como já ressaltado – é possível, inclusive, que a única “verdade” sobre o mito seja a de que existiu uma cidade com este nome, e que em alguma época – provavelmente entre XIII e XII a.C, esta foi destruída. Podemos, entretanto, estabelecer que alguns equívocos permeiam a película:

- Não há registros que o Reino de Micenas tenha dominado a região onde surgiu mais tarde a Civilização Grega. Falar em “Império Grego” e exaltar o país com rasgos patrióticos são disparates que aparecem na obra à exaustão - o “mundo grego” clássico surgiu muito depois.
- No filme, há cenas em um conjunto de ruínas, tal qual estão nos dias de hoje - ruínas do período clássico (V e IV a.C), encontradas no período micênico (XV a XI a.C)...
- Sabemos que em torno do século XIII a.C., proliferavam reinos como os de Tirinto, Pilos, Tebas, Iolco, Micenas e muitos outros – porém, não existiam na região cidades imponentes com muralhas grandiosas, muito menos exércitos e nem uma marinha tão numerosa e equipada como o filme apresenta.

A descrição fílmica também não corresponde à sociedade homérica (séculos XI a VIII a.C.), período conhecido como tempos obscuros - é verdade que na “Ilíada”

lemos que os aqueus dispunham de mil embarcações, porém, não devemos tomar essa informação literalmente: para Homero, o decisivo era a poesia, com suas Histórias verdadeiras ou inventadas, para agradar uma aristocracia guerreira que apreciava ouvir os *aedos* cantarem os grandes acontecimentos heróicos preservados pelos antigos:

(...) Além do mais, a sociedade descrita pelos poemas, grosso modo equivalente ao mundo grego dos séculos X e IX, não seria capaz de empreendimento tão grandioso em termos de escala e de organização. O chamado “Mundo de Ulisses” era pequeno em população, organizado em torno de casas de nobres ou oikoi, à frente das quais estava um chefe ao mesmo tempo militar, econômico e religioso: o basileus. Era um mundo em que uma aristocracia de guerreiros disputava ferozmente a glória advinda da participação nas atividades bélicas, que eram mais propriamente pequenas pilhagens e saques dirigidos às regiões próximas do que grandes expedições como a que teria levado os gregos a sitiarem Tróia (SOUZA, 1988, p.23).

3.2.3.1 Exaltação à guerra e de valores ocidentais

O filme, logo no seu início, apresenta um diálogo entre Aquiles e sua mãe que é uma exaltação da guerra. Por várias vezes os personagens, especialmente Aquiles, enfatizam o desejo de “entrar para a História” – anacronismo tolo, pois a noção de História conforme entendemos hoje só começou a despontar vários séculos depois, com Heródoto, Tucídides e Xenofonte. É bastante ilustrativo o discurso de Tétis, incentivando o filho a partir com o objetivo de fazer História e para defender “o seu país”:

*Muitos antes de você nascer, eu sabia que viriam. Querem que você lute em Tróia. Se ficar em Larissa, encontrará paz. Encontrará uma mulher maravilhosa. Terá filhos e filhas e eles terão filhos. E eles o amarão. Quando se for, eles lembrarão de você, mas... **quando seus filhos morrerem e depois os filhos deles, seu nome será esquecido. Se você for a Tróia, a glória será sua. Escreverão suas Histórias por milhares de anos. O mundo se lembrará do seu nome. Mas se você for a Tróia, jamais voltará para casa, pois sua glória anda de mãos dadas com sua morte** (Tétis, para o filho Aquiles, no filme *Tróia*, 2005)*

Resumidamente, Tétis disse ao filho que se ele quisesse ser esquecido dentro de pouco tempo, deveria ficar em Larissa, mas se quisesse ser lembrado, glorioso, através dos séculos, deveria ir combater em Tróia... Dentro do contexto atual, nada gratuito se levarmos em consideração que muitos jovens norte-americanos estavam, no ano de 2005, sendo enviados para o Iraque e para o Afeganistão para defenderem os “interesses do mundo livre”:

A exaltação do patriotismo e a valorização do guerreiro que luta para defender sua família e religião aparecem de forma explícita em mais de uma ocasião: Heitor afirma que lutaria pelos deuses, pelo país e por sua família. Ora, as noções de pátria, nação e patriotismo são construções do mundo contemporâneo - inexistentes naquele período - Heitor lutou para defender o seu reino. Em uma outra passagem, num diálogo entre Ulisses e Aquiles, transmite-se o desprezo pelo questionamento da guerra como atividade política:

“Guerra significa jovens morrendo e velhos conversando. Sabe disso? Ignore a política!” (Ulisses, para Aquiles, no filme Tróia, 2005)

As famílias de Príamo e Heitor foram “ocidentalizadas” de acordo com o ideal monogâmico vigente no código moral atual – Príamo, segundo a lenda, teve mais de 50 filhos e inúmeras esposas, e Hector tampouco era monogâmico: tanto a noção de família quanto a mentalidade da época não poderiam ser iguais às de hoje e a poligamia era certamente, a prática considerada “normal”.

3.2.3.2 O escamoteamento do politeísmo

Para que o filme fosse melhor aceito pelas sociedades de religiões monoteístas – o que muito ajuda com a identificação daquelas “nações” com as nações modernas - a participação dos deuses na trama da Warner foi reduzida à de

meros espectadores. Fala-se deles, aqui e ali, como se eles constituíssem um bloco unitário – como um deus das religiões monoteístas. Nada vai mais na contramão da *Ilíada*, de Homero ou de qualquer outra fonte que nos relate sobre aquelas civilizações: os “gregos” não poderiam lutar “pelos deuses”, conjuntamente – simplesmente porque os deuses gregos jamais estavam de acordo. Conforme notou Souza (1989), a Guerra de Tróia foi uma *teomaquia*, ou seja, uma luta entre deuses, antes de ser uma luta entre heróis.

Observa-se na ‘*Ilíada*’ uma divisão clara dos deuses: Hera, Atená, Poseidon, Hermes e a ninfa do mar, Tétis (mãe de Aquiles), estão do lado dos aqueus (“gregos”). Por outro lado Afrodite, Apolo, Ares e Ártemis apóiam os troianos. Como Hera exercia sobre Zeus - seu marido e deus máximo do Olimpo - enorme influência, os gregos conseguiram maior vantagem. Foi Hera quem, finalmente, convenceu Zeus de que Tróia deveria ser destruída. Qual o motivo de Hera para defender os gregos? Segundo a mitologia, na qual toda a História se baseia, um dos eventos que levaram à guerra de Tróia foi o “juízo de Páris”: Em um banquete celebrando o casamento de Tétis e Peleus (pais de Aquiles), a deusa da discórdia – chateada por não ter sido convidada - teria jogado uma maçã com a inscrição “para a mais bela”. Três deusas reclamaram o fruto – Hera, Atená e Afrodite – e chamaram Zeus para julgar. Diplomático, Zeus chamou Páris – príncipe de Tróia – para decidir por ele. Cada uma das três deusas lhe ofereceu favores pelo voto: Hera lhe ofereceu ser rei de todas as terras conhecidas, Atená lhe ofereceu sabedoria, e Afrodite lhe ofereceu o amor da mais bela mortal. Páris escolheu o presente de Afrodite, que lhe ajudou a conquistar Helena, mulher de Menelau – a expedição dos “gregos” para recuperar Helena, em Tróia, é a base mitológica da Guerra de Tróia. Páris conquistou a

inimizade de Hera com seu julgamento, e esta teria sido a razão pela qual tróia foi derrotada.

No filme, entretanto, os deuses têm papel pouco significativo. Há inclusive uma ironia totalmente descontextualizada em um diálogo entre Heitor e Príamo:

Heitor: *Pai, não podemos ganhar esta guerra.*

Priamo: *Apolo zela por nós. Nem Agamênon é páreo para os deuses.*

Heitor: *E quantos batalhões o deus Sol comanda?*

O roteirista usou uma famosa frase atribuída a Stalin, quando um de seus auxiliares relatou as críticas do Papa feitas ao seu Governo: “Quantas divisões tem o Papa?”, teria perguntado o líder dos soviéticos - nada mais fora do contexto.

3.2.3.3 A construção do ideal de guerreiro

É importante destacar, para não cairmos em anacronismos, que os gregos não categorizavam as pessoas de acordo com suas preferências sexuais. Eis o que escreveu K. J. Dover:

Os gregos tinham consciência de que os indivíduos diferem em suas preferências sexuais, mas sua língua não tinha substantivos correspondentes a “um homossexual” ou “um heterossexual”, uma vez que eles consideravam que virtualmente todos respondem, em momentos diferentes, a estímulos homossexuais e heterossexuais... (DOVER, 2007,p.13).

Para os gregos, a alternância de preferência sexual não criava problemas específicos para o indivíduo ou para a sociedade, por isso a sexualidade aparece de forma desinibida na literatura e nas artes visuais. É possível afirmarmos que o amor, bem como as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo, foi não apenas tolerado, mas elevado à condição suprema de realização individual. Personagens célebres - de Sólon a Alexandre, passando por Sófocles, Pisístrato, Alcibíades , Platão e Sócrates – tiveram relações que hoje chamamos de “homossexuais”. O

relacionamento entre Aquiles e Pátroclo – cuja morte ocasionou a “ira de Aquiles”, tema central da obra *Ilíada* - era, segundo passagem encontrada canto XXIII do poema homérico, quase certamente “homossexual”:

Homero, assim como Ésquines comenta, jamais fala de uma relação erótica entre Aquiles e Pátroclo. Seria razoável atribuir o silêncio do poeta à ausência de qualquer elemento erótico nesta relação, conforme ele considerava. Para Ésquines, entretanto, assim como para os demais gregos do período clássico, a extravagância das emoções de Aquiles quando Pátroclo é morto, combinada com a injunção de Pátroclo de que, quando Aquiles morreu, suas cinzas devem ser enterradas juntas, significa eros homossexual, e Ésquines considera a reticência de Homero como um sinal de sensibilidade culta... (DOVER, 2007, p.270).

Isto não impedia, absolutamente, que ambos tivessem relações com mulheres: ao fim do canto IX da *Ilíada*, Pátroclo se deita com uma mulher que Aquiles lhe envia de presente. De fato, a sexualidade grega era livre dos tabus das sociedades ocidentais.

A questão, portanto, não é discutir a natureza da amizade entre Aquiles e Pátroclo, mas sim a forma como a sexualidade aparece no filme: Brad Pitt é o galã metrosexual moderno, “malhado” e belo - para os padrões ocidentais, com seus cabelos louros e olhos azuis – que encarna o agressivo Aquiles, ansioso para entrar para História como intrépido guerreiro. A sexualidade de Aquiles, no filme, é extremamente convencional: seu amor por Pátroclo é fraternal e o herói é visto com várias mulheres, até que *Briseida* lhe conquista – nada que choque o grande público ou macule a imagem do milionário ator junto ao público feminino. Em resumo, valores familiares “tradicionais” ocidentais permeiam a obra.

3.2.4 Análise geral de Tróia

A apresentação do mapa localizando a cidade de Tróia - no início do filme – e as informações retiradas da obra de Homero dão ao espectador a impressão de que assistiu a um relato histórico. De modo algum *Tróia* deve ser encarado como tal, pois não reconstitui nem o mundo micênico, nem a vida social, econômica e cultural do mundo homérico. Também não pode ser considerado uma reconstituição – nem mesmo parcial - das belíssimas obras da literatura clássica atribuídas a Homero, principalmente pelo lugar secundário que destinou aos grandiosos deuses do Olimpo. O que resta na mega-produção da Warner são batalhas intermináveis, duelos sanguinários, diálogos piegas, exaltação da violência física, da guerra e de valores ocidentais orientados para o nacionalismo, patriotismo e belicismo. Os efeitos especiais, apesar de excelentes do ponto de vista técnico, aumentam a inverossimilhança da obra: as cenas das flechas incandescentes - que acendem gigantescas bolas de fogo, que por sua vez se espalham pela praia destruindo o acampamento inimigo - ultrapassam o surrealismo como antagonistas da lógica e da razão.

A mensagem principal de *Tróia* é a da inevitabilidade das guerras, em que nações defendem seus direitos e territórios e guerreiros valorosos morrem por sua pátria, por suas famílias e por seus deuses.

3.3 GLADIADOR – PÃO E CIRCO NO SÉCULO XXI

Desde os primórdios do cinema, a História de Roma foi explorada pelos cineastas. Os exemplos são muitos, mas o auge dessas produções ocorreu nos anos 50 e 60 do século passado - destacaram-se *Júlio César* (1953), direção de Joseph L. Mankiewicz; *Demétrio e os gladiadores* (1954), direção de Delmer Daves;

Ben-Hur (1959), direção de William Wyler; *Aníbal, o conquistador* (1960), direção de Edgar Ulmer; *Spartacus* (1960), direção de Stanley Kubrick e *Cleópatra*(1963), direção de Joseph L. Mankiewicz. Do ponto de vista comercial, apenas *Ben-Hur* e *Spartacus* recuperaram o investimento:

(...) *Um elenco excelente garantiu virtualmente que a Universal recuperasse os 12 milhões de dólares que gastou com Spartacus – a mais cara produção hollywoodiana até então* (HARRIS, 1997, p.50) .

O fracasso retumbante do caríssimo *Cleópatra*, falseado pelos caprichos das estrelas e pelas exigências dos produtores, fez com que Hollywood abandonasse por várias décadas a produção de épicos (TULARD, 1996, p. 414). O filme *Gladiador* (2000) reiniciou um ciclo dos grandes épicos com temática histórica – depois dele, vieram *Tróia*, *Alexandre*³⁵, *Cruzada* e, mais recentemente, *300*.

O “efeito Gladiador” - como ficou conhecido o fenômeno entre escritores e editores norte-americanos - também impulsionou consideravelmente a venda de livros de História clássica, principalmente romana (ARNOLD, 2002) – mais uma prova da influência poderosa do cinema.

3.3.1 A História da produção de Gladiador

Boa parte da temática do filme *Gladiador* já havia sido tratada na década de 60: primeiro em *Spartacus*³⁶ (1960), e depois em *A queda do Império Romano*³⁷

³⁵ Alexandre não fez parte desta análise por não estar na lista dos 350 filmes mais rentáveis da História do cinema norte-americano: apenas 4 filmes, depois de 2000, entraram na lista, composta por filmes que arrecadaram mais de 200 milhões de dólares somente em exibições nos cinemas do mundo inteiro.

³⁶ Apesar de o filme ter se tornado um sucesso, Kubrick não gostou do resultado, pois considerou o roteiro superficial e irreal: o herói do filme nada tinha a ver com o verdadeiro Spartacus - que não nasceu escravo, foi brutal o bastante para executar prisioneiros romanos, não tentou deixar a Itália, não liderou um grupo coeso de cativos e nem pode dar o último adeus a sua esposa (personagem fictícia do livro homônimo de Howard Fast) e filho.

(1964), dirigido por Anthony Mann. Misturando muita ficção, o *Gladiador*, de Riddley Scott (2000) apresenta uma série de paralelos no que tange a adulterações da História.

O roteiro original, escrito por David Franzoni, foi inspirado na obra *A História de Augustus* – uma coleção de biografias de imperadores romanos, de mais de um autor – da qual saíram os personagens Cômodo e Narciso – o executor de Cômodo segundo sua biografia. Mais tarde, o personagem Narciso receberia o nome de Máximo. Uma pintura famosa do século XIX, *Pollice Verso*, de Jean-Léon Gérôme – que mostra uma cena de gladiadores - impulsionou o diretor Ridley Scott a perseguir o projeto. *Spartacus* e *A queda do Império Romano* também serviram de inspiração para o novo épico, filmado entre Janeiro e Maio de 1999, em locações na Inglaterra, Malta e Marrocos, com um orçamento de mais de 100 milhões de dólares – dos quais cerca de um milhão foram gastos somente com a réplica do Coliseu.

3.3.2 Contexto histórico

A História que serviu de pano de fundo para o filme ocorreu no Império Romano, ao final do reinado de Marco Aurélio (161-180), que enfrentava graves problemas: no Oriente, a ameaça persa; a peste, que grassou em 165; as invasões germânicas e a tentativa de usurpação de Avídio Cássio. O imperador encontrou na filosofia estóica a força para enfrentar e vencer todos estes desafios. Sua apresentação como um homem virtuoso e abnegado é ponto unânime entre os historiadores:

³⁷ Já no título a História era sacrificada: o filme tratava apenas de uma crise no império, durante o governo de Cômodo (entre 180 e 192) e de forma alguma a sua queda (ocorrida em 476)

(...)Sua memória foi reverenciada por uma posteridade agradecida, e mais de um século após sua morte, muitas eram as pessoas que lhe guardavam a imagem entre os deuses láricos” (GIBBON, 1989, p. 87).

Marco Aurélio passou a maior parte do seu reinado nos campos de batalhas, dedicando-se a restaurar as fronteiras do império e desenvolvendo uma política de reconquistas. A tradição dos Antoninos (dinastia) ditava que os soberanos adotassem pessoas qualificadas para sucedê-los - assim procederam Nerva, Trajano, Adriano e Antônio Pio. Marco Aurélio, entretanto, rompeu com esta tradição e declarou Cômodo – seu filho de sangue - seu sucessor (CHRISTOL, 1993, p.190).

Cômodo governou por três anos junto de seu pai, e depois da morte deste, procurou firmar um acordo de paz com os germânicos:

Pensou-se que o jovem soberano prosseguiria a política belicista dos últimos anos do reinado de seu pai: não lho tinha este recomendado antes de morrer? Mas não foi o que se passou, pois Cômodo rompeu radicalmente com a política para a Germânia seguida até 180; fez a paz, regressou a Roma e aqui exaltou a sua Virtus nos jogos do anfiteatro, ao mesmo tempo que virava a sua devoção para Hércules. ..(CHRISTOL,1993, p. 192).

Quer por ter sido escolhido para a sucessão ao trono não por seus méritos, mas por ser filho do monarca; quer por procurar a paz em seu reino – o que não interessava economicamente à elite romana - ou por ser realmente um mau governante, Cômodo foi um imperador amaldiçoado pelos historiadores Dion Cássio e Herodiano³⁸, que o descreveram como violento, devasso, vingativo, incompetente

³⁸ A maior parte dos escritos sobre Roma neste período usa, principalmente, estas duas fontes históricas: Dion Cássio escreveu uma História de Roma em 80 volumes, os quais muitos sobreviveram intactos e alguns em fragmentos; foi cônsul (205/206), governou a África, a Dalmácia e a Panônia Superior. Já Herodiano (180-250), ligado a elite senatorial, produziu uma obra repleta de erros históricos, imprecisões geográficas, artifícios retóricos e um moralismo exacerbado, buscando sempre um modelo de governante ideal. Contudo, é preciso não esquecer que a ordem senatorial foi hostil ao jovem Cômodo e que os relatos de Dion Cássio e Herodiano podem ser apenas reflexos da rivalidade de interesses entre os representantes do senado e o jovem imperador.

e capaz das maiores extravagância e desatinos. Dion Cássio, inclusive, acusa Cômodo de assassinar o pai, que, aparentemente, morrera de causa natural:

Marco Aurélio não morreu em conseqüência da moléstia infecciosa que devia matá-lo, mas antes graças aos bons cuidados de seus médicos que queriam ganhar as graças de seu filho (LISSNER, 1959, p. 258).

Dois irmãos da família Quintiliano, Máximo e Condiano – a quem os Antoninos haviam promovido ao consulado e, subseqüentemente, à incumbência conjunta da administração civil da Grécia – eram os principais inimigos de Cômodo. Este Máximo, no entanto, não era espanhol e jamais foi gladiador (GIBBON, 1989, p.95).

Cláudio Pompeiano (senador, principal general do imperador filósofo e segundo marido de Lucilla, irmã de Cômodo) tentou em vão persuadir Cômodo a continuar a guerra contra os germânicos, entrando numa rota de colisão com o cunhado (BOWDER, 1990, p. 79 e 161). No ano de 183, o imperador foi vítima de um atentado – um homem com a espada desembainhada lançou-se contra ele dizendo: “O Senado vos manda isto!”. O alarde impediu a concretização do crime e o sicário, torturado pela guarda imperial, revelou o mandante do assassinato: Lucilla, a irmã do imperador. Todos os envolvidos foram presos e executados:

(...) Irritada com a sua posição secundária e ciumenta da imperatriz reinante, armara o braço do homicida contra a vida do irmão. Não se atrevera a comunicar o sombrio desígnio ao seu segundo marido, Cláudio Pompeiano, senador de elevado mérito e inabalada lealdade; entretanto em meio a turba de seus amantes encontrou homens de fortuna em crise e de loucas ambições preparados para servirem às suas paixões mais violentas, tanto às mais ternas. Os conspiradores sofreram o rigor da justiça, e a princesa abandonada foi punida, primeiro com o exílio, depois com a morte. (GIBBON, 1989, p. 94).

O atentado e a morte da irmã abalaram o jovem imperador, que se tornou desconfiado e cruel - proliferavam os delatores e o corpo senatorial foi duramente atingido: Máximo e Quintiliano foram alguns de suas vítimas. Culpados e inocentes não escapavam da ira do tirano, que foi finalmente assassinado em 192, aos 31 anos:

Sua crueldade se revelou fatal a ele próprio. Derramara com impunidade o sangue mais nobre de Roma; pereceu tão logo começou a ser temido pelos seus próprios serviais. Márcia, sua concubina favorita, Ecleto, seu camarista, e Leto, seu prefeito pretoriano, alarmados com o destino dos colegas predecessores, resolveram não evitar a ocasião que se lhe oferecia, de servir um gole de vinho ao seu amante que se fatigara na caça de animais selvagens. Cômodo se recolheu para dormir, mas enquanto sofria os efeitos do veneno e da embriaguez, um jovem robusto, lutador profissional entrou na sua alcova e o estrangulou sem resistência. O corpo foi secretamente retirado do palácio antes de a corte, ou a cidade, nutrir a mínima suspeita da morte do imperador. Esse foi o fim do filho de Marco, tão fácil se demonstrou aniquilar um tirano odiado... (GIBBON, 1989, p.100).

As lutas de gladiadores, por sua vez, surgiram de um antigo costume funerário etrusco, em que dois lutadores se enfrentavam até a morte para abrilhantar o evento. A idéia foi aperfeiçoada e guerreiros passaram a ser convidados para se enfrentar com o gládio (daí o termo gladiador) - uma espada curta. Mais tarde, esses combates passaram a ser espetáculos oferecidos ao público por cidadãos que queriam fazer carreira política e, com o crescimento da demanda, foram surgindo escolas para a formação de gladiadores, chamadas *ludus*, dirigida por *lanistas*. Existiam vários tipos de gladiadores – como hoje existem vários tipos de lutas, com regras, vestimentas e armamentos distintos – que eram treinados geralmente por ex-gladiadores. A alimentação era das melhores e havia um médico para tratar os feridos. Os riscos eram grandes, mas também existiam recompensas: fama, mulheres (os gladiadores eram considerados símbolos sexuais) e, para aqueles que

eram escravos, a possibilidade de alforria. *Quem eram esses homens?* Muitos eram escravos, mas havia também marginais e ainda pessoas vindas de famílias tradicionais, que sentiam ter vocação de gladiador:

Nós vamos ter, dentro de três dias, um magnífico espetáculo, um combate não de simples gladiadores, mas de homens, em sua maior parte, livre. Tito, meu amo, é um homem magnânimo; tem uma cabeça quente e vereis algo de extraordinário, de uma maneira ou de outra... Não será um combate de risadas. Ele dará aos lutadores lâminas bem temperadas, e eles não terão possibilidades de fugir. Ele tem como arcar com tamanhas despesas. Seu pai, ao morrer, deixou-lhe trinta milhões de sestércios. Mesmo que gaste quatro mil, sua fortuna nada sofrerá com isso, e ele criará para si uma reputação imperecível de generosidade... (PETRÔNIO, p. 63).

Como se percebe através desse texto extraído de Petrónio³⁹, somente os patrocinadores ricos tinham condições de realizar grandes espetáculos, com execuções em massa dos derrotados. Petrónio cita também o caso de Norbano, que caiu no conceito público pelo péssimo espetáculo que ofereceu:

Eram miseráveis gladiadores de aluguel, e tão velhos, tão decrepitos, que um sopro os teria derrubado. Já vi atletas mais temíveis perecerem em combates contra as feras, à luz das tochas. Neste, parecia-se assistir uma briga de galos. Um deles era tão pesado, que nem podia se arrastar; outro tinham os pés tortos; um terceiro que substituiu o que acabara de morrer, já estava também meio morto, porque tinha os nervos despedaçados. Houve apenas um, trácio, que fez boa figura...(PETRÔNIO, , p.64).

Como se percebe, nem sempre os gladiadores eram atletas esportivos e bem preparados. Quanto à execução dos derrotados de acordo com o humor da platéia, não era bem o que predominava, pois um gladiador custava caro e não era do interesse do promotor do espetáculo, nem do lanista, a dilapidação dos investimentos. Por outro lado, não devemos ver a História dos gladiadores de forma homogênea, conforme revela um estudioso do tema:

³⁹ Aristocrata Romano que viveu no século I (d.C.), na corte de Nero.

É verdade que um certo número de gladiadores (não sabemos a proporção) obtinha em algum tempo, de seu dono, sua retirada dos jogos, o que lhe proporcionava a oportunidade de morrer na cama. Porém o mais significativo não é isso: sob Augusto, o enforcamento é exceção, sob Marco Aurélio é praticamente a regra. Quer dizer que no início da nossa era um gladiador só era morto em dois casos: se recebesse um golpe mortal em pleno combate ou se, após ser declarado vencido, o público considerasse que ele tinha lutado contra um covarde ou como um incapaz, e que isso merecia um castigo; o enforcamento, por essa época, era apenas uma punição e a clemência a regra. Sob Marco Aurélio, ao contrário, o enforcamento do vencido parece ser quase automático e dificilmente ele merecia o favor da graça. (VEYNE, 2008, p. 146).

Finalmente, a célebre frase “*Ave, Caesar moriiturus te salutam!*” - “Salve, César os que vão morrer te saúdam” – que se tornou lugar comum em todos os filmes em que aparecem gladiadores lutando na presença de imperadores, aparentemente não era pronunciada. Georges Ville, que pesquisou sobre o tema, revelou que não havia qualquer tipo de saudação, estivesse ou não o imperador presente (VEYNE, 2008, p.142).

3.3.3 O conteúdo histórico e ideológico de *Gladiator*

Com base no contexto histórico apresentado, concluímos que muitíssimo pouco do filme é realmente histórico – exceto que existiu um imperador de nome Cômodo, na Roma do século II, que governou provavelmente de forma tirânica. A trama inicial não passa de pura especulação, pois somente uma fonte levanta a suspeita de que o jovem imperador teria assassinado o pai. O herói do filme, Máximo - que depois de cair em desgraça é vendido como escravo e torna-se gladiador - é uma figura puramente fictícia: Cômodo tinha de fato, um inimigo com este nome, mas – como vimos – este era cônsul, não era escravo, espanhol ou gladiador, e foi eliminado pelo monarca cedo durante seu reinado. Além disso, o jovem herdeiro tinha a sucessão assegurada pelo pai – ao contrário do que indica o filme - e sua

irmã, Lucilla – personagem importante no filme - foi assassinada pouco tempo depois de o jovem ascender ao trono.

Em poucas palavras, tanto o amor não-correspondido de Lucilla por Máximo, quanto à luta entre Cômodo e Máximo – que culmina com a morte de ambos, na arena - quanto o desejo incestuoso de Cômodo pela irmã, contrariam fontes históricas. O incesto talvez tenha sido uma alusão ao caso célebre da História romana que envolveu Calígula e a irmã Drusila (SUETÔNIO, 2003, p.167); porém nunca houve alusões a algo semelhante envolvendo Cômodo – nem mesmo de seus inimigos historiadores.

A fictícia trama amorosa no melhor estilo “João amava Maria que amava José que amava Ana (pois Máximo amava a esposa e o filho pequeno – assassinados pelos soldados de Cômodo)” e a amizade entre Máximo e dois gladiadores – um germânico e um africano – dão um toque de humanidade à película. De resto são intrigas e o desejo de vingança de Máximo - sua força motora: "Nesta vida ou na outra, obterei minha vingança", diz o ex-general.

O capricho com as cenas de violência é notável: O mensageiro enviado a propor um acordo com os germanos retorna ao acampamento preso ao cavalo sem a cabeça; durante a batalha, o sangue jorra em profusão e nas lutas de gladiadores, imagens de cabeças decepadas, corpos mutilados, cadáveres amontoados e ferimentos diversos aparecem aos olhos dos espectadores, com enorme realismo. Uma visão extremamente maniqueísta do mundo perpassa o filme: de um lado, o bem – nas figuras de Marco Aurélio, do herói Máximo e dos escravos; de outro, o mal: associado principalmente à Cômodo e aos trogloditas germânicos.

3.3.4 Análise geral de *Gladiator*

As imagens digitalizadas da Roma do final do século II são excelentes – com especial destaque para as cenas externas do Coliseu - e a luta entre o exército romano e os germânicos é uma das mais realistas que o cinema já produziu – embora esteja longe de reconstituir as batalhas reais travadas pelos romanos contra os diversos povos que não haviam assimilado a cultura latina, e por isso eram depreciativamente chamados de “bárbaros”. Scott, entretanto, foi fiel ao mostrar os germânicos como superiores no plano físico, mas inferiores no armamento, na organização e na disciplina:

Mesmo quando, na segunda metade do século II (167-180 d.C.), foi confrontado pela primeira vez com uma grande coalizão de povos germânicos, o exército romano, embora dizimado pela peste que assolou suas fileiras (e que levaria à morte cerca de um quarto dos habitantes do império), demonstrou-se capaz de conseguir sobre os bárbaros uma completa vitória (BRIZZI, 2003, p. 114).

Os romanos usavam a cavalaria para perseguir o inimigo, mas isto não seria possível em meio a uma densa floresta. As flechas incendiárias, bolas de fogo e bombardeios em excesso – apesar de produzirem belos efeitos – teriam sido mais apropriados em um filme de guerra moderno. O enredo tem todos os ingredientes dos filmes hollywoodianos: uma História de amor não correspondido; um herói guerreiro, leal ao seu imperador, ao povo de Roma e aos valores familiares; um vilão, no caso o imperador Cômodo, símbolo de todos os vícios - enfim, o mesmo maniqueísmo simplificador de produções similares, com a mesma agenda ideológica: a guerra dos justos contra os injustos é justificável.

O filme reforça um estereótipo, mostrando os germânicos como bárbaros truculentos e os romanos como civilizados: na verdade, os germânicos defendiam o

seu modo de vida, enquanto os romanos eram os invasores. Analisado do ponto de vista da sociedade que produziu o filme - no caso os Estados Unidos, que também, ao longo do século XX mascararam propósitos democráticos e humanitários para realizar suas intervenções em todo o mundo – o filme faz uma propaganda política sutil, introduzida no primeiro minuto do filme, que contextualiza a trama:

No inverno de 180 a.D., a campanha de 12 anos do imperador Marco Aurélio contra os bárbaros da Germânia chegava ao fim. Apenas uma barreira impõe-se no caminho da vitória romana e da promessa de paz em todo o império. (Gladiador, 2000)

Ou seja, para a *pax romana* ser conquistada, era preciso guerrear um pouco mais: assim também foi justificada a Primeira Guerra Mundial, como sendo a guerra para acabar com todas as guerras, ou mais recentemente as guerras no Iraque e no Afeganistão, com o objetivo de por fim ao “terrorismo” e tornar estes países “democráticos” – últimas “barreiras para a paz no império”. Quase todos os diálogos do filme retomam este tema: sempre servir Roma, morrer por Roma...

3.4 CRUZADA – A GUERRA EM NOME DA FÉ

O filme *Kingdom of Heaven* (literalmente “Reino do Paraíso” - referindo-se ao Reino de Jerusalém), lançado no Brasil em 2005, com o nome de *Cruzada*, não teve o mesmo sucesso de bilheteria dos filmes analisados anteriormente (*Gladiador*, *Tróia* e *300* ultrapassaram 450 milhões em arrecadação, enquanto *Cruzada* alcançou “apenas” 211 milhões de dólares). Apesar disso, pelo tema tratado, foi o que suscitou mais polêmicas, principalmente sobre questões atuais relacionadas aos conflitos no Oriente Médio.

3.4.1 História da produção de *Cruzada*

A superprodução de Ridley Scott teve um orçamento de 130 milhões de dólares e contou com uma equipe de produção de 900 pessoas que produziram mais de 15 mil roupas, 5 mil pares de botas e 850 mantas para cavalos:

Quando se produzem filmes desse tipo inevitavelmente deve-se criar tudo... Não é possível achar uma banheira do século XII, por exemplo. Então tivemos de pesquisar muito e recriar todas as peças, com atenção a todos os detalhes. Nós fizemos tudo, de bandeiras e armaduras a milhares e milhares de armas. Flechas, lanças e escudos foram criados por uma equipe enorme de artesãos, disse Arthur Marx designer de produção que trabalha há muitos anos com Ridley Scott (BARCINSKI, 2005, p.60).

Algumas cenas chegaram a ter mais de 30 mil figurantes, cedidos pelo exército marroquino - as cenas que mostram a França do século XII foram gravadas na Espanha, mas as imagens de batalhas foram rodadas no Marrocos. Uma réplica da cidade de Jerusalém foi construída no deserto e os cenários foram complementados em estúdio.

Um professor de Literatura Comparada da Universidade da Columbia, especializado em Estudos Iranianos e Islâmicos foi consultado pela equipe de produção. O tema do filme é bastante estudado pelos historiadores, daí a existência de uma bibliografia vastíssima que nos permite cotejar de forma bastante precisa a versão dos historiadores com a visão hollywoodiana.

3.4.2 Contexto histórico

As cruzadas foram expedições militares dos cristãos do Ocidente – incentivados pelo Papa - para libertar a Terra Santa que estava em poder dos muçulmanos, os quais haviam ocupado a região no século VII, após tribos árabes terem se convertido a um credo religioso monoteísta criado por Maomé (570-630).

Segundo os adeptos do islã, além de Meca e Medina, Jerusalém é uma cidade sagrada, pois foi de lá que Maomé realizou uma viagem noturna ao céu. O fato de ser sagrada também para os adeptos do judaísmo e do cristianismo fez de Jerusalém a cidade mais disputada ao longo da História. No mundo cristão, durante a Idade Média, Jerusalém era apresentada como o “umbigo do mundo” conforme observamos no relato de um monge:

“Jerusalém é o “umbigo do mundo”, uma terra que é a mais fértil, superando até muitas outras, como um paraíso de delícias. Resgata a raça iluminada desta terra promissora, cheia de encantos para os que nela vivem, sagrada por seu sofrimento, redimida por sua morte e ilustre por seu funeral. Esta cidade real, situada no centro do mundo, está agora sendo cativa de seus inimigos e escravizadas por ritos pagãos, por um povo que não conhece Deus. Portanto, a cidade exige e deseja tornar-se livre, chamando você incessantemente para vir socorrê-la (Roberto, o Monge, em “A chamada às armas para a Primeira Cruzada”, citado por BARTLETT, 2002, p.5).

É evidente que o relato do monge estava eivado de imprecisões e não passava de uma arenga propagandística por parte da Igreja Católica. Diversas fontes relatam que, quando o califa Omar conquistou a cidade de Jerusalém no ano de 638, nenhum cristão ou judeu foi obrigado a se converter à religião dos conquistadores. Sinagogas e igrejas não foram tocadas, as propriedades foram respeitadas e ninguém teve que deixar a cidade. Sendo minoritários na região, os árabes se contentaram em cobrar seus impostos (inferiores aos cobrados pelos bizantinos e sassânidas, que dominaram a região anteriormente). Portanto, as Gentes do Livro (referiam-se a Bíblia – judeus e cristãos) mediante o pagamento dos impostos, adquiriam um estatuto especial, sendo livres no seu culto e na sua organização. Tanto cristãos como judeus viam os árabes como conquistadores tolerantes: para os judeus, a situação melhorara significativamente, pois os bizantinos haviam proscrito sua religião e procuravam forçá-los a receber o batismo -

os conquistadores maometanos não apenas os libertaram da opressão bizantina, como lhes concederam o direito de residir permanentemente na Cidade Sagrada (ARMSTRONG, 2000, p.273).

Quanto ao sucesso das conquistas dos árabes os fatores foram diversos. O zelo religioso teve um papel relevante, porém, menor do que se convencionou estabelecer. As condições climáticas difíceis da Arábia provocavam desde há muito tempo migrações e os califas desenvolveram uma política de conquista para atender as necessidades e as ambições materiais de tribos convertidas ao islã. A promessa do espólio dos povos vencidos e da vida eterna num paraíso repleto de coisas mundanas fascinou a muitos e teve sua influência. Contudo, a fraqueza da resistência adversária, a impopularidade dos bizantinos no Egito e na Síria, a crise da sociedade sassânida na Pérsia, assim como a mobilidade militar dos beduínos foram os fatores essenciais para a efetivação das conquistas. (DUCELLIER, KAPLAN e MARTIN, 1994, p.83).

À época das cruzadas – iniciadas no século XI – o vocábulo não era usado. As expedições dos cristãos do ocidente objetivando libertar a Terra Santa em poder dos muçulmanos eram chamadas por diversos nomes: *iter hierosolymitanum* (viagem para Jerusalém), *iter sancti sepulchri* (viagem do santo sepulcro), *peregrinatio contra paganos*, etc. Somente mais tarde, pelo fato dos cristãos cozerem uma cruz em seus uniformes, é que as expedições passaram a ser chamadas de cruzadas.

Para compreendermos as cruzadas, devemos inseri-las dentro de um amplo contexto histórico, onde devem estar incluído o Ocidente Medieval, o Império Bizantino e o Mundo Muçulmano:

O Ocidente estava dividido em reinos rivais, liderados por monarcas fracos que não conseguiam controlar os belicosos senhores feudais, envolvidos em querelas intermináveis que impediam o desenvolvimento econômico e a paz social. Para o Ocidente, as cruzadas representavam uma válvula de escape, pois o ímpeto guerreiro do homem medieval seria canalizado para combater os infiéis.

Os bizantinos, após a derrota sofrida frente aos turcos em Manzikert (1071), ficaram debilitados - o que levou, mais tarde, o imperador Aleixo Comneno a enviar uma comitiva pedindo ajuda ao papa Urbano II, na época ansioso para restabelecer a unidade do cristianismo (que havia sido rompida com o Cisma do Oriente, em 1054).

Os muçulmanos também estavam divididos, tanto em termos políticos quanto em termos religiosos. Portanto, a divisão muçulmanos x cristãos é profundamente enganosa, pois os ocidentais estavam divididos em várias nações com interesses muitas vezes divergentes, assim como os muçulmanos - a tal ponto que alguns príncipes firmaram acordos com cristãos contra seus rivais. Já os bizantinos, desde o início, adotaram uma política dúbia, pois perceberam que não podiam conter as hordas de cristãos que supostamente deveriam ajudá-los a combater os infiéis. As divergências entre sunitas, xiitas e ismaelitas suscitavam ódios que eram capitalizados pelos cristãos. O mesmo faziam os muçulmanos em relação às inúmeras rivalidades entre os cristãos.

Resumidamente, as causas mais apontadas para as Cruzadas são as seguintes:

- A intensa religiosidade do homem medieval foi um fator importante para o desencadeamento das cruzadas e as indulgências decretadas

pelo papa para todos aqueles que abraçassem a causa funcionaram como um chamariz poderoso, pois muitos viram ali a real possibilidade de salvarem suas almas.

- O aumento da população, no final do século XI e no início do século XII trouxe graves problemas sociais: cavaleiros desocupados, camponeses oprimidos pelos encargos feudais e toda uma sorte de deserdados viam nas cruzadas a possibilidades de arrebatarem riquezas no oriente.
- Há de se destacar também o direito de primogenitura, ou seja apenas o filho mais velho herdava o feudo, sendo assim os demais eram nobres pobres - daí muitos terem participado dessas expedições guerreiras, ambicionando posses e fortunas.
- Os comerciantes e navegadores italianos também tinham muito a ganhar com tão concorridas expedições, pois seus serviços tornaram-se requisitadíssimos no fornecimento de víveres e na travessia dos exércitos cruzados.

As causas das cruzadas foram diversas, o que torna o assunto complexo conforme assinala um especialista:

O costume das peregrinações pelas estradas do Oriente, a prática da guerra santa, o ânimo de passar à ofensiva contra o Islã, a intenção de Urbano II de substituir as guerras civis por uma guerra externa, as ambições e os instintos voltados para a aventura e para a glória, as condições políticas, econômicas e psicológicas favoráveis: todas essas causas, distantes e próximas, gerais e particulares, não são suficientes para explicar as origens da Cruzada, não justificam o movimento que projetou em direção à Síria milhares de cavaleiros. A História não se faz sem o concurso da inteligência, sem a participação da liberdade. Observa Louis Bréhier que, “se toda a História da Europa nos séculos X e XI explica como nasceu e se desenvolveu o espírito de Cruzada..., a própria Cruzada é um acidente histórico, que nada em absoluto podia fazer prever e que se deveu apenas à iniciativa do papa Urbano II”. A Cruzada é, ao mesmo tempo, o resultado de um longo trabalho da História, o termo de uma evolução e um “acidente histórico”, a criação de um homem, o fruto de uma vontade livre (ROUSSET, 1980, p.31 e 32).

Talvez Nietzsche tenha feito a melhor síntese sobre o tema:

(...) mais tarde os cruzados combateram algo diante do qual teria sido mais apropriado que prostrassem no pó – uma cultura perante a qual o nosso século XIX parece muito pobre, muito “atrasado”. - É verdade que queriam saquear: o oriente era rico... Vamos ser objetivos! As cruzadas – pirataria em larga escala, nada mais! (NIETZSCHE, 2008, p.131).

No Concílio de Clermont, em 1095, o Papa Urbano II lançou um apelo aos cristãos, tentando fazer com que deixassem de lado as rivalidades e se unissem para libertar o Santo Sepulcro. Salientou a santidade de Jerusalém, o sofrimento dos peregrinos e conclamou os cristãos a deixarem de lado suas querelas para se engajarem numa guerra justa. Prometeu que todos aqueles que morressem em batalhas seriam absolvidos dos pecados. Falou, ainda - com fervor, usando todos os artifícios de um grande pregador - que no Oriente todos seriam alegres e prósperos, pois estariam se dedicando à uma obra divina. Terminou a sua pregação com o grito de “*Deus le volt!*” ou seja “*É a vontade de Deus!*”. Na medida em que seu apelo foi sendo divulgado por bispos e por pregadores populares, o entusiasmo das multidões excedeu em muito o esperado. Assumir a Cruz tornou-se uma verdadeira obsessão, especialmente entre os humildes (RUNCIMAN, 2002).

Uma cruzada popular, liderada por um monge com fama de santidade - Pedro o Eremita – e com a colaboração de vários cavaleiros empobrecidos e uma massa de deserdados, dirigiu-se, em vários grupos, à Constantinopla. No caminho, estes cruzados praticaram toda sorte de roubos e depredações contra cidades cristãs da Europa Oriental e massacraram judeus – que, assim como os muçulmanos, eram considerados infiéis. O imperador bizantino logo procurou se livrar dos turbulentos guerreiros ocidentais, lançando-os contra os muçulmanos. Os desorganizados “combatentes de Cristo” foram facilmente vencidos.

Ficara claro, no Ocidente, que apenas uma cruzada bem organizada poderia lograr êxito contra os “infiéis”. Os príncipes que organizaram aquela que ficou conhecida depois como a primeira cruzada oficial, estavam menos impacientes que Pedro e seus seguidores: Hugo, Conde de Vermandois; Godofredo de Bouillon, Duque da Baixa Lorena; Raimundo de Toulouse; Boemundo de Tarento e uma plêiade de outros nobres obtiveram grandes vitórias, inclusive tomando Jerusalém em 1099. Nas regiões ocupadas pelos exércitos cristãos, terríveis atrocidades eram praticadas contra as populações nativas, fossem muçulmanos, judeus ou até mesmo cristãos orientais. A população de Jerusalém foi massacrada, conforme o relato de Raimundo d’Agiles:

Entre os sarracenos, uns tinham a cabeça cortada, o que era para eles a sorte mais doce; outros atravessados por flechas se viam obrigados a saltar do alto das torres: outros ainda, após longo sofrimento, eram entregues às chamas e por elas consumidos. Viam-se nas ruas e nas praças da cidade pedaços de cabeças, de mãos, de pés. Infantes e cavaleiros abriam caminho através de cadáveres... (apud GIORDANI, 1974, p. 570).

Como resultado da Primeira Cruzada, os ocidentais formaram, no Oriente Médio, quatro unidades políticas: o Reino de Jerusalém, o Principado de Antióquia, o Condado de Trípoli e o Condado de Edess. Tênues laços de vassalagem uniam esses territórios ao reino de Jerusalém, cujo primeiro governante, Godofredo de Bouillon, recusou o título de Rei da cidade “onde Jesus usou uma coroa de espinhos”, aceitando apenas o título de Defensor do Santo Sepulcro⁴⁰.

Os muçulmanos haviam sido vencidos em razão das enormes rivalidades que grassavam entre eles. Porém, entre 1130 e 1140, a situação começou a mudar. Zengi, governante de Mossul, paulatinamente organizou um vasto estado e em

⁴⁰ Quando Godofredo morreu, em 1100, o seu irmão Balduíno não teve o mesmo escrúpulo, tornando-se Rei de Jerusalém e passando a usar uma bela coroa repleta de pedras preciosas.

1144, atacou e conquistou Edessa. Quando a notícia chegou ao Ocidente, o Papa Eugênio III e o célebre monge Bernardo de Claraval pregaram a necessidade de uma nova cruzada.

O rei da França Luís VII e o imperador Germânico Conrado III colocaram-se a frente do empreendimento. Quando os cruzados ingleses, flamengos e frisões passaram pela Península Ibérica ajudaram o rei de Portugal Afonso Henriques a tomar Lisboa (1147) que estava em poder dos mouros - que desde o século VIII ocupavam grande parte da Península Ibérica. O objetivo principal desta cruzada era reconquistar Edessa. O fracasso foi total: as ambições dos chefes cristãos e, sobretudo, a falta de união entre os soberanos ocidentais, o imperador bizantino e os príncipes francos explicam a fiasco militar da segunda cruzada. Esta derrota fortaleceu os muçulmanos, que agora ambicionavam tomar Jerusalém. É neste contexto histórico que se desenvolve a trama de *Kingdom of Heavens*.

3.4.3 Conteúdo histórico e ideológico do filme

O filme começa no ano de 1184 e procura retratar os últimos anos do Reino de Jerusalém. O personagem principal - Balian de Ibelin – é apresentado como um ferreiro francês, cuja esposa - não suportando a morte do filho - suicidara-se, não tendo por isso um enterro cristão: um frade, antes de ordenar que ela tivesse a cabeça decepada, furta-lhe um pequeno crucifixo. Logo após esta perda, o pai de Ibelin – um cruzado, que depois de muito tempo na Terra Santa o reencontra - pede perdão pela prolongada ausência e o convida para retornar com ele ao Oriente Médio. A princípio, Balian recusa a oferta, porém, ao encontrar o sacerdote que narrou o que fizera como sua esposa, exaspera-se e mata o religioso.

Preocupado agora em purgar os seus pecados e salvar a alma da esposa (segundo a crença, as almas suicidas não têm descanso), Balian parte para Messina, ao encontro dos cruzados. Encontra o pai em seu leito de morte e depois da despedida, parte - por via marítima - para a Terra Santa. Depois de tornar-se o único sobrevivente e de desafiar e matar um célebre chefe muçulmano que encontra no deserto, chega em Jerusalém é bem recebido por aqueles que conheceram seu pai. Aproxima-se da vida da corte e inicia um romance com Sibila - irmã do rei de Jerusalém, o jovem Balduíno IV, já então acometido pela lepra.

Esta primeira parte é quase inteiramente fictícia: o personagem Balian de Ibelin realmente existiu, só que nasceu na Palestina, era descendente de normandos e seu pai faleceu quando ele ainda era criança. Em 1184, Balian tinha mais de 40 anos e era casado com a ex-rainha Maria Comneno (bizantina que fora esposa do falecido rei Amalrico, de Jerusalém) - um casamento feliz, ao que consta - que conferiu a Balian, como dote, o feudo de Nablus (RUNCIMAN, 2002). Sibila e Balduíno IV, por sua vez, eram filhos do rei Amalrico e da rainha Agnes. Sibila, depois da morte de seu primeiro marido -Guilherme Espada-Longa, com quem teve um filho, o futuro Balduíno V – prometeu casamento a Balduíno de Ibelin (irmão de Balian). Sibila demonstrou estar apaixonada, porém, logo mudou de idéia conforme o relato de Steven Runciman:

Balduíno e Balian eram os mais influentes dos nobres locais, e, a despeito de sua linhagem obscura, o casamento de Balduíno e Sibila teria sido popular em todo o reino. Antes que se pudesse arranjar o noivado, porém, Balduíno foi capturado em Marj Ayun. Sibila escreveu-lhe na prisão para atestar-lhe seu amor: quando ele foi libertado, contudo, ela lhe disse friamente que não poderia considerar o matrimônio enquanto ele devesse um vasto resgate. Seu argumento era razoável, embora desanimador: então, Balduíno, não sabendo como levantar o dinheiro, viajou a Constantinopla para suplicá-lo ao imperador. Manuel, com seu amor aos gestos generosos, arcou com tudo. Balduíno retornou em triunfo para a Palestina no início da primavera de 1180,

mas encontrou Sibila comprometida com outro homem” (RUNCIMAN, 2002, p.363).

O homem com quem Sibila estava comprometida era um nobre francês, fraco e obscuro, chamado Guy de Lusignan, filho do Conde de Lusignan. Os Ibelins sentiram-se melindrados e o rei Balduíno IV tentou demover a irmã mostrando a ela que Guy era um rapaz tolo e medíocre. Sibila, porém, estava de tal forma apaixonada que nenhum argumento a demoveu de romper com o belo rapaz. Diante da postura da irmã, o enfermo monarca cedeu e o casamento foi realizado na Páscoa de 1180. O filme, entretanto, retrata Balian como amante de Sibila.

Apesar de não retratar fielmente a História dos principais personagens, a obra cinematográfica reconstituiu bem o divisionismo que imperava entre os cruzados e a postura de Balduíno IV que, mesmo com todas as suas limitações físicas, procurava adotar uma política de apaziguamento em relação os seus vizinhos muçulmanos (tarefa em que encontrava dificuldades, pois os interesses divergentes entre os nobres, os templários, os hospitálarios e a Igreja Católica eram impossíveis de ser conciliados).

Os templários⁴¹ também são apresentados com muita propriedade, inclusive no apoio da Ordem dos Hospitálarios – rivais da ordem dos Templários e favorável a manutenção da trégua com os muçulmanos - a Balduíno IV, na figura do fictício Tiberias. O filme também retrata com propriedade a figura de Saladino – curdo

⁴¹ A Ordem dos Cavaleiros Pobres do Templo de Salomão - mais tarde Templários - originou-se por volta de 1115 nas atividades de um grupo de cavaleiros franceses que procuravam proteger os peregrinos que visitavam à Terra Santa. Os templários eram guerreiros corajosos e fanáticos, contrários a política de apaziguamento que Balduíno IV queria levar a cabo. Foram aliados de Guy de Lusignan - à época o grão-mestre da ordem, Gérard de Ridefort, era partidário de uma política de enfrentamento sem tréguas com os muçulmanos, política esta que levou ao desastre de Hattin. A Ordem dos Cavaleiros de São João originou-se de um hospital (daí Hospitálarios) beneditino para peregrinos nas vizinhanças do Santo Sepulcro e foi fundada em 1070. Mais tarde transformou-se numa Ordem Militar à semelhança dos Templários de quem eram rivais.

originário de onde hoje é o Iraque - que se tornou o grande líder dos muçulmanos por sua competência e sagacidade na reunificação do mundo islâmico. Seu talento, cavalheirismo e espírito de tolerância aparecem em relatos de muitos historiadores – tanto cristãos quanto muçulmanos:

O sultão Saladino foi descrito em muitos relatos ocidentais, a despeito da perda de Jerusalém para seus exércitos em 1187, como mais justo e honrado do que muitos governantes cristãos...(WHEATCROFT, 2003, p.225).

Eis o relato de um historiador sobre o ataque a fortaleza de Kerak, no dia em que estava sendo realizado o casamento de Humberto de Toron com a princesa Isabela:

Numa bela demonstração de bravura, as cerimônias das bodas tinham prosseguimento no interior do castelo. Enquanto se arremessavam pedras contra suas paredes, a cantoria e as danças prosseguiram em seu interior. Estefânia, mãe do noivo, preparou pessoalmente pratos do banquete de núpcias para enviar a Saladino. Este, em troca, mandou perguntar em que torre se encontrava o jovem casal e determinou que ela não fosse bombardeada por suas máquinas de sítio... Dias depois, Saladino levantou sítio retornando para Damasco. (RUNCIMAN, Vol. II, 2002, p.379).

A representação de Reinaldo de Châtillon é apropriada, embora sua História não seja exatamente a contada no filme: tendo chego à Palestina na cruzada do rei Luís da França, havia-se colocado a serviço de Balduíno III, dando provas de ser um brilhante soldado. Casou-se com Constância, uma princesa viúva, e desta forma tornou-se Príncipe de Antióquia. De caráter belicoso e truculento, logo se indispôs com os bizantinos e, em aliança com os armênios, invadiu Chipre. As atrocidades praticadas em Chipre - a ilha foi saqueada, mulheres foram violentadas, crianças e anciãos tiveram suas gargantas cortadas e nem as igrejas foram respeitadas - durante três semanas, nas quais francos e armênios semearam o terror, provocaram a ira de Manuel, imperador bizantino. Este, num primeiro momento, derrotou os armênios e depois submeteu Reinaldo – que, para escapar à punição, adotou uma

postura de total subserviência, suplicando o perdão imperial, que foi concedido. Em 1160, Reinaldo caiu em uma emboscada preparada pelos muçulmanos, sendo levado para Aleppo, onde ficou cativo por dezesseis anos. Nem o rei de Jerusalém, nem o imperador bizantino e muito menos os seus súditos fizeram qualquer esforço para resgatá-lo. Reinaldo deixou de ser Príncipe de Antióquia, pois ele reinara como marido de Constância. Em 1176, os francos ajudaram Gümüshtekin (líder muçulmano rival de Saladino), senhor de Aleppo, que estava sendo atacado pelas forças de Saladino - como prova de gratidão, Gümüshtekin libertou Reinaldo de Châtillon e todos os demais prisioneiros cristãos que estavam nas masmorras de sua cidade. Logo que foi libertado, aliou-se aos templários e apoiou a política belicista de Guy de Lusignan: em 1181, atacou ricas caravanas islâmicas, chegando a penetrar na Arábia ameaçando a cidade sagrada de Medina.

As ações de Reinaldo prejudicavam a política do jovem rei Balduíno IV, que firmara uma trégua com Saladino. No filme, Reinaldo ataca uma caravana na qual viajava uma irmã de Saladino, que foi violentada e morta - esta informação está na obra *Estoire d'Eracles* de Ernoul, um cronista da época. O historiador Steven Runciman, contudo, citando uma fonte árabe, afirma que isso não aconteceu, pois a irmã de Saladino voltou de Meca em uma caravana subsequente (RUNCIMAN, Vol. II, 2002).

A humilhação pública de Reinaldo por Balduíno IV, dentro deste contexto, tampouco ocorreu: as cenas reproduziram, na verdade, o pedido de perdão de Reinaldo ao imperador bizantino Manuel, depois da invasão do Chipre - visando o enriquecimento dramático o episódio foi enxertado fora de seu contexto original.

Após a morte de Balduíno IV (março de 1184) e de um curto reinado de Balduíno V (filho do primeiro casamento de Sibília, que veio a falacer em 1186), Guy foi aceito como rei de Jerusalém. Sua política de enfrentamento, com o apoio dos templários e de Reinaldo de Châtillon e oposição dos Ibelins e de Raimundo de Trípoli, fez com que ocorresse a célebre Batalha de Hattin, vencida por Saladino. O filme não retrata esta batalha, mas mostra os seus preparativos e a derrocada dos cruzados. Em seguida, com enorme fidelidade, procura-se reconstituir o que ocorreu após os líderes cruzados terem se entregado, conforme a narrativa de Steven Runciman:

Foi lá (na tenda) que Saladino recebeu o Rei Guy e seu irmão, o Comissário Amalrico, Reinaldo de Châtillon e seu enteado Humberto de Toron, o Grão-Mestre do Templo, o idoso Marquês de Montferrat, os senhores de Jebail e Botrun e muitos barões menos importantes do reino. Saudou-os de modo gentil e sentou o rei junto a si. Percebendo sua sede, ofereceu-lhe um copo de água-de-rosas, resfriada com a neve do Hermon. Guy bebeu e passou-o para Reinaldo, que estava ao seu lado. Pelas leis da hospitalidade árabe, oferecer alimento ou bebida a um prisioneiro significava que sua vida estava segura; Saladino, então, tratou de ordenar ao intérprete: “Diga ao rei que foi ele, e não eu, quem deu de beber a esse homem”. Em seguida, voltou-se para Reinaldo, cujos ímpios crimes ele não podia perdoar e lembrou-o de seus delitos, sua traição, suas blasfêmias e sua cobiça. Diante da resposta truculenta de Reinaldo, Saladino pegou uma espada em suas próprias mãos e decepou-lhe a cabeça. Guy estremeceu, pensando que seria o próximo. Saladino, porém, tranqüilizou-o: “Um rei não mata outro rei – mas a perfídia e a insolência daquele homem foram longe demais”. Em seguida, determinou que nenhum dos barões leigos fosse maltratado e que todos fossem tratados com cortesia e respeito durante o cativeiro. Entretanto, não pretendia poupar os cavaleiros das ordens militares, salvo apenas o Grão-Mestre do Templo. Um bando de sufistas muçulmanos fanáticos juntara-se às suas tropas, e foi a eles que Saladino confiou a tarefa de eliminar seus prisioneiros templários e hospitalários – missão à qual se entregaram com prazer. Feito isso, o sultão afastou seu exército de Hattin, e os mortos no campo de batalha foram deixados para os chacais e as hienas.(RUNCIMAN, Vol. II, 2002, 394 e 395).

Após ter vencido a batalha de Hattin, Saladino conquistou a Galiléia e paulatinamente foi subjugando o litoral fenício. Os cristãos, porém, ainda dominavam

Jerusalém, Tiro, Gaza e Ascalão. Em setembro de 1187, Saladino conquistou Ascalão - com ele estavam, como prisioneiros, o Rei Guy e o Grão-Mestre Gerardo.

As cenas de Sibila em Jerusalém e de Guy desfilando virado para trás no lombo de um burro em frente das muralhas da Cidade Santa são pura “licença poética” do diretor - Guy ficara preso em Nablus e a Rainha Sibila recebera permissão para deixar Jerusalém, antes do cerco, podendo juntar-se ao esposo. No ano seguinte (1188) o casal foi libertado.

Em Ascalão, Saladino recebeu uma comitiva de cristãos de Jerusalém, os quais queriam negociar. O líder islâmico exigiu a rendição incondicional da cidade e o diálogo não avançou. Balian de Ibelin, que estava refugiado em Tiro, enviou a Saladino o pedido de um salvo-conduto para ir à Jerusalém, pois pretendia buscar a sua esposa - a Rainha Maria - e filhos. Saladino deu a autorização, com a condição que ele ficasse na cidade apenas uma noite e não portasse armas. Chegando, Balian recebeu insistentes pedidos da população para que ele liderasse à resistência:

Todos clamaram-lhe que ficasse e os liderasse, e não queriam deixá-lo partir. Profundamente embaraçado, Balian escreveu a Saladino para explicar-lhe a violação de seu juramento. Saladino, sempre cortês para com um inimigo que respeitava, não só perdoou Balian como mandou uma escolta para acompanhar a Rainha Maria, e seus filhos, seu séquito pessoal e todas as suas posses até Tiro. Com ela seguiu o jovem sobrinho de Balian, Tomás de Ibelin, e o filho pequeno de Hugo de Jebail. Saladino chorou ao ver essas crianças, herdeiras de uma grandeza desaparecida, passando por seu acampamento rumo ao exílio (RUNCIMAN, Vol. II, 2002, p.397 e 398).

Esta troca imensamente civilizada entre Balian e Saladino foi ignorada pelo filme, no qual Balian simplesmente rompe o cerco durante a batalha de Hattin e se apresenta para liderar a resistência. Ridley Scott perdeu uma boa oportunidade de mostrar o espírito cavalheiresco de Saladino e a honestidade de Balian - bastava ter

sido fiel a História. Outra distorção a ser notada: a cena onde Balian investe como cavaleiros a todos os defensores da cidade, independentemente da condição social - na verdade, Balian consagrou cavaleiros apenas os rapazes acima de dezesseis anos, de família nobre, e trinta membros da burguesia (RUNCIMAN, Vol. II, 2002, p. 398).

Apesar dos ataques, os cristãos resistiam, pois temiam a rendição: deveriam ter tido notícias sobre a forma como os cruzados trataram as populações conquistadas anteriormente e esperavam sorte semelhante. Balian pediu para negociar com Saladino, que o recebeu em sua tenda enquanto os combates prosseguiam. Não sabemos exatamente o que falaram – embora o filme recrie um diálogo não todo inverossímil, a julgar pelos acontecimentos subseqüentes:

Saladino: - *Irá entregar Jerusalém?*

Balian: - *Antes de perdê-la irei incendiá-la. Seus locais sagrados. Os nossos. Tudo leva os homens à loucura em Jerusalém.*

Saladino: - *Talvez fosse melhor se o fizesse (com um leve sorriso). Vai destruí-la?*

Balian: - *Cada pedra...*

Saladino: - *Sua cidade está cheia de mulheres e crianças...*

Balian: - *Propõe um Acordo?*

Saladino: - *Darei salvo-conduto a todos os cristãos que queiram deixar a cidade...Ninguém será ferido. Juro por Deus.*

Balian: - *Os cristãos massacraram todos os muçulmanos quando tomaram a cidade.*

Saladino: - *Não sou desses homens. Sou Saladino.*

Balian: - *O que vale Jerusalém?*

Saladino: - *Nada (pausa).. .Tudo (rindo).*

O que sabemos é que Balian concordou em entregar a cidade, desde que as vidas dos cristãos fossem respeitadas. Saladino exigiu o pagamento de um resgate, e no dia 2 de outubro, entrou em Jerusalém. Segundo fontes cristãs, cumpriu a palavra empenhada - não houve saques nem mortes. O que o filme não mostrou foi que Balian teve enormes dificuldades para levantar os trinta mil dinares prometidos como resgate: os templários e os hospitalários não queriam de forma alguma se desfazer de suas riquezas – Heráclio (patriarca de Jerusalém e principal representante da Igreja) pagou os dez dinares pela sua libertação e partiu levando várias carretas cheias de tapetes, ouro e prataria.

Atitude diferente teve Saladino que por sua conta libertou todos os velhos e crianças:

Quando as damas francas que haviam conseguido pagar o seu próprio resgate o procuraram em prantos, perguntando para onde iriam, já que seus maridos ou pais haviam sido mortos ou capturados, ele prometeu libertar todos os maridos cativos _ e, para as viúvas e órfãos, deu de presentes de seu próprio tesouro, a cada um de acordo com suas posses. Sua clemência e misericórdia fizeram um estranho contraste com os atos dos conquistadores cristãos da Primeira Cruzada (RUNCIMAN, Vol. II, 2002, p.400).

Nem todos partiram. Os cristãos ortodoxos e jacobitas, após pagarem o resgate, puderam permanecer vivendo na cidade (Saladino perdoou as classes menos favorecidas).

Infelizmente, o filme omitiu estes episódios e optou por um desfecho bem mais fantasioso e menos edificante: Balian e Sibila partem, juntos, para a Europa onde passam a viver numa bucólica aldeia; Ricardo Coração de Leão convida Balian para participar da Terceira Cruzada - que tinha como objetivo libertar a Terra Santa – e o convite é polidamente rejeitado. A realidade foi bem menos romântica: em 1190, Sibila morreu atingida pela peste, nas regiões que os cristãos ainda dominavam:

Uma das vítimas que não resistiu às doenças naquele outono foi a Rainha Sibila. As duas meninhas que ela dera ao Rei Guy morreram após a morte da mãe... (RUNCIMAN, Vol. III, 2003, p.38).

Balian de Ibelin morreu aos 50 anos, em 1193, deixando viúva a Rainha Maria, com a qual teve quatro filhos. Saladino morreu no mesmo ano. Já as lutas pelo domínio da Terra Santa só acabaram com a queda de São João d'Acre em 1291.

3.4.4 Análise geral de *Cruzada*

Apesar das várias distorções sobre os personagens envolvidos e dos exagerados apelos visuais (bombardeios, flechas incendiárias e outros artefatos incandescentes são usados a exaustão), o filme cumpriu a tarefa de reproduzir o contexto e a complexidade do momento histórico abordado, assim como das relações entre cristãos e muçulmanos na época – sem cair em maniqueísmos e superficialidades.

Além disso, o filme induz a uma reflexão sobre os conflitos do início do século XXI: quando o filme foi lançado (2005), havia no Ocidente, principalmente nos Estados Unidos⁴², um forte sentimento anti-islâmico. O diálogo entre Balian e Saladino, imaginado pelo diretor, transmitiu uma profunda lição de tolerância e sobretudo de alteridade em um momento histórico marcado pela intolerância⁴³.

⁴² Após os atentados de 2001 nos Estados Unidos, muitas pessoas dessa religião foram agredidas nas ruas de cidades norte americanas europeias, confundidos com terroristas da Al-Qaeda. Em sua maioria absoluta, eram pessoas inocentes.

⁴³ A invasão do Iraque e do Afeganistão por tropas estadunidenses, os bombardeios que atingiram indiscriminadamente a população civil, as prisões arbitrárias, os horrores enfrentados pelos prisioneiros em Guantánamo, as imagens de pessoas torturadas no Iraque por norte-americanos e ingleses – todos estes eventos refletem o quanto uma análise da História de forma maniqueísta deve ser evitada. A ditadura de Saddam Hussein foi truculenta, o regime do Taleban no Afeganistão foi anacrônico e perverso, porém, aqueles que os atacaram mentiram e usaram de meios bélicos desproporcionais, só conseguindo o repúdio das populações que se propuseram a libertar.

A apresentação de Saladino não agradou àqueles que romantizam as cruzadas e especialmente os Templários, daí o filme ter sido execrado, não pelos seus defeitos e escorregões históricos, mas por suas qualidades. Algumas críticas que o filme recebeu, especialmente do historiador inglês, Jonathan Riley Smith⁴⁴ - que leciona História eclesiástica na Universidade de Cambridge - são claramente preconceituosas. Segundo o historiador “o filme é uma versão da História contada por Osama Bin Laden” - opinião que demonstra sua parcialidade e uma atitude que em nada contribui para um diálogo entre Ocidente e Oriente.

De um modo geral, o filme procurou mostrar o contexto das cruzadas sem desagradar demasiado o público cristão – neste sentido, se houvesse sido mais realista, teria ganhado ainda mais inimigos.

⁴⁴ Em sua obra sobre as cruzadas – que contraria fontes cristãs e muçulmanas - Smith chega a afirmar que as expedições guerreiras dos cristãos do Ocidente foram em grande parte motivadas por piedade sincera e não por ganância.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a crescente expansão dos meios de comunicação de massa e uma indústria cultural cada vez mais forte e onipresente, o processo de aprendizagem torna-se, a cada dia, menos restrito ao contexto institucional ou à escola (tradicionalmente o local onde o processo ensino-aprendizado “formal” e estruturado acontece) e passa a envolver uma variedade crescente de circunstâncias e contextos. Como atividade de lazer incorporada no tempo livre dos indivíduos, o cinema é uma influência didática muito mais sutil que a escola e, assim como a TV, distrai ao mesmo tempo em que “educa”, no sentido amplo da palavra.

As relações do cinema - que é, a um só tempo, uma arte, uma técnica, um negócio rentabilíssimo e um meio de comunicação poderoso - com a História e seu ensino são múltiplas: desde a década de 20, produções com conteúdo histórico cativam um público cada vez mais numeroso, com versões mais ou menos verossímeis de acontecimentos históricos. Muitas destas produções chegam às salas de aula (de modo organizado ou não), trazidas ora por professores, ora por alunos, ora como simples parte da bagagem histórica de uns e de outros: a Cleópatra VII que viveu na Alexandria no século I a.C pode não ter sido o modelo de beleza reverenciada pelo mundo ocidental moderno, mas Elizabeth Taylor o foi e sua atuação no filme *Cleópatra* (de 1963, o filme mais caro da história do cinema, dirigido por Joseph L. Mankiewicz) consolidou, no imaginário popular, a imagem da rainha de traços delicados, pele muito clara e olhar fatal.

A indústria cinematográfica, cada vez mais sofisticada em termos técnicos, detém um poder de manipulação da imagem que somente a TV iguala: o tamanho da tela, a qualidade e amplitude sonora, o ambiente do cinema (em que a pessoa

compromete totalmente o seu tempo para a relaxante atividade de assistir ao filme) – tudo colabora para uma experiência em que o sujeito se torna suscetível a assimilação passiva e acrítica do conteúdo veiculado. O cinema hollywoodiano, por sua penetração e tradição monopólica no Brasil, está entre um dos mais poderosos disseminadores de idéias no nosso país – fato que não pode ser ignorado, pois quaisquer que sejam nossos esforços organizados de ensino, estes serão sempre complementados, moldados ou modificados pela enorme influência exercida por este poderoso agente de (in)formação.

O ressurgimento grandioso do cinema histórico, ocorrido na última década e marcado pelo grande sucesso de *Gladiador* – seguido de *Tróia*, *Cruzada* e, mais recentemente, *300* - ressuscitou e renovou mitos e heróis antigos, povoando o imaginário das novas gerações com guerreiros musculosos e ocidentalizados - interpretados por astros hollywoodianos como Russell Crowe, Brad Pitt, Gerard Butler e Orlando Bloom - cujas vidas (apesar de animadas por presenças de mulheres igualmente belas, como Connie Nielsen, Diane Kruger, Eva Green e Lena Headey, respectivamente) encontraram mais sentido nos campos de batalha.

Se considerarmos a produção cinematográfica com conteúdo histórico em todas as suas influências - de desenvolvimento de consciência histórica, ideológica e cultural – entendemos a responsabilidade que a escola (especialmente, mas não exclusivamente, na figura do professor de História) tem perante seus alunos: a de oferecer um contraponto com suficiente embasamento para que o aluno possa construir uma visão mais ampla e crítica do mundo.

Buscamos, neste trabalho, escapar a já tradicional abordagem do cinema apenas como recurso didático-pedagógico – traduzido na prática escolar de

apresentação de filmes ou trechos de filmes para a motivação ou reforço do estudo de determinados temas históricos – para avançar na discussão do cinema sob uma perspectiva que reúne três campos de estudos aparentemente independentes: História, Comunicação e Educação. Ou seja, o cinema como uma forma de acesso à História, às culturas e a concepções ideológicas – como um meio de comunicação que exerce enorme influência na forma como as pessoas de um modo geral, e as em idade escolar em particular, constroem em seu saber histórico, cultural e ideológico.

Esperamos haver deixado claro, até aqui, que o cinema – assim como outros meios de comunicação de massa – e suas produções:

1. Fazem parte da realidade dos alunos e suscitam seu interesse e curiosidade;
2. Moldam – ou manipulam - concepções históricas, culturais e ideológicas através da recriação de personagens, fatos, costumes e experiências;
3. Contém uma quantidade imensa de informações veiculadas como realidade quando, em verdade, não passam de construções elaboradas com propósitos definidos e bastante específicos;
4. Constituem, por isso mesmo – e até mais por seus “defeitos” que por suas “qualidades” – objetos únicos de estudo, com os quais se pode estimular no aluno a capacidade de reflexão crítica, por meio da desconstrução das suas mensagens, da análise da relação entre seus contextos de produção, as idéias e comportamentos que buscam estimular, as “histórias” que contam e o saber histórico escolar.

Inspirados pelas idéias de Edgar Morin sobre a educação no futuro (de aumento da compreensão humana, de combate ao egocentrismo, etnocentrismo e sociocentrismo) e na orientação pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais - que defendem a idéia de que é preciso ensinar o estudante a pensar/refletir historicamente - encaminhamos esta pesquisa para uma abordagem que contempla o cinema como objeto de análise, procurando investigar as concepções históricas e ideológicas a que os alunos têm acesso através da indústria cinematográfica norte-

americana na atualidade. Esta proposta avançou em um caminho relativamente novo – pelo menos no Brasil – de estudos na área de Comunicação, ou seja, o letramento midiático (*media literacy*) e na área de estudo do campo da Comunicação e Lingüística, a Análise do Discurso – esta (como método de análise que objetiva desvendar as construções ideológicas materializadas nas práticas discursivas) para se chegar àquele – o letramento midiático - sem o qual o sujeito não alcança compreender o poder que os meios de comunicação têm na construção da cultura, do conhecimento histórico, da ideologia, das estruturas sociais e das relações socioculturais.

A análise do conteúdo histórico e dos enunciados presentes nas obras cinematográficas selecionadas permitem-nos fazer algumas considerações sobre a ligação entre os filmes, o passado histórico que buscam resgatar e o ideológico da sociedade que representam. A maior parte destas observações está pormenorizada na análise individual de cada filme, mas as retomamos aqui – conjuntamente - com a intenção de estabelecermos os diversos pontos comuns entre estas obras.

Além de serem os filmes com conteúdo histórico de maior sucesso mundial de bilheteria de todos os tempos – todos arrecadaram, exclusivamente em exhibições nos cinemas, uma quantia superior a 200 milhões de dólares atuais - os filmes estudados estão repletos de erros fáticos e anacronismos, não revelando, de um modo geral, maior compromisso com as principais obras produzidas pela vasta historiografia dos temas abordados. Na ânsia de parecerem verossímeis, estas produções se apropriaram de fatos e personagens mais ou menos conhecidos e recriaram quase completamente a História - este é o caso de *300*, *Tróia* e *Gladiator* (que não passam de películas de ação ambientadas no passado) e, em menor grau,

de *Cruzada* (que é um filme de ação com uma visão geral histórica mais responsável).

De qualquer modo, as quatro produções vulgarizam o saber histórico e alguns de seus mais célebres personagens, tornando-os simples produtos de uma indústria cultural padronizada e despersonalizada. As capas dos DVDs demonstram bem esta padronização, já que são praticamente idênticas: em todas elas, o herói da película segura uma espada e – exceto por *Gladiador* – está em posição de ataque.

Figura 1 – Capas dos DVDs de *Tróia*, *Gladiador*, *Cruzada* e *300*



Além de padronizadas, estas capas sintetizam muito bem – como as imagens sempre o fazem – os enunciados que compõem os discursos ideológicos subjacentes. Nelas misturam-se: a sempre justificada luta pela liberdade, a valentia do soldado que morre por sua pátria e o heroísmo das conquistas de guerra. Especialmente em *300* e *Tróia* - mas também em *Gladiador* e *Cruzada* - predominam os discursos patrióticos pró-guerra (ou pelo menos o discurso da impossibilidade da paz, como em *Cruzada*): em vários trechos de *300*, Leônidas discorre brevemente sobre a defesa da nação grega (note-se que a Grécia sequer

existia como Estado) e da “liberdade” – a qual só pode ser conquistada ou mantida através da guerra; *Tróia* não é muito diferente, trazendo enunciados sobre a inevitabilidade da guerra e a necessidade de defesa da nação e da pátria – como revelam os diálogos entre Aquiles e sua mãe Tétis (transcrito na análise de *Tróia*), e entre Heitor e seu pai, nos quais Heitor deixa o pai cheio de orgulho ao afirmar repetidas vezes que lutaria pelos deuses, pelo país e por sua família.

300 e *Gladiador* trazem visões igualmente maniqueístas dos conflitos que buscaram reconstituir: *300* representa os persas como povo completamente degenerado, ao qual os espartanos – exemplos de beleza, justiça, moral e dos ideais de liberdade associados ao mundo ocidental – precisam vencer; *Gladiador* apresenta uma visão igualmente reducionista e simplificadora dos conflitos que ocorreram no mundo romano do século II da era cristã: de um lado, o bem - nas figuras de Marco Aurélio e do herói Máximo, leal ao imperador, ao povo de Roma e aos valores familiares – e de outro, o mal - associado principalmente à Cômodo e aos povos germânicos, mostrados como bárbaros truculentos que se opunham aos civilizados romanos (quando, na verdade, os romanos eram os invasores).

Adicionalmente, tanto *Tróia* quanto *300* exaltam o ideal de força e beleza física ocidentais, o desejo de vitória e reconhecimento social e revelam preocupações homofóbicas: “pouco podemos esperar daqueles filósofos e pederastas” (Leônidas, em *300*). Como ressaltamos na análise, os povos gregos não categorizavam as pessoas de acordo com suas preferências sexuais e a questão heterossexualidade *versus* homossexualidade era inexistente à época: personagens célebres – incluindo Platão, Sócrates e Alexandre – tiveram relações que hoje chamamos de “homossexuais” e quase certamente o relacionamento entre

Aquiles e Pátroclo – cuja morte ocasionou a “ira de Aquiles”, tema central da obra *Ilíada* – foi também sexual.

Valores familiares ocidentais são evidentes nas quatro películas, embora mais notavelmente em *Tróia*: as famílias de Príamo e Heitor foram adaptadas ao ideal monogâmico vigente no código moral (ocidental) atual – embora Príamo, segundo a lenda, tenha tido mais de 50 filhos e inúmeras esposas, e Heitor tampouco fosse monogâmico - tanto a noção de família quanto a mentalidade da época não poderiam ser iguais às de hoje e a poligamia era certamente, a prática considerada “normal”. O curioso é que, nos quatro filmes, a constituição da família do herói principal é idêntica: Heitor, em *Tróia*; Balian, em *Cruzada*; Máximo, em *Gladiador* e Leônidas, em *300* têm uma esposa e somente um filho – nada mais distante da família clássica e medieval. *Tróia* destaca-se, ainda, por um discurso religioso que escamoteia o politeísmo: os “gregos” não poderiam lutar “pelos deuses”, conjuntamente – simplesmente porque os deuses gregos jamais estavam de acordo e a Guerra de Tróia foi, antes de ser uma luta entre heróis, uma luta entre os diversos deuses gregos (SOUZA, 1989).

Ou seja, valores ocidentais bastante conservadores permeiam *Tróia* e *300* – embora este seja, dos quatro filmes, o que de longe mais apresente estereótipos e preconceitos, incluindo a identificação dos espartanos com a cultura ocidental e dos orientais como fundamentalistas religiosos e a identificação de fraqueza para enfrentar a guerra – ou a disposição para a paz - com a idade avançada dos éforos.

A estetização da violência é, também, algo marcante nas quatro obras: em *Gladiador* - que é basicamente um filme de arena, de lutas, de extremada violência instigada pelo desejo de vingança (a força motora de Máximo, o herói do filme) - o

mensageiro enviado a propor um acordo com os germanos retorna - sem a cabeça - preso a seu cavalo (aliás, o mensageiro inimigo é assassinado desnecessariamente também em *300* – o mensageiro de Xerxes é jogado no poço pelo rei Leônidas - e em *Cruzada* – o mensageiro de Saladino é executado com uma punhalada na garganta pelo rei de Jerusalém, Guy de Lusignan). Todos os filmes apostam nas cenas de batalhas em que o sangue jorra em profusão, cadáveres se amontoam e bombardeios, flechas incendiárias e outros artefatos incandescentes são usados a exaustão.

O “discurso” que permeia *300* é o de que a guerra é para os jovens, belos e justos guerreiros, enquanto a paz é para os velhos covardes. Submeter os povos que são culturalmente inferiores – ou feios, negros, decrepitos, sexual ou fisicamente “defeituosos” – aos domínios dos que são belos, brancos, fortes, e corajosos, não é somente justificável, mas desejável. *Gladiator* traz a mesma agenda ideológica: a guerra dos justos – romanos - contra os injustos – germânicos - é inevitável e justificável.

A análise do contexto histórico da produção destas quatro películas pode nos dar algumas indicações dos motivos para tanta exaltação à guerra: *Tróia* e *300* - produzidas em 2004 e 2006, respectivamente - são as duas películas em que o discurso nacionalista pró-guerra é mais forte: ambas são posteriores à invasão norte-americana no Iraque (2003) e seus discursos remetem aos discursos inflamados do então presidente norte-americano George W. Bush para justificar o envio de tropas para defesa dos “interesses do mundo livre”. A celebração do patriotismo espartano e da valentia dos bravos guerreiros de Tróia, neste contexto, não é certamente gratuita: celebra também o patriotismo norte-americano, enaltece

o soldado, justifica a guerra em defesa da liberdade ocidental e da libertação do povo iraquiano. Assim como Aquiles e Heitor são exemplos do bom soldado, Tétis e Príamo são exemplos de pais/mães que não hesitam em apoiar o filho no sacrifício pela pátria: propaganda pontual para a política de Bush no Oriente Médio - que objetiva “a paz e a democracia”, para incitar o patriotismo nos norte-americanos e para justificar a política externa de Bush nos países consumidores das produções hollywoodianas.

O passado, nestes filmes, é revisitado apenas como uma desculpa para a mensagem principal, que é a justificativa da guerra. O que este filmes dizem – o seu discurso implícito – é, resumidamente: *o ser humano é naturalmente violento, guerrear é normal, faz parte da vida, e fez sempre parte da história da humanidade – o mundo pertence aos guerreiros mais valentes, e não aos fracos, e toda guerra que busca submeter um povo inferior culturalmente é válida*. Poderiam dizê-lo sem recorrer a um passado tão distante – simplesmente mostrando as guerras do século XX, por exemplo. Mas não o fazem, por motivos simples: quanto maior o distanciamento no tempo, maior o apagamento dos fatos – muito mais fácil manipulá-los e muito mais “natural” a mensagem. Para validar uma ideologia pró-guerra – que, na verdade, vai contra os poucos avanços civilizatórios que a humanidade tem conseguido alcançar – recorrem ao passado distante e mostram-nos como temos uma história assentada na violência – é o discurso “construído” se passando por “natural”. Um exemplo muito óbvio é o da abertura do filme *Gladiador*.

No inverno de 180 a.D., a campanha de 12 anos do imperador Marco Aurélio contra os bárbaros da Germânia chegava ao fim. Apenas uma barreira impõe-se no caminho da vitória romana e da promessa de paz em todo o império. (Gladiador, 2000)

Apenas uma barreira impõe-se no caminho da vitória – se refletimos sobre o eufemismo da frase, entendemos que era preciso matar alguns quantos bárbaros mais para que a *pax romana* pudesse ser, finalmente, alcançada – esta é a racionalização milenar para a guerra em atuação...

Para aqueles que, porventura, ainda duvidam de uma manipulação ideológica e tentativa de estabelecimento de uma hegemonia através do cinema, eis o que tem a dizer o filósofo Slavoj Žižek:

(...) o traço definitivo entre Hollywood e a 'guerra contra o terrorismo' ocorreu quando o pentágono decidiu convocar a colaboração de Hollywood: a imprensa informou que, no início de outubro de 2001, havia se estabelecido um grupo de autores e diretores, especialistas em filmes catástrofe, com incentivo do pentágono, a fim de imaginar possíveis cenários de ataques terroristas e a forma de lutar contra eles. Esta interação pareceu continuar em vigor: no início de novembro de 2001, houve uma série de reuniões entre conselheiros da Casa branca e executivos de Hollywood, com o objetivo de coordenar o esforço de guerra e de definir a forma como Hollywood poderia colaborar na 'guerra contra o terrorismo', ao enviar a mensagem ideológica correta, não apenas para os americanos, mas também para o público hollywoodiano em todo o mundo – a prova empírica, definitiva, de que Hollywood opera de fato como um aparelho ideológico do estado. (ŽIŽEK, 2003, p. 30).

Cruzada é, definitivamente, mais ponderado neste sentido e o melhor dos quatro filmes, sob todos os pontos de análise. Apesar do romance fictício entre Balian e Sibila, dos efeitos pirotécnicos, dos escorregões na História factual e de muitos exageros estéticos, o filme cumpre a tarefa de reproduzir a complexidade do momento histórico abordado e as relações entre cristãos e muçulmanos na época, sem cair no mesmo maniqueísmo e superficialidade vistos nos outros três filmes. Traz, ainda, a perspectiva de que é possível a convivência tolerante entre culturas diferentes e fornece material para reflexões sobre o passado e sobre os conflitos atuais que assolam o Oriente Médio.

O discurso de *Cruzada* é também mais pluralista e questionador das soluções através de conflitos armados. As figuras históricas de Balian de Ibelin e de Saladino são representadas como as personagens complexas que foram, cada qual tentando defender seus interesses e suas crenças – o que compõe uma visão realista e inspiradora para quem quer que deseje se aprofundar nos estudos sobre as relações entre o ocidente cristão e o oriente islâmico. O diferencial do filme pode ser explicado, do ponto de vista da pesquisa histórica: um professor de Literatura Comparada da Universidade da Columbia, especializado em Estudos Iranianos e Islâmicos, foi consultado pela equipe de produção.

Na contramão do discurso dos fundamentalistas atuais - sejam judeus, cristãos ou muçulmanos – o filme transmite a mensagem de que o diálogo é possível e desejável. Apesar dos excessos bélicos – comuns aos outros filmes - esta é a única produção, entre as quatro, que parece se afastar do discurso pró-guerra. Diante de tais considerações, o relativo “fracasso” de bilheteria frente aos outros filmes estudados pode servir de reflexão sobre o mundo contemporâneo:

Tabela 3: Filmes estudados – em ordem de rentabilidade

Título	Ano de lançamento	Custo de Produção (US \$)	Arrecadação Mundial Total (em US\$)
300	2006	65.000.000	456.592.000
Gladiador	2000	103.000.000	456.200.000
Tróia	2004	180.000.000	481.228.348
Cruzada	2005	130.000.000	208.300.000

A conclusão desconcertante é a de que o filme que mais lucrou é também o mais belicista, preconceituoso e sangrento. Definitivamente, a violência é também um produto, uma mercadoria rentável - se não fosse assim, Hollywood já a teria banido de suas produções. O que devemos nos questionar é: *por quê?* Afinal - e

embora alguns historiadores e sociólogos tenham notado que a História da humanidade é a História de conflitos - devemos nos render à evidência de que, se houéssemos lutado na mesma proporção em que se luta nos filmes hollywoodianos – ou seja, mais de 50% do tempo – já não existiriam nem historiadores nem Histórias para contar. Tudo o que foi construído em termos tecnológicos e científicos na História da humanidade o foi em tempos de paz – inclusive o cinema.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, L. e SILVA, R. Cinema: O império dos sentidos. In: Revista Fórum. Ed. 5. julho 2002. Disponível online:
http://www.revistaforum.com.br/sitefinal/EdicaoNoticialIntegra.asp?id_artigo=1946
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGEL, H. Estética do cinema. São Paulo: Cultrix, 1982.
- ALMEIDA, M.J. Imagens e Sons: A Nova Cultura Oral. São Paulo: Cortez, 2001.
- AMOURETTI, M.C. e RUZÉ, F. O mundo Grego Antigo: dos palácios de Creta à conquista romana. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- ARISTÓTELES. Política. Brasília, UnB, 1997.
- ARMSTRONG, K. Jerusalém: uma cidade. Três religiões. São Paulo: companhia das Letras, 2000.
- ARNOLD, M. Making Books; Book Parties With Togas. In: The New York Times. 11 Jul. 2007. Disponível online:
<http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=990CE2D61530F932A25754C0A9649C8B63>. Último acesso: 28 jan. 2009.
- ASHERI, D. O estado persa. São Paulo: Perspectiva: 2006.
- BAKKER, G. Entertainment Industrialized: The Emergence of the International Film Industry, 1890-1940. New York: Cambridge University Press, 2008.
- BARCINSKI, A. A saga da superprodução. In Coleção Grandes Guerras, Editora Abril. Ed. 5, Abril 2005,
- BARROS, J.A. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARTLETT, W.B. História ilustrada das cruzadas. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- BERNARDET, J.C. e RAMOS, A.F. Cinema e História no Brasil. São Paulo: Contexto, 1994.
- BLOCH, *Apologia da História, ou, O ofício do historiador* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOBBIO, N. In: Dicionário de política. Organizado por: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Brasília/São Paulo: Editora UnB/Imprensa Oficial, 2004.
- BORZA, E. Spartans Overwhelmed at Thermopylae, Again. In: Archeology. 22 Março de 2007. Disponível online: www.archaeology.org/online/reviews/300.html).
- BOWDER, D. Quem foi quem na Grécia antiga. São Paulo: Círculo do livro, 1992.
- _____. Quem foi quem na Roma antiga. São Paulo: Círculo do Livro/Art Editora, 1990.

- BRANDÃO, H. N. Introdução à Análise do Discurso. Campinas: Editora da Unicamp. 7ª Ed. 1998.
- BRANDÃO, J. S. Mitologia grega. Petrópolis: Vozes, volume 3, 1989.
- BRASIL, MEC. *PCN+ Ensino Médio*. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Os conceitos estruturadores da História. 1998. Disponível online: (ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_historia.pdf)
- BRIZZI, G. O guerreiro, o soldado e o legionário: os exércitos no mundo clássico. São Paulo, 2003.
- BURGUIÈRE, A. Dicionário das ciências sociais. Rio de Janeiro: Imago, 1993, p.50).
- CAPELATO, M.H.; NAPOLITANO, M.; SALIBA, E.T e MORETTIN, E. (Org.). História e Cinema. São Paulo: Alameda, 2006.
- CARNES, M. Passado Imperfeito: a História do cinema (Trad. José Guilherme Correa). Rio de Janeiro: Record, 1997.
- CHRISPINIANO, J. História Viva. São Paulo: Duetto, ano V, n 56, p. 43).
- CHRISTOL, M; NONY, D. Roma e o seu Império: das origens às invasões bárbaras. Lisboa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- DENCKER, A. de F. M.; DAVIÁ, S. C. Pesquisa empírica em ciências humanas: com ênfase em comunicação. São Paulo: Futura, 2001.
- DOSSE, F. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Bauru: Edusc , 2003..
- DOVER, K. J. A homossexualidade na Grécia antiga. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.
- DUARTE, R. Cinema & Educação: refletindo sobre cinema e Educação. Coleção Temas & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUCELLIER, A. ;KAPLAN, M.; MARTIN, B. A Idade Média: Bizâncio e o Islã: dos Bárbaros aos Otomanos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.
- ELIAS, N. e DUNNING, E. A busca da excitação. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel, 1992.
- FERREIRA, S. C. *O professor como personagem e a escola como cenário: escola e sociedade em filmes norte-americanos (1955-1974)*. Tese de Doutorado. Curitiba: 2003.
- FERRO, M. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FERRO, M. In: Dicionário das ciências históricas. BURGUIÈRE, A. (org.). Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- FINLEY, M. O Mundo de Ulisses. Lisboa: Editorial Presença, 1998
- FISCHER, R.M.B. Televisão e Educação: Fruir e Pensar a TV. Autêntica, 2001

- FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 14. Nov. 2001. Disponível online: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>
- FONSECA, R. O tempo não parou. Caderno Cinema Brasileiro. Jornal do Brasil, 29/12/05.
- FONTANA, J. A História dos homens. Bauru: Edusc, 2004
- FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1997
- GÉLÉDAN, A.; BRÉMOND, J. Dicionário econômico e social. Lisboa: Livros Horizonte, 1988, p.219).
- GIBBON, E. Declínio e queda do Império romano. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIORDANI, M. C. História do mundo feudal. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 570).
- GOLDHILL, S. Amor, sexo e tragédia: como gregos e romanos influenciaram nossas vidas até hoje. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- HARRIS, W. V. Spartacus. In: Passado Imperfeito: A História no cinema. Org.: Mark C. Carnes. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- HERÓDOTO. História. Brasília: UnB, 1968, pg. 64.
- HOBSBAWM, E. Sobre História. São Paulo: Companhia da Letras, 1998
- HOMERO. A Ilíada. Trad. (prosa) Fernando G. de Araújo Gomes. São Paulo: Publifolha, 1998.
- HORN, G. B.; GERMINARI, G.D. O ensino de História e seu currículo: teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2006
- IMBD. The Internet Movie Database. All Time Worldwide Box Office. Disponível em: <http://www.imdb.com/boxoffice/alltimegross?region=world-wide> Última consulta; 20/01/2009.
- JOHNSON, R. Cinema in Brazil. In: The International Movie Industry. Ed.: G. Kindem. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 2000.
- KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação (Trad. Márcia Barroso). Educação & Sociedade. vol.29 no.104 Campinas. Out. 2008. Disponível online: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000300004&script=sci_arttext
- KOSZARSKI, R. An Evening's Entertainment: The Age of the Silent Feature Picture. Los Angeles: University of California Press, 1994.
- LAINE, E. Motion Pictures and Radio: modern Techniques for Education. New York : The Regents' Inquiry, The McGraw-Hill Book Co., 1938.
- LAKATOS E.M e MARCONI, M. A. Sociologia Geral. 7a Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

- LE GOFF, J. História nova. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. História e Memória. Campinas: Unicamp, 2003.
- LEITE, S. F. Cinema brasileiro: das origens à retomada. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2005.
- LISSNER, I. Os Césares: apogeu e loucura. Belo Horizonte: Itatiaia, 1959.
- MARX, K. O 18 Brumário de Luís Napoleão. In: A revolução antes da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MOCELLIN, R. O cinema e o ensino da História. Curitiba: Nova Didática, 2002.
- MINAYO, M.C.S. Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade. 23a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- MORETTIN, E. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: História, Questões e Debates, Curitiba, História/UFPR, n. 20/38, jan./jun. 2003.
- MORAN, J. M. Desafios da televisão e do vídeo à escola. Texto de apoio ao programa Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje, do dia 25/06/2002. 18 Set. 2006. Disponível :
<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>>
- MORIN, E. Problema epistemológico da complexidade. Portugal: Europa-América, 1983.
- _____. Os sete saberes necessários à educação do futuro, Unesco, 2000.
- MORROW, R.; TORRES, C.A. Gramsci e a educação popular na América latina. Percepções do debate brasileiro. Trad. Susana Guimarães. Currículo sem Fronteiras, v. 4, n. 2, pp. 33-50, Jul/Dez 2004. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol4iss2articles/morrow.pdf>
- MOSSÉ, C. Dicionário da Civilização Grega. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.
- MOURREAU, J. J. A Pérsia dos grandes reis e de Zoroastro. Otto-Pierre editores, 1978.
- NAPOLITANO, M. Como usar o cinema em sala de aula. 1a ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. Fontes visuais: a História depois do papel. In: Fontes históricas (org. Carla Bassanezi Pinsky). São Paulo: Contexto, 2008.
- NIETZSCHE, F.. O Anticristo. São Paulo: Escala, 2008.
- OLSON, S. Hollywood planet; global media and the competitive advantage of narrative transparency. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1999.
- OSTERMANN, N. W. Filmes contam História. 2a ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.
- PEACOCK, J. The Chronicles of Western Costume. London: Thames and Hudson, 1996.
- PETRÔNIO. Satiricon. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Circulo do Livro, s/d.

- ROUSSET, P. História das Cruzadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1980.
- RUNCIMAN, S. História das Cruzadas, Volume I: A primeira cruzada e a fundação do Reino de Jerusalém. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- _____. História das Cruzadas, Volume II: o Reino de Jerusalém e o Oriente Franco, 1100-1187. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- _____. História das Cruzadas, Volume III: O Reino de Acre e as últimas Cruzadas. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- SCOTT, A.O. Battle of the Manly Men: Blood Bath With a Message. New York Times. Março 9, 2007. Disponível online: <http://movies.nytimes.com/2007/03/09/movies/09thre.html>.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. 30 Ed. Apostila do Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, Florianópolis, 2001.
- SOARES, I.O. Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil profissional de seus profissionais. In: Contato, Brasília, ano 1. n. 2 jan./mar. 1999.
- SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M.C. e FERREIRA, J. (Org.). A História vai ao cinema. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SOUZA, M.A.P. A Guerra na Grécia Antiga, São Paulo: Ática, 1988.
- SOUZA, C. M. Helena de Tróia: o papel da mulher na Grécia de Homero. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2001.
- STONE, I.F. O Julgamento de Sócrates. São Paulo: Companhia das letras, 2005, pg. 155.
- SUETÔNIO, C.T. A vida dos doze céсарes. Guarulho: Gemape, 2003, p.167
- TEIXEIRA, A. Mestres de amanhã. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.40, n.92, out./dez. 1963. p.10-19. Disponível online: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>
- TEIXEIRA, I.A.C.; LOPES, J.S.M. (Org.). A escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TĚTART, P. Pequena História dos historiadores. Bauru: Edusc, 2000.
- TURAN, K. 300. Los Angeles Times - Movie Rewiew. Março 9, 2007. Disponível online: <http://www.calendarlive.com/movies/cl-et-three9mar09,0,7620364.story>
- TULARD, J. Dicionário de Cinema: os diretores. Porto Alegre: L & PM Editores, 1996.
- TYLDESLEY, J. Pirâmides: a verdadeira História por trás dos mais antigos monumentos do Egito. São Paulo: Globo, 2005.
- VASCONCELOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1995.

- VILAR, P. Iniciação ao vocabulário de análise histórica. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1985
- WASKO, J. Por que Hollywood é global? In: Cinema no mundo: indústria, política e mercado. Estados Unidos, vol. IV. Alessandra Meleiro (org.). São Paulo: Escrituras/Iniciativa Cultural, 2007.
- WERTHEIN, J. Morin e a Educação do Futuro. *Jornal do Brasil*, 23/06/2000. online: http://www.unesco.org.br/noticias/opiniao/artigow/2000/artigo_morin
- WHEATCROFT, A. Infiéis: o conflito entre a Cristandade e o Islã, 638-2002. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- WIGGERSHAUS, R. A Escola de Frankfurt. In: *História, desenvolvimento teórico, significação política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002
- ZIZEK, S. Às portas da revolução: escritos de Lênin de 1917. Trad. Luiz Bernardo Pericás, Fabrizio Rigout e Daniela Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2005.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO CINEMA e HISTÓRIA

Nome: _____

Data: _____

Há quanto tempo você leciona História?

Escola pública _____

Escola privada _____

1. Nos últimos 5 anos, você mostrou algum filme (inteiro) ou recortes de imagens de filmes com conteúdo histórico em sala de aula? () Sim () Não

Em caso positivo, que filmes você mostrou? (listar primeiramente os mais utilizados):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

1. Quais filmes com conteúdo histórico você assistiu? Quais mais lhe marcaram?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

1. Nestes últimos 5 anos, sobre que filmes com conteúdo histórico os alunos mais fizeram perguntas?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

ANEXO 1 – Fichas técnica dos filmes analisados

300

Directed by	Zack Snyder Frank Miller Zack Snyder
Produced by	Gianni Nunnari Jeffrey Silver Mark Canton
Written by	Screenplay: Zack Snyder Kurt Johnstad Michael Gordon Comic Book: Frank Miller Lynn Varley Gerard Butler Lena Headey
Starring	Dominic West David Wenham Rodrigo Santoro
Music by	Tyler Bates
Cinematography	Larry Fong
Editing by	William Hoy
Studio	Legendary Pictures, Virtual Studios, Atmosphere Entertainment and Hollywood Gang
Distributed by	Warner Bros.
Release date(s)	March 9, 2007
Running time	117 min.
Country	United States
Language	English

TRÓIA

Directed by	Wolfgang Petersen Wolfgang Petersen
Produced by	Diana Rathbun Colin Wilson Plan B
Written by	David Benioff Brad Pitt Eric Bana Orlando Bloom
Starring	Brian Cox Sean Bean Peter O'Toole Diane Kruger
Music by	James Horner
Cinematography	Roger Pratt
Editing by	Peter Honess
Distributed by	Warner Bros.
Release date(s)	May 14, 2004
Running time	162 Min Theatrical 196 Min Director's Cut
Language	English

CRUZADA

Directed by	Ridley Scott
Produced by	Ridley Scott
Written by	William Monahan
	Orlando Bloom
	Eva Green
	Jeremy Irons
Starring	David Thewlis
	Edward Norton
	Marton Csokas
	Liam Neeson
	Ghassan Massoud
Music by	Harry Gregson-Williams
Cinematography	John Mathieson
	Dody Dorn
Editing by	Chisako Yokoyama (director's cut)
Distributed by	20th Century Fox Scott Free
Release date(s)	May 6, 2005
	144 min.
	194 min (director's cut).
Running time	189 min (Blu-Ray release, omits Overture, Intermission & Entr'acte)
Country	UK / Spain / USA / Germany
Language	English / Arabic

GLADIADOR

Directed by	Ridley Scott
	Douglas Wick
Produced by	David Franzoni Branko Lustig
	David Franzoni
Written by	John Logan William Nicholson
	Russell Crowe Joaquin Phoenix Connie Nielsen
Starring	Oliver Reed Richard Harris Derek Jacobi Djimon Hounsou Ralf Moeller
Music by	Hans Zimmer Lisa Gerrard
Cinematography	John Mathieson
Editing by	Pietro Scalia
Distributed by	DreamWorks (USA) Universal Studios (foreign)
Release date(s)	May 5, 2000
	154 min.
Running time	<i>(Theatrical version)</i>
	171 min.
	<i>(Extended cut)</i>
Country	UK USA
Language	English