



**Lutas, heróis e ação: representações cinematográficas
dos nórdicos medievais e seus usos em sala de aula**

José Lucas Cordeiro Fernandes¹

Resumo

O presente artigo intenta analisar, mesmo que de forma sucinta, as representações construídas sobre os nórdicos no que tange à esfera do cinema. A partir disso, se busca refletir esses usos na dinâmica ensino e aprendizagem, refletindo sobre as novas concepções das relações educacionais. Logo, buscamos trazer à tona novas possibilidades e uso, que transmitam uma maior inserção da Idade Média na sala de aula, assim como os usos conscientes do cinema. Usaremos como aporte teórico as bases postuladas pela Nova História Cultural, juntamente com um aparato metodológico vindo da concepção de imagem e cinema.

Palavras-Chave: Nórdicos; Cinema; Educação.

Abstract

This article tries to analyze, evensuccinctly, there presentation sbuilt on the Nordics in the sphere of cinema. From this, we seek to reflect these uses in the dynamic teachingan dlearning, reflecting on the new conception sof educational relations. There fore, weseek to bring to light new possibilities and uses, which convey a great erinsertion of the Middle Ages in the class room, as well as the conscious uses of cinema. We will use as theoretical supportthe bases postulated by the New Cultural History, to get herwith a methodologica lapparatus coming from the conception of image and cinema.

Keywords: Nordic; Cinema; Education.

¹Editor da Plataforma SAS de Educação, aluno de MBA em Gestão e Liderança Avançada de Pessoas (UNI7), mestre em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Com pesquisas sobre as sagas de islandeses (*Íslendingasögur*), especialmente na dinâmica da cristianização da Escandinávia e Islândia. Trabalhando diretamente no campo teórico do História Cultural e das análises metodológicas da Cultura Escrita e Estética. Membro dos grupos: NEVE - Núcleo de Estudos Vikings e Escandinavos (UFPB) e GERAM -Grupo de Estudos em Residualidade Antigo-Medieval (UVA). Contato: zelucasfernandes@hotmail.com



Introdução: cinema como fonte²

O cinema é uma visão, uma visão de um grupo responsável pela elaboração e produção do filme. Logo, ele é uma *representação*, por apresentar um processo de legitimação, identificação e seleção, algo que pela forma que é feito auxilia/consolida elementos ideológicos e imbui sentidos no imaginário daqueles que são expostos a tais elementos. Com isso, buscamos dialogar o trato cinematográfico e os aspectos representativos que influenciam os seus visualizadores, com o intento de compreendê-los em sua plenitude, os traços por trás da beleza que eles constroem, e o que os alunos também alcancem esse processo.

O livro *História e Cinema* dos autores Jean-Claude Bernardet e Alcide Freire Ramos (1988) trouxe uma reflexão sobre os filmes, documentários e o cinema, como um elemento que realiza construções da realidade, uma substituição da realidade³, gerando sensibilidades, suscitando imaginários e dialogando com a verdade e a ficção (SILVA, FONSECA, 2007, p. 92).

Neste sentido, entendemos que as relações entre história e cinema ultrapassam o gênero 'cinema histórico': se tudo é história, todo cinema interessa à história, falando ou não de temas e personagens ditos históricos. A historicidade dos filmes se situa tanto em seus temas como em seu fazer, no olhar que dirigem para diferentes experiências humanas. O cinema pode mesmo contribuir para ampliar a compreensão que historiadores e professores têm de história, por intermédio de personagens e

² Tal artigo consiste em uma adaptação do trabalho de conclusão de curso: FERNANDES, Lucas C. *Sagas, Espadas e Heróis: as representações cinematográficas sobre os vikings e o ensino de história medieval*. Trabalho de Conclusão de Curso em História na Universidade Federal do Ceará, sob orientação da Dra. Ana Karine Garcia e Dr. Johnni Langer, 2013.

³ Aqui usamos o termo apontado por Sandra Pesavento ao se referir dos elementos entre realidade e representação. Mas usaremos esta nota para delimitar melhor essa ideia de representação. A representação é uma percepção de um momento, por uma dada camada social, onde envolvem processos de exclusão, inclusão, legitimação, identificação, reconhecimento. Logo, tais aspectos demonstram que o historiador que trabalha com a ideia de representação, compreende que sua fonte mostra um possível elemento real, algo verossímil, algo que pelo trato do historiador, vem a substituir a realidade. Logo, somente sobre uma ótica específica que podemos entender sua mensagem, somente observando os seus processos de produção, reprodução, elementos conjunturais, que entenderemos aquilo que a fonte pode nos passar, visto que somente dessa forma estaremos aptos para arguir corretamente tal "documento". Chartier afirma que, o poder da representação reside no fato de ela gerar um sentimento de identificação e reconhecimento, assumindo assim "regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não veracidade. Decorre daí, portanto, a assertiva de Pierre Bourdieu, ao definir o real como um campo de forças para definir o que é real." (PESAVENTO, 2005, p. 41). "As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos pela sua construção histórica e datada, dentre de um contexto dado no tempo." (PESAVENTO, 2005, p. 41). Ver: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990; PESAVENTO, Sandra Jathay. *História e História Cultural*. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.



temas menos habitualmente trabalhados nessa área. Com base em filme, é muito possível falar sobre história do amor, a história do riso [...].⁴

Logo, para nós é bem possível o estudo de filmes que não sejam voltados para essa intenção didática, mas “[...] produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado – um objeto de cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado.” (ALMEIDA, 2001, p. 7). Com isso, ensejamos trabalhar com filmes que foram feitos para serem apreciados para um público, de modo geral, e não para uma sala de aula.

História, cinema e Idade Média:

Com o advento da popularização de diversas mídias e de seus novos usos, o historiador não pode deixar de compreendê-las e utiliza-las em suas pesquisas. As correntes historiográficas do século XX propiciaram uma ampliação na concepção de fonte para o uso do ofício do historiador, inserindo neste âmbito elementos como: cinema, quadrinhos, hq's, televisão, artes plásticas e ampliação no estudo sobre a imagem. As fontes para análise do historiador não são mais, apenas os documentos escritos, isso permite que se faça uma nova história e a eclosão de novas e animadoras problemáticas.

Vivemos em uma era de imagens. Saber interpretar signos visuais tornou-se mais que uma necessidade para os acadêmicos e profissionais do ensino [...]. E justamente, o cinema se tornou uma das ferramentas mais utilizadas pelos historiadores para efetuar seu trabalho tanto em sala de aula como em suas pesquisas (LANGER, 2004, p.1).

A imagem passou a ser cada vez mais analisada e compreendida como fonte primordial, neste cenário que o cinema se insere, pois é uma representação imagética, uma representação de uma época, além de ser um instrumento que possibilita a formação de uma imagem no imaginário coletivo da época em que o filme é produzido, assim como posteriormente (O elmo com chifre dos *Vikings* se inserem justamente nessa construção, pois os filmes seguem as representações produzidas por Richard Wagner, fazendo com que esse erro histórico passe a povoar o imaginário popular e a definir um símbolo claro de identificação- um estereótipo).

⁴ Ver: SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas-SP: Editora Papirus, 2007, p.92-93. “Desde quando passaram a ser usadas como indícios para a escrita do historiador (LE GOFF, 1990, p. 28), as narrativas fílmicas têm sido consideradas não como meras confirmações do conteúdo histórico transmitido em sala de aula – no sentido de que o filme reproduziria a realidade –, mas como representações do real e produtos cujas significações são socioculturais.” (SILVA, 2012, p. 214).



O trato para trabalho com o filme segue o mesmo trato para se estudar a imagem, mas claro com suas peculiaridades. O filme é uma retratação mais de sua época de produção do que à época que tenta retratar, exemplo disso: o filme *Cruzada* de Ridley Scott que deve ser visto pela ótica da guerra do Iraque e não pela luta de Saladino e a retomada de Jerusalém (c. 1187), pois a grande crítica do filme reside em perceber certos elementos do conflito atual no Iraque.⁵ Logo, os primeiros traços de observância de um filme é saber: Onde foi produzido, quem o produziu, condições financeiras, se houve ou não um acompanhamento de um historiador, entre outros. O filme é um discurso formado por imagens, sua sequência, seu ângulo de visualização, iluminação, todos esses e diversos outros devem ser observados para compreender da forma mais analítica possível o filme (Podemos citar como exemplo disso a forma que os mouros no filme *El Cid* de 1961 eram apresentados, pois neles sempre se viam uma característica demonizada ou ar de maldade) (RIVAIR, 2006, p. 20-21).

Partir da imagem, partir das imagens, não buscar nelas somente a ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. Os historiadores já colocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas depois as não escritas, o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual é o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e porque não aquilo que aconteceu?). As crenças, as intenções, o imaginário do homem são tão História quanto a História. (FERRO, 1992, p.86)

Ao analisar um filme, sabendo que é de grande importância para a História, nós devemos compreender o mesmo como documento e analisa-lo dessa forma, não apenas sua estruturação imagética, mas sim todas as formas e representações contidas no mesmo. Devemos perceber a conjuntura de produção do filme e seus autores, com isso vêm os elementos políticos, financeiros, a formação do autor, entre outros. Devemos compreender o filme enquanto "testemunho/documento" vendo todas as suas possibilidades, visto que o filme não possui apenas representações imagéticas, pois possuem sons, uma trilha sonora, elementos escritos (legendas), além de um conjunto formado por todos esses elementos que são feitos com uma intenção específica (LANGER, 2004, p. 3).

⁵ Ver: SILVA, Edlene Oliveira. O cinema na sala de aula: imagens da idade média no filme *Cruzadas*, de Ridley Scott. In: *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 57, p. 213-237, jul./dez. 2012. Editora UFPR



O historiador deve selecionar o seu objeto de pesquisa dentro das diversas possibilidades do filme, visto que ele só nos mostra aquilo que buscamos. O pesquisador ao selecionar seu tema se empreenderá por uma bibliografia que reflita seu intento, deve analisar os passos supracitados, vendo os valores estéticos, comerciais e temáticos da obra.⁶ Neste cenário que a Idade Média tem um valor especial neste estudo de História e Cinema.

José Rivair, em uma entrevista comenta que o grande fascínio que a Idade Média exerce sobre o cinema é fruto de uma tentativa de buscaras origens e no cerne de uma compreensão religiosa, e claro de visualizar um cenário construído para representar séculos atrás. Baldissera comenta que os mitos, lendas, epopeias, elementos constituidores da cultura europeia se acrescem no sentido de compreender o "por que" da exploração tão comum do cenário medieval. Esses elementos fizeram que dois grandes gêneros reinassem sobre a produção cinematográfica medieval: aventura e filmes épicos. Claro, que outros gêneros também produzem filmes em tal temporalidade, como: Dramas (*O nome da Rosa*), Comédias (*O incrível exército de Brancaleone*), entre outros.⁷

Esse interesse de produção é um claro reflexo do desejo popular de se assistir obras em tal época, e esse "desejo" é de fato objeto do historiador, assim como o filme. Neste âmbito que os estudos acadêmicos devem entrar para analisar os elementos imagéticos desse filme, compreender uma cultura escrita imbuída no filme, analisar a representação histórica, a conjuntura do filme, se "[...] há interferências ideológicas, políticas, formais, culturais, penso que cabe ao meio acadêmico estudar tais obras com muita seriedade e avaliar o que dizem, por que dizem, e de que maneira dizem algo que faz sentido em nosso tempo" (RIVAIR, 2006, p. 25). Essa função de analisar o filme, de mostrar a intenção de produção e a relação das provas documentais com a representação fílmica, isso sim é de fato função do historiador (BALDISSERA, 2006, p.25). "Distinguir a Idade Média histórica da Idade Média imaginada constitui uma tarefa não apenas dos historiadores, mas

⁶ "O pesquisador deve em primeiro lugar escolher qual tema, período e contexto histórico que vai ser trabalhado. Deve possuir conhecimento bibliográfico sobre o assunto pretendido, exemplo: ao escolher analisar um filme sobre gladiadores, deve-se conhecer o tema (a diversão/espetáculo e a sociedade romana) e suas implicações teóricas e estudos analíticos. Segundo a historiadora Cristiane Nova, 'um filme diz tanto quanto for questionado. São infinitas as possibilidades de leitura de cada filme. 'Uma razoável quantidade de problemáticas e hipóteses colaboram para a efetivação de uma pesquisa com resultado satisfatório.' Ver: LANGER, Johnni. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. In: *Revista História Hoje*, n°5, São Paulo, 2004; NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. *Olho da História*, UFBA, n. 3. www.olhodahistoria.ufba.br

⁷Ver: Entrevista com: RIVAIR, José Macêdo; BALDISSERA, José Alberto. A Idade Média através do cinema. In: *Cadernos IHU de formação. Ano 2, n° 11, 2006.*



dos especialistas em cinema e imagem, dos semiólogos e dos especialistas nos sistemas simbólicos contemporâneos." (RIVAIR, 2006, p.25).⁸

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstituição das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis [...] um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata [...] Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolhe dois ou três que retratam um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema [...] Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais (BRASIL, 1998, p. 88).

Observamos que o interesse em assistir filmes sobre Idade Média é vasto, e que por causa desse interesse, existem uma enorme produção e cultura cinematográfica voltada para tal temporalidade. Aqui fica claro a necessidade no nosso recorte, pois esse conjunto de fatores geram uma série de representações, estas que só podem ser analisadas em torno de uma compreensão sobre a sua produção, como afirma Roger Chartier.⁹

Neste ponto é necessário para os historiadores analisarem essas representações e desnaturalizarem o processo de recepção do filme, assim como a compreensão dele enquanto "verdade". Neste âmbito que os PCN's sugerem uma construção com vários filmes e com várias críticas, para que se possa trabalhar esse ponto do ofício do historiador na sala de aula, e no nosso caso, trazer a compreensão do conceito de representação para os alunos, dentro de um conteúdo e tema específico.

Cinema e ensino de História

O cinema e o seu trato na sala de aula é repleto de peculiaridades e cuidados que devem ser levados em conta de acordo com cada conjuntura.¹⁰ Para

⁸ Ver: Idem.

⁹ Ver: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

¹⁰ Recomendamos para uma compreensão sobre o cinema na sala de aula, onde esses cuidados são cuidadosamente apontados, Ver: NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo- SP: Editora Contexto, 2010.



que o investigador social¹¹ esteja apto para trabalhar com o cinema dentro dos novos moldes para a educação e suas ferramentas, ele deve se atualizar e conhecer a ferramenta.

Trabalhar como o cinema só deve ser feito, quando o educador conhece, mesmo que parcialmente, como funciona esse tipo de ferramenta/fonte. É fundamental que o professor se torne um conhecedor de cinema, claro que dentro dos limites plausíveis, afinal sabemos que é impossível que se torne um verdadeiro crítico cinematográfico (NAPOLITANO, 2010, p. 57). É também importante que seja um conhecedor do tema que se monta um projeto, deve-se conhecer bem o conteúdo de Ditadura Militar para propor uma oficina neste sentido ou trabalho com cinema. Na nossa análise principal nós não construímos um tópico para falar sobre a história dos nórdicos, mas nossas referências contêm materiais que podem fazer o professor adquirir acesso ao conteúdo sobre eles, além de nossa escolha ser no âmbito do ensino de história e não em elementos mais em torno do conteúdo e traços explicativos.

O professor deve conhecer como ocorre a produção de um filme, entender o papel do diretor, compreender como se consegue recursos, construção do roteiro e do argumento, edição, modos de exibição, assim como uma tipologia dos gêneros ficcionais do cinema e suas obras principais. Além disso, deve conhecer um pouco sobre a história do cinema, “como começou?”, sua importância na sociedade, evoluções técnicas. Tudo isso parece um esforço hercúleo que pode desmotivar o professor a trabalhar com tal ferramenta, mas de fato o educador deve se dedicar, buscar leituras para trabalhar com o cinema, pois se não o fizer ele pode cair em vários erros do uso dessa ferramenta e obter o resultado oposto do desejado¹²,

¹¹ Usamos o termo investigador social, como posto pela historiadora Isabel Barca, no intento de substituir os seguintes termos: educador e professor, onde tal mudança não possui apenas um caráter nominal, mas todo um significado nas práticas do ensino e no método da aula-oficina. Tal elemento será melhor explanado posteriormente, mas usaremos vários termos para evitar repetição. Ver: BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à Avaliação. In: *Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144

¹² O historiador Marcos Napolitano comenta alguns dos usos inadequados do cinema na sala de aula. “1) Vídeo-tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente pode ser útil, mas se for feito com frequência desvaloriza o uso do vídeo e o associa – na cabeça do aluno – a não ter aula. 2) Vídeo-enrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso. 3) Vídeo-deslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passa vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas pertinentes. O uso exagerado dos vídeos diminui sua eficácia e empobrece as aulas. 4) Vídeo-perfeição: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis porque possuem



logo, esse pequeno esforço é plenamente recompensado, pelo fato do professor poder avaliar melhor o entendimento dos alunos em relação às atividades, ao conteúdo e a possibilidade de aplicação de uma atividade sobre o cinema, onde se necessita compreender a cultura cinematográfica da turma (Tais pontos serão aprofundados nas páginas seguintes).¹³

Outra importância de conhecer essa ferramenta é fazer com que seu aluno passe a conhecer a mesma e a utilizá-la:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes históricos. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, tema em problemáticas. Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ' eu não dou para aprender História' -, nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal¹⁴.

Para que o educador possa cumprir estes elementos apontados acima, ele deve buscar novas ferramentas constantemente. O ensino em sala de aula, por muitas vezes, fica baseado apenas no livro didático, tornando a aula e a crítica do aluno muito fechada, e às vezes, decorativa. Aplicar novas ferramentas amplia esse sentido crítico do estudante, além de permiti que o mesmo compreenda melhor aquilo que visualiza, facilitando seu pensamento para as questões do nosso modelo propedêutico de ensino, onde ele desenvolverá habilidades e competências.¹⁵

defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los, junto com os alunos, e questioná-lo. 5) Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto da aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes. " (NAPOLITANO, 2010, p. 34).

¹³ Ver: Idem, pp. 57-78.

¹⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo- Sp: Editora Contexto, 1998, p. 57.

¹⁵ O Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) busca desenvolver habilidades e competências dos alunos, estimulando que o ensino prepare algo que vá além de uma simples acumulação de conteúdo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos apontam a abrangência do que seria essa competência. "[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento" (BRASIL, 2000, p. 11). Para o uso do cinema: "Habilidades e competências: o trabalho sistemático e articulado com filmes em salas de aula (e projetos escolares relacionados) ajuda a desenvolver competências e habilidades diversas, tais como leitura e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não-verbais; aperfeiçoam a criatividade artística e



Mas, para que o filme/documentário possa servir para ampliar e desenvolver essas competências e habilidades do estudante, muitos elementos devem ser questionados ao se selecionar um filme para sala de aula. “Qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?” (NAPOLITANO, 2010, p. 12).

Vamos iniciar conversando sobre a última pergunta feita. O trabalho com cinema deve ser sistemático, ou seja, feito frequentemente, mas não sempre. O professor ao pensar em usar cinema, deve estudar (como já apontado) e depois ver/pesquisar se suas turmas se interessam por tal dinâmica, caso a resposta seja positiva, o investigador social deve explicar elementos sobre a cultura cinematográfica, sobre a história do cinema, buscar demonstrar como “ler” um filme. Ao fazer isso, suas atividades e relações terão muito mais sentido. Outro aspecto importante é variar nos usos dos filmes para promover a cultura cinematográfica dos alunos. O cinema mudo tem obras primorosas para usar em sala de aula, mas muitas vezes aquilo é chato e monótono para o aluno, tirando uma das grandes vantagens do cinema que é o de “prender” a atenção, ou seja, a escolha do filme deve estar estritamente ligada com esse “nível” cinematográfico da turma. Uma turma que já vem ao longo do ano, lendo, construindo críticas, apresentando trabalhos e vendo os resultados do uso do cinema, tende a aceitar e trabalhar muito bem com o cinema mudo, por isso, não exclua esses filmes ou documentários, mas converse e problematize com seus alunos essas construções, permitindo assim, que grandes obras não fiquem fora do processo de ensino.

Ainda nesta parte nós temos que inserir um adendo final, é por deveras importante, que o educador trabalhe com filme de diversas épocas e em diversas épocas. Como já dito, o filme é produto de seu tempo, logo, trabalhar apenas com filmes recentes seria limitar a análise, além disso, trabalhe com filmes mesmo em situações que a imagem esteja próxima a eles, exemplo: Ao se trabalhar Antiga, Id. Média e outros tempos mais antigos, o aluno tem mais dificuldade de compreender aquele mundo e suas estruturas, especialmente no Brasil. Se o educador usar o filme apenas nessa circunstância ele perderá muitas críticas que poderiam ser feitas, pois filmes/documentários sobre futebol, eleições, 11 de setembro, entre outros, podem ir de encontro ou ao encontro do aluno gerando ótimos debates,

intelectual; desenvolvem a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural. Mais especificamente, o aluno pode exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das atividades culturais mais importantes do mundo contemporâneo, o cinema, e, consequentemente, torna-se um consumidor de cultura mais crítico e exigente” (NAPOLITANO, 201, p. 18-19).



além do professor poder tocar em vários temas transversais¹⁶ com esses usos. Pensar dessa forma mostra que o cinema sempre reflete uma representação escolhida, independente da época retratada.¹⁷

Quanto ao uso do filme: o educador deve sempre preparar sua aula com antecedência, algo, que inclui os momentos e as situações que o filme será passado. Fazendo isso o professor pode optar pela forma que quer pôr o filme dentro de sua disciplina. Pode usá-lo de várias formas, desde para sensibilizar, ilustrar, simular, como conteúdo, entre outros. (NAPOLITANO, 2010, p. 35-36).¹⁸

¹⁶“A educação para a cidadania requer, portanto, que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos. A inclusão de questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação inédita. Essas temáticas já têm sido discutidas e incorporadas às áreas ligadas às Ciências Sociais e Ciências Naturais, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como no caso dos temas Meio Ambiente e Saúde. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.” (BRASIL, 1997, p. 25). Com isso, observamos que a função do educador não é apenas ensinar o conteúdo, mas atualmente, mostrar e apresentar elementos da cidadania, o que inclui formar indivíduos com consciência sobre a sociedade em que vivem para que possam ser atuantes e contribuintes nela. Ao se pensar nos usos do cinema essa questão deve ser levada em conta, tanto para ampliar essa função do ensino, como também para não trabalhar com vídeo que doutrine e molde o aluno como cidadão perfeito. Se deve lembrar que o aluno não deve ser controlado/adestrado, mas guiado na medida do possível.

¹⁷ “Pesquisadores e docentes, ao usar o filme em sala de aula, devem se perguntar se a película selecionada auxilia ou não a compreender o período ao qual se refere, bem como o contexto em que foi produzida. Nesse caso, podem fundamentar suas análises na documentação e na historiografia relativa ao tema ou à época sobre a qual versa a película. Essa postura não exclui a necessidade de se discutir as múltiplas visões a respeito do passado/presente, comparar pontos de vista sobre o passado, entender a historicidade da produção e a difusão do conhecimento histórico. Isso não significa ainda exigir do filme verdades acerca do passado (coisa que nem nós historiadores damos conta de fazer), mas pensar como o passado está sendo contado na tela, problematizando ‘o efeito de real’ que o cinema constrói no imaginário coletivo. ‘O filme não apenas fornece uma imagem do passado, mas quer que você acredite piamente naquela imagem – mais especificamente nos personagens envolvidos nas situações históricas representadas’ (ROSENSTONE, 2010, p. 34). Os efeitos de realidade criam no espectador a sensação de empatia entre ele, a história narrada e os personagens. No caso específico de filmes históricos, baseados em eventos que objetivamente aconteceram, estes ‘podem produzir um efeito de real, pois, ao apresentarem eventos do passado de um modo encadeado e explicativo, dão materialidade a esse passado’ (ROSSINI, 2006, p. 117).” (SILVA, 2012, p. 217).

¹⁸ O filme como sensibilização é um vídeo que introduz novos assuntos, desperta curiosidade e motiva para novos temas. Apesar de todo o preconceito pelo termo ilustração, essa função é importante, pois “muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos pelos alunos.” (NAPOLITANO, 2010, p. 35). Um vídeo simulação é de fato uma ilustração aprimorada, mostrando elementos em detalhes ou ao longo dos anos. Por fim, o vídeo como conteúdo de ensino, onde este mostra um assunto de forma clara ou indireta (NAPOLITANO, 2010, p. 34-35).



Neste ponto o professor também pode selecionar a forma que vai usar o filme. Tanto como fonte, como texto-gerador (divisão por conteúdo), como educação do olhar e de interação com outras linguagens (divisão por linguagem) (NAPOLITANO, 2010, p. 28-29)¹⁹. Ao responder todas essas questões o professor ficará consciente de qual a idade adequada para ver o filme selecionado, a capacidade de cognição, interesse e formação devem ser levadas em conta, mas vale lembrar que mesmo um filme sendo perfeito para a idade alguns cuidados devem ser tomados, como: elementos de nudez, excessivo uso de violência, excessivo uso de drogas, muitos palavrões, entre outros.

Neste cenário de cuidados, outros dois pontos merecem ser citados. 1º) a qualidade do filme a se usar. É muito importante averiguar a qualidade da tradução, tanto na dublagem, como na legenda, para que os elementos dos filmes fiquem mais naturais, se houve ou não algum tipo de censura no nosso país. Todos esses fatores são importantes na análise do filme e devem ser pensados. 2º) O filme para se encaixar na disciplina ministrada, deve ser trabalhado após a explicação do conteúdo, para que o aluno esteja mais embasado para o debate e a fomentação da crítica, algo que deve ser feito pelo professor, para que o filme tenha tanto uma função de atividade, como de construção do saber e da crítica.

Por fim, o professor deve saber organizar, ao longo do tempo aplicações do uso do cinema, vários tipos de análises, críticas e atividades. Tudo no intento de estimular melhor o desenvolvimento das competências e habilidades do estudante, e principalmente, seu senso crítico.

¹⁹ No nosso caso de análise e proposta nós usamos o cinema como fonte, mas gostaríamos de explicitar o que se trata essas formas supracitadas. Nas divisões por conteúdo: A divisão pela fonte consiste em tratar o filme enquanto fonte para a aula, isto ocorre “quando o professor direciona a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra.” (NAPOLITANO, 2010, p. 28). Neste caso, o filme que limitará a abordagem e as questões levantadas. Tal método permite “[...] o exercício de aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu sendo crítico em relação ao consumo de bens culturais” (IDEM). No sentido do texto-gerador, o filme deixa de ser o ponto central, onde questões como linguagem, estrutura e suas representações, cedem lugar para temas mais gerais. Esse método é excelente para se iniciar uma fomentação de uma cultura cinematográfica e “superar o ensino tradicional de História” (SCHMIDT, 1998, p. 54) e o filme como ilustração eterna. (NAPOLITANO, 2010, p. 28). No que tange a divisão por linguagem, nós temos o “educando o olhar do espectador” e o “interagindo com outras linguagens”. O primeiro serve, principalmente, para o trabalho em torno das competências e habilidades, este método foca mais nas “formas de narrativas e aos recursos expressivos que o cinema, como linguagem, possui.” (IDEM, p. 29). No segundo, nós entramos em um ponto chave do pensar os novos métodos para o ensino, a interdisciplinaridade. Hoje, independente da disciplina e do método/ferramenta escolhido, se deve dialogar com outras disciplinas. Este método trabalha a compreensão do aluno em torno da decodificação da linguagem e sua manipulação, permitindo que várias atividades possam ser pensadas para dialogar com as mais diversas disciplinas. (IDEM).



Alguns passos já comentados devem ser lembrados por fazerem parte desse tópico de análise. Primeiro, o uso sistemático de filmes; segundo, o estudo do professor sobre o cinema; terceiro, o conhecimento sobre a cultura cinematográfica da turma. Ao realizar esses três passos o educador poderá realizar melhor os outros, assim como definir melhor a atividade para cada turma ou grupo. Após isso, o professor deve elaborar um texto com informações sobre o filme que deseja usar para que os alunos o entendam como uma construção (Com o desenvolvimento da aplicação dessa ferramenta, a construção do roteiro pode se tornar uma atividade.).²⁰

Mas antes mesmo de entregarmos esse roteiro, o educador deve ter consciência de que o filme nunca deve vir antes do conteúdo, pois a dificuldade do acesso ao filme e a falta do conteúdo para a fomentação da crítica, empobrece o uso do vídeo. Com isso, podemos nos questionar de que forma o professor deve passar esse vídeo:

Em resumo, existem três formas possíveis de exibição/assistência de um filme dentro das atividades escolares: a) exibição/assistência na sala de aula ou de vídeo, dentro do horário da(s) aula(s); b) assistência em casa, por grupos de alunos previamente formado e informados pelo professor; c) exibição, na sala de aula, de cenas ou sequências selecionadas pelo professor. O importante é ter coerência entre a forma de exibição/assistência e os objetivos/amplitude da atividade planejada (NAPOLITANO, 2010, p. 82).

É importante que o investigador social forme debates ao fim de cada filme, independente da forma acima que se resolve aplicá-lo. Caso necessário o professor pode levar textos complementares e estimular mais o debate, onde pode ser feito de forma oral ou escrita, individual ou em grupo. É fundamental que o aluno perceba a importância do seu escrito/trabalho, use-o para organizar uma

²⁰ O roteiro pode se dividir em duas partes: a) informativa, a título de subsídio para o aluno [...] b) interpretativa, provocando o olhar do aluno e delimitando algumas questões básicas para serem percebidas e assimiladas durante a primeira assistência [ver métodos de análise na página 20]. A parte informativa do roteiro de análise deve conter ao menos os seguintes elementos: ficha técnica; gênero e tema central; sinopse da história; lista dos personagens principais, suas características e funções dramáticas. No caso de filmes com tema histórico é importante os alunos procurarem (previamente ou imediatamente após a primeira assistência) informações mínimas sobre o contexto/país no qual o filme foi produzido e eventos/personagens históricos representados. A parte interpretativa do roteiro de análise pode ser elaborada na forma de conjunto de questões [...] que dirija o olhar do aluno para os aspectos mais importantes do filme, baseados nos princípios, no conteúdo disciplinar e nos objetivos da atividade proposta. Não é necessário um grande número de questões [...] mas é fundamental que elas sejam bem direcionadas e provocativas, estimulando a assimilação e o raciocínio crítico do aluno em torno do material cinematográfico selecionado." (NAPOLITANO, 2010, p. 82-85).



apresentação, um novo debate “confrontando” os textos, pois ele deve saber que a sua produção teve um sentido, além de compor mais uma parcela da nota.²¹

Por fim, o professor também pode estimular outros trabalhos escritos mais tradicionais ou seminários. É possível uma construção conjunta com outras disciplinas, algo que permitam atividades inovadoras, como: criação de jogos, confecção de revistas em quadrinho, entre outros. É importante que o professor sempre esteja orientando e por perto desse trabalho, para que o aluno não se perca nadando em tantas informações. Por isso que é fundamental a seleção do tipo de crítica que o professor deve exigir no trabalho.²²

Os tipos de críticas são diversos, e é ímpar que o professor as conheça e aplique de forma versátil esses elementos. 1º) *Crítica formalista*: “[...] Esta se baseia na equiparação do filme à arte figurativa e coloca em primeiro plano a apreciação das qualidades pictóricas e de composição da representação filmica[...]”; 2º) *A Crítica “conteudista”*: “[...] a crítica ‘conteudista’ interessa-se mais pela ‘coisa’ do que pelo ‘como’ do discurso fílmico[...]”, onde tal elemento é baseado na busca pelo realismo e construção estética; 3º) *Crítica psicológica*: “[...] interesse exclusivo que revela para com uma ‘realidade’ já não exterior mas interior, quer dizer, a realidade psicológica dos personagens que atuam no filme[...]”; 4º) *Crítica sociológica*: “[...] prefere, em contrapartida [em relação as anteriores], utilizá-lo para observar o que acontece ‘fora’ dele[...]” Pedese portanto ao filme, não que seja ‘significativo’, mas sim ‘sintomático’ de uma dada situação histórica[...]”; 5º) *Crítica psicanalítica*: “[...] detém-se sobre o ser de seu autor, explicando em termos de psicologia do profundo as constantes poéticas e as imagens repetidas na obra desse último[...]”; 6º) *Crítica estruturalista*: “[...] empenha-se em demonstrar e em reconstituir a estrutura do filme na esperança de compreender o segredo nele oculto e de fazer luz sobre a lógica combinatória que regula as relações entre unidades singulares significantes do texto[...]”; 7º) *Crítica textual*: “[...] assume como objeto do próprio trabalho de análise a obra fílmica considerada como um universo fechado e auto-suficiente [...] ela [a crítica] lê cada texto não na sua unicidade, mas em relação com todos os outros textos referentes ao mesmo autor[...]” (MOSCARIELLO, 1985 *apud* NAPOLITANO, 2010, p. 66-68).

²¹ Sobre questões e projetos que podem ser usados nos mais diversos filmes, ver: NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo-Sp: Editora Contexto, 2010, pp. 83-84.

²² Para um maior aprofundamento, ver: NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo-Sp: Editora Contexto, 2010, pp. 79-100.



As críticas acima apontadas e descritas são para serem refinadas pelo professor para facilitar a compreensão do aluno na realização, afinal as passagens acima são de um livro feito para a crítica filmica e não para a sala de aula.²³ Logo, se espera do educador incentivar essas análises e explicá-las para o nível de cognição dos seus alunos, levando em conta: condições de escrita, idade, turma, cultura cinematográfica, entre outros. Com essas explicações esperamos ter resumido de forma clara e objetiva as possibilidades e relações que o cinema e o ensino podem fazer, assim como, apontar seus cuidados e usos.

Por um ensino que deforme”

Durval Muniz, em seu texto, *Por um ensino que deforme*, nos traz diversas problemáticas²⁴, este acreditamos ser o caminho correto para se pensar a educação, pois só com a aplicação correta que poderíamos fazer uma avaliação de qualidade e que se encaixe nos debates atuais.²⁵

Se olharmos a definição da palavra educar no dicionário, encontraremos: “Promover o desenvolvimento harmônico de sua capacidade física, intelectual e moral. Instruir-se. Adestrar.”. Vendo a definição de adestrar: “Torna destro, hábil; treinar; ensinar.”. Isto é a representação da educação no nosso mundo, desde a inicialização do processo civilizador nos tempos da *Belle Époque*, em que a educação vem como ferramenta do controle social, das mentes, dos corpos e de todo um regimento moral, ou seja, de um desenvolvimento harmônico das capacidades gerais para haver uma inserção no âmbito social controlado. A instituição de ensino vem como um instrumento que molda e constrói o indivíduo para viver adequadamente na sociedade civilizada. Esta escola formará a região limítrofe entre os inseridos e os excluídos da sociedade. Loucos, velhos, doentes, estes estarão fora deste processo e serão incluídos para serem excluídos.

O pensar desses novos moldes tem inserido em si o pensar do lugar de cada indivíduo na sociedade, o pensar de questões médicas e capitalistas onde há uma

²³ Ver: MOSCARIELLO, Ângelo. *Como ver um filme*. Porto: Editora Presença, 1985.

²⁴ Durval Muniz faz um diálogo direto com o leitor, permitindo assim, que este compreenda diretamente vários apontamentos. Neste cenário ele toca em questões sobre a relação professor e aluno e a forma que o desenvolvimento das práticas de ensino toca nesse tema. Vendo isso, o mesmo lança uma série de questionamento que fomenta sua problemática, buscando pensar como o professor acaba formando alunos iguais e que isso deveria ser quebrado por um professor que permita o aluno participar do processo de ensino. Quando falo das problemáticas postas por Muniz, são no sentido de perceber essa relação de professor e aluno, neste sentido que prosseguiremos a análise do sub-tópico.

²⁵Ver: MUNIZ, Durval. *Por um ensino que deforme*. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/por_um_ensino_que_deforme.pdf>; > Acesso em: 23 ago. 2011.



atuação clara de um “biopoder”, (“[...] este biopoder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção.”) logo, nós devemos sempre compreender que o desenvolvimento da sociedade moderna está diretamente ligado a uma ascensão do capitalismo e um uso dos corpos, torná-los saudáveis e aptos socialmente para o trabalho, educar, adestrar, por arreios e rédeas nos trabalhadores desde sua educação escolar.

Logo, o aluno dessas escolas são mármore brutos que são talhados, ou seja, formados. Durval Muniz traz a ideia de que para os indivíduos saíam desse processo de controle, passem a ver esta educação de forma diferente, não tão prestigiada, o ensino deve ser deformante, pois deve ser o oposto do ensino que talha e fixa o aluno como o mármore das esculturas. “O ensino que deforma seria aquele que investe na desconstrução do próprio ensino escolarizado, rotinizado, massificado, disciplinado, sem criatividade, monótono, o ensino profissional, o ensino obrigatório, o ensino como máquina de salvação ou de moralização. O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem.”.

Ensinar passaria a desconstruir ideias e não formar as mesmas, neste processo o professor deixaria de ser o centro do ensino e passaria este lugar para o aluno, este que não é mais o a-luno, ser sem luz, sem ideias, este estudante formularia suas luzes e não as receberiam de forma adestrada. Em suma, a ideia é formular um novo tipo de cidadão e não mais aquele que usa a frase da música de Raul Seixas: “Exijo osso, exijo osso, sou um moleque maravilhoso.”. Ou seja, a educação, o educar, não é mais um adestramento feito pelo professor, onde o aluno é recompensado pelo seu esforço com notas altas e medalhas de méritos. O aluno que vê tudo isso como natural, afinal ele passou por anos de construção e adestramento, onde o estímulo da competição acaba desagregando e gerando uma disputa por recompensa, onde todos devem buscar ser o melhor, mas sem parar para pensar em quem são eles próprios, vendo sempre a vida como uma competição individualista centrada em ótica capitalista de vitória do mais preparado, sem de fato preparar. Logo o osso é o símbolo da recompensa daquele que se naturaliza tanto no adestramento da dita educação que acaba se tornando um exemplo do sistema que fora vítima.

Agora nós temos que permiti que o aluno pense, nós não temos que lhe dar “recompensas”, mas auxílio, ferramentas, para que ele veja o conteúdo e a si mesmo como parte integrante da História, para que ele possa construir um



pensar/pensamento²⁶, para que ele não seja apenas uma esponja de uma crítica já pronta daqueles cujas pretensões são de construir certa “História Crítica”.²⁷

Cinema e história medieval nórdica

Muitos filmes foram produzidos com uma temática relacionada ao povo nórdico ou a cultura deles, infelizmente, muitos deles não possuem uma qualidade cinematográfica, de enredo, roteiro que se permita usá-los em sala de aula ou servir como entretenimento, pois, atualmente a possibilidade de ser fazer filmes e vídeos com poucos recursos e cuidados, gerou uma série de produções maltrapilhas e fracas, que nos entretém pelo ridículo papel que prestam ao realizar tal feito. Não cabe ao historiador fazer juízo de valor, mas neste caso nós temos que perceber as consequências do desenvolvimento tecnológico e da massificação de ideias sem um estudo adequado.

Por isso, quando escolhemos trabalhar com o cinema e os nórdicos nós já tínhamos em mente as fontes que servirão para o nosso propósito, como também já sabíamos aqueles que poderíamos eliminar. Aqui, fica uma dica para educador, sempre veja o *corpus* de filme sobre a temática, pois somente assim se poderá identificar o filme com melhores usos e possibilidades. Quando uso esses últimos dois termos - usos e possibilidades - é na intenção de mostrar que um filme pode conter dezenas de erros “históricos” e nos servir muito bem, como no caso do *The Vikings* de 1928. Ou seja, um filme bom não é aquele perfeito historicamente, mas sim aquele que trazem os reflexos do seu tempo, em suma, todos podem ser pensados com os devidos cuidados na sala de aula. Logo, mesmo filmes com qualidades cinematográficas péssimas podem nós servir como reflexo da produção e cultura de seu tempo sobre certo tema.

[...] o exame do passado a partir de um filme histórico deve levar em conta pelo menos três níveis intercambiáveis de análise: primeiramente, o contexto a que ele se refere; em segundo lugar, o contexto em que ele foi produzido; e em terceiro lugar, o contexto de seu lançamento e de sua exibição. A questão, por vezes, não dirá respeito a qual Idade Média está sendo retomada, mas por que está sendo evocada num momento preciso, como

²⁶ Para compreender melhor essa acepção do conhecimento e da produção do saber em sala de aula, Ver: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo- Sp: Editora Contexto, 1998.

²⁷ Aspectos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno de acordo com as novas práticas e teorias educacionais, ver: BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. MEC, 2000.



está sendo retratada e que efeitos produz ao ser recebida pelo público.²⁸

Vemos no acerto acima um pouco da metodologia a se pensar um filme, mas principalmente, que qualquer produção pode servir ao tema que ensejamos, visto que podemos usá-la como uma forma de estimular a crítica do aluno e a análise sobre as fontes e o método de pensar uma fonte específica.

O ensino de História medieval

Devemos antes de apontar propriamente sobre os filmes e temáticas sobre cinema na sala de aula, apontar algumas peculiaridades que o ensino de História medieval possui. O educador sempre busca explicar para seus alunos a árdua tarefa que o historiador tem em intentar produzir um trabalho que possa ser um cenário plausível para uma dada sociedade e que tal aspecto tende a se tornar mais difícil com o distanciamento do tempo que vivemos – como entender uma sociedade que não mais existe e que não conhecemos?

Essa questão é a principal quando se fala em estudar Idade Média, ou seja, fazer o aluno entender como o historiador procede em seus métodos para a construção daquela história que ele vê na aula ou lê em seu livro. Por vezes é complicado explicar tal aspecto sobre Idade Média no Brasil, visto que temos pouquíssimos espaços de referência, museus, laboratórios e arquivos que os alunos possam ver de forma mais palpável aquilo que se diz em sala de aula.

Para o aluno entender como uma fonte pode servir, ele deve fazer um exercício imaginativo que talvez ele não possa fazer, afinal, ele faz parte de outra geração, uma posterior ao do seu professor, assim como possui outras referências que baseiam seu pensamento, por isso que é importante o professor sempre estar atento ao mundo desses alunos, para poder se comunicar melhor com eles. Neste cenário que o filme tem grande valia para os estudos medievais, afinal o mundo desses alunos é um mundo de imagens, onde tudo que é lido ou ouvido, torna-se rapidamente um produto visual da internet ou televisão. O cinema também tem esse papel de dar imagem a algo, que no caso da Idade Média, pode ser um excelente facilitador na fomentação desde exercício imaginativo do aluno.

²⁸ RIVAIR, José. Introdução - Cinema e Idade Média: Perspectiva e Abordagem. In: RIVAIR, José; MONGELLI, Lênia. *A Idade Média no Cinema*. São Paulo- SP: Ateliê Editorial, 2009, p.48.



Imagens e representações nórdicas no cinema:

Muito da cultura nórdica, suas fontes e sua mitologia ganharam destaque e passaram a serem (re)vistas no final do século XVIII e principalmente no século XIX. Sabemos que durante esse período houve em diversas sociedades a busca por um símbolo da nação, um herói nacional, seguindo a tendência de produção da história positivista do período. No Brasil, Francisco Adolfo de Varnhagen tornou a batalha dos Guararapes um grande símbolo de união nacional, um marco da formação da nação e que ali teria "se iniciado o Brasil", essa teoria segue a tendência do período de oitocentos. Em busca dessa "tradição", houve diversas construções que nomeavam a Escandinávia da Era Viking²⁹ como um lugar de total coesão e união e que os povos escandinavos se encontravam sobre uma mesma cultura, dando para tal região a justificativa de unidade nacional desde os primórdios e os *vikings* como símbolo nacional. A importância dessa construção para as sagas é que os pesquisadores buscaram nessas fontes literárias, diversos símbolos, exemplos para a construção nacional, tal fato que propiciou traduções nessas fontes e publicações, tudo no intento de atender ao "despertar romântico" em busca de um passado "ufanista". "Assim, a literatura e a arte fundiram-se em uma interpretação política da História, todas refletindo as antigas glórias dos nórdicos" (LANGER, 2009, p. 4) (LÖNNROTH, 1999, p.243).

Muito do que foi produzido e retratado sobre os nórdicos durante o século XIX e XX se fixou no imaginário e na memória da população. No cenário dos estudos na América muito se produziu sobre a descoberta da região, houve congressos, livros e até um feriado para o nórdico descobridor da América.³⁰ O filme "*The Vikings*" de 1928 é um retrato dessa consolidação de estudos nórdicos, assim como é um vetor de afirmação destes elementos no imaginário e na memória. "*The Vikings*" (Deuses Vencidos em português. Esse título em nosso idioma já revela muito sobre o filme e sua intenção) de 1928, dirigido por William Neill se baseia nessas fontes escritas da região para retratar a chegada dos nórdicos na América³¹,

²⁹ A Era *Viking* é período definido de 790 d.C ou 793 d.C, onde essa segunda data representa o ataque e o saque ao mosteiro de Lindsfarne na região da Nortúmbria, se estendendo até 1066 d.C., onde tal data representa a vitória do saxão Harold II sobre Harald Hadrada, na batalha de *Stamford Bridge*, simbolizando o fim do domínio *Viking*.

³⁰ O *Leif Erikson Day* foi decretado como feriado estadual no Wisconsin no ano de 1930 e em 1964 tornou-se feriado nacional (LANGER, 2012, p. 10).

³¹ "O ápice do imaginário nórdico nos Estados Unidos foi, sem dúvidas, o lançamento do filme mudo *The Viking*, de Roy William Neill, em 1928, no qual é dramatizada toda a jornada que levou Leif Ericsson a aportar em terras americanas. Ao se assistir à produção, é fácil e rapidamente identificável a grande presença de estereótipos na mesma, principalmente pelos *Vikings* estarem aparatados com os famigerados elmos de chifres ou penas e serem



com as sagas³², que foram produzidas com uma intenção e desejo, que assim como o filme, são uma construção histórica que faz parte de um processo específico de seu tempo.

Durante o regime nazista muita propaganda, filmes e exposições foram feitos para consolidar uma imagem do nórdico, sendo que muitas dessas imagens se consolidaram, mesmo sendo consideradas errôneas academicamente.³³

Os Vikings deram ensejo a múltiplas formas de apropriação em diferentes setores dos meios de comunicação de massa ao longo do século XX. Violência, guerra, saque, aventura, fidelidade, honra, vingança são temas que se adéquam bem ao universo imaginário contemporâneo, no qual os intrépidos 'homens do norte' comparecem. Desde os tempos do cinema mudo, a temática viking tem sido explorada, estando sempre associada ao gênero de filmes de aventura.³⁴

Neste cenário que nos debruçaremos para aplicar nossas sugestões de inserção do estudo dos nórdicos nas escolas e com isso pode ser feito através do uso de oficinas e do cinema.

caracterizados como indivíduos que resolvem suas mínimas contendas com um bom e velho embate armado. Porém, nada melhor para popularizar uma narrativa do que um bom filme, mesmo na década de 20. As consequências dessa popularização, como sabemos, foram percebidas em outros âmbitos, que não só a imaginação." Ver: SANTOS, André Luiz Campelo dos. *Vikings na terra nova : uma análise acerca do imaginário nórdico na América*. Monografia: Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de História, Curso de História, Fortaleza, 2013, p.37

³² Poderíamos trabalhar especificamente com as seguintes sagas, onde o professor deve se aparar de um estudo sobre o trato com fontes escritas na sala de aula, algo que aqui não podemos tratar, Ver: ANÔNIMO. *A Saga dos Groenlandeses*. In: *As três sagas Islandesas*. Tradução de Théo Moonsburger, Editora UFPR, 2007; ANÔNIMO. *A Saga de Eiríkr Vermelho*. In: *As três sagas Islandesas*. Tradução de Théo Moonsburger, Editora UFPR, 2007.

³³ "O fortalecimento físico e as competições significavam também preparação para a guerra. Os jovens liam histórias sobre guerreiros espartanos e combates nórdicos, nas quais aprendiam o sentido de existência de servir a pátria. Nesta literatura estavam acentuados valores como retidão, honra, fidelidade, culto ao líder, heroísmo. Os manuais escolares ensinavam que a vitória pelo sacrifício era um bem precioso. Havia inúmeros agrupamentos de crianças e jovens que estimulavam a camaradagem e a incorporação de valores patrióticos." (D'ALESSIO; CAPELATO, 2004, p. 34). Nesta dimensão dos regimes fascista, especialmente o Nazista que as fontes escritas da região sofreram um grande resgate em busca do herói nacional, dentre as figuras que produziram baseado nestas fontes, o Richard Wagner foi um dos mais importantes: "Richard Wagner foi festejado no 3º Reich e considerado precursor e iniciador de novos tempos. Hitler o tomava como modelo e se identificava com ele, não só pelas composições musicais nas quais glorificavam o passado mitológico e heroico da Alemanha, mas também por suas ideias nacionalistas e antisemitas. O compositor valia de mitos nórdicos e germânicos em suas obras.[...] apelando para a imaginação heroica regeneradora do universo. A luta do Bem contra o Mal está representada em suas criações artísticas. (D'ALESSIO; CAPELATO, 2004, p.65).

³⁴ RIVAIR, José. Rindo da Mitologia Nórdica: O sentido da violência em *As Aventuras de Erik, o Viking*. In: RIVAIR, José; MONGELLI, Lênia. *A Idade Média no Cinema*. São Paulo- SP: Ateliê Editorial, 2009, p. 189.



Cinema, oficina e conteúdo

Nesta parte faremos um diálogo de três filmes que poderão ser usados de forma individual como em um conjunto de análise. Trabalharemos, primeiramente, com o já citado, *Vikings*, os conquistadores, lançado em 1958 (*The Vikings*), depois com As Aventuras de Erik, o *Viking* de 1989 (*Erik, The Viking*) e por fim, o 13º guerreiro de 1999 (*13th Warrior*).



Kirk Douglas, como Einar, em *Os Vikings* (1958), direção de Richard Fleischer³⁵

O tema escolhido para essa proposta de oficina seria a marcialidade e as invasões nórdicas da Europa. Estudar os povos escandinavos é fundamental ao se falar de Idade Média, visto que tiveram uma importância ímpar na dinâmica medieval, especialmente a partir do século IX. O educador pode trazer um aprofundamento sobre esse povo e sua cultura em uma aula e depois trabalhar com um filme, onde esse deve fazer parte de um tema específico já ministrado. O filme supramencionado é um clássico épico de Hollywood (o filme de 1958), conhecido por ser uma obra que obteve bastante notoriedade na sua época e que ainda hoje é assistido por aqueles que apreciam o cinema ou fãs de filmes medievais. Esta obra é sem dúvida uma referência obrigatória ao se falar de cinema e medievo.

Por que a escolha do tema anteriormente citado e a relação com esse filme? Este filme traz um claro estereótipo dos nórdicos: a violência. É um filme que

³⁵Disponível em: <<http://theredlist.fr/wiki-2-24-525-527-663-view-1950s-3-profile-kirk-douglas.html>>. Acesso em: 1ª dez. 2013.



buscou mostrar esse povo e sua cultura de uma visão dos indivíduos atacados pelos *vikings*, logo, ele é uma clara representação de uma linha de estudos que só viam os nórdicos pelos estudos cristãos e dos saqueados. Com isso, podemos fazer uma relação, ao mostrar para o aluno o estereótipo dessa construção, que as invasões *vikings* foram relatadas na Idade Média como muita violência e com um grande desrespeito religioso, quando se fala do discurso dos atacados.

Assim, através do apontado na aula referente ao conteúdo (A aula prévia – antes do filme - que o professor deve passar o conteúdo exigido) e dos aspectos de violência e invasão contidas no filme o educador pode elucidar melhor dúvidas e incitar o debate. Aqui é importante que o aluno entenda a construção filmica e que ela é parte da cultura do momento em que está inserida. Logo, vale o educador passar para o aluno uma atividade que analise a conjuntura de produção desse filme e em que pontos a história foi construída, como isso, tanto instiga uma atividade crítica, análise de fontes, como também estimula o aluno a entender mais da cultura cinematográfica.

Outra função de usar esse filme é sua caracterização, esse filme possui um ótimo nível de fidelidade nas construções visuais, como: barcos, vestimentas, ambientações. (Ver imagem acima) Tudo isso facilita o esforço imaginativo do aluno. Tal filme teve também muita preocupação histórica, como leituras de sagas e obras históricas, mas esse fator é modificado pelo fato do filme de basear em um romance de [Edison Marshall](#). É um filme que deve ser usado e que pode ser perfeitamente trabalhado com ilustração e sobre a construção do estereótipo da violência, relacionando tal tema com as invasões e aspectos da belicosidade dos nórdicos. O crítico de cinema, Rubens Ewald Filho, comenta em uma crítica ao filme esses elementos que apontamos. Especialmente a violência:

Em meados dos anos 50, Kirk Douglas resolveu também produzir, como era moda na época em Hollywood e estava dando certo com amigos como Burt Lancaster. Deu à produtora o nome de Bryna, em homenagem à sua mãe e resolveu fazer um grande filme de aventuras, que acabou se tornando este clássico no gênero. Um filme muito imitado, mas sem nunca reproduzirem o mesmo clima de autenticidade. Kirk, apesar de produtor, não faz o papel central, que é de Tony Curtis; a heroína, a adorável Janet Leigh, na época era casada com Curtis. Eles formavam o casal perfeito nas revistas de fãs de cinema, mas o casamento logo terminaria em divórcio por causa da infidelidade dele. O filme tem cenas que na época foram consideradas muito fortes e ousadas devido à violência. Mas Douglas procurou fazê-lo com todo o cuidado histórico. Isso já fica claro nos letreiros de apresentação, uma animação inspirada nas tapeçarias de Bayeux. Os exteriores foram rodados em lugares autênticos na Noruega e na costa da Bretanha. Os navios são réplicas idênticas das naves expostas no Museu Viking de Oslo. Eles tinham 75 pés de comprimento e eram manejados por remadores que foram selecionados entre os esportistas da



Noruega e Dinamarca. A seqüência que mostra a invasão da Inglaterra foi filmada na França, numa edificação do século 10, o Fort La Totte, porque estava em melhores condições do que os castelos britânicos [...]³⁶

Uma boa opção de diálogo com o primeiro filme é "*As Aventuras de Erik, o Viking*" de 1989. Este filme foi composto, principalmente, para ser uma comédia e repleta de paródias e piadas em relação aos estereótipos dos nórdicos. Além disso, tal filme, como mostra José Rivair, o diretor Terry Jones faz três apontamentos diretos ao filme de 1958.

A primeira retrata claramente a intenção de paródia e comédia do filme. Na produção de 1958, a primeira cena se passa em uma região não denominada da Inglaterra, onde o Rei Ragnar (Ernest Borgnine) e seu filho Einar (Kirk Douglas) atacam essa localidade. Fica implícito na cena que o rei inglês morreu e Einar, aproveitando-se desse ensejo, entra na tenda da rainha e a violenta com alegria e convicção. No caso da produção de 1989 nós temos uma cena similar de ataque, onde Erik (Tim Robins) entra em uma tenda nas mesmas circunstâncias (só que no caso da produção posterior se trata de uma plebeia e não uma rainha), mas o mesmo não deseja violenta-la, apenas "fazer amor" com ela. Algo que se completa quando o mesmo Erik se nega a estuprar Helga (Samantha Bond), a plebeia, e debate com ela sobre os saques e expedições, onde ele acaba matando-a no intento de defendê-la de outros dois atacantes (que vieram violentá-la, por achar que Erik já tinha a estuprado e terminado), fazendo o mesmo pensar sobre a violência dentro da sua sociedade (RIVAIR, 2009, p. 191-195). Vale lembrar que ao falar de ter matado uma mulher para seu avô em o saque, o avô diz: "Esse é meu garoto!".

Uma segunda alusão se refere ao contato com a névoa e as embarcações nórdicas. Em vários filmes sobre *vikings* é explorado o "temor" deles em situações de navegar sobre a névoa, algo que é demonstrado claramente nos três filmes aqui apontados. A névoa impossibilitava tanto os métodos de guiar-se no mar, como também impedia a visão, possibilitando que o barco se chocasse contra algo e naufragasse, assim como elementos mitológicos e espirituais que envolviam tal engodo. Logo, esses acontecimentos sobre a névoa são explorados de forma tensa e preocupante, mesmo para um povo tão bravo. Na produção de 1958 é narrado que os *vikings* atacavam de dia pelo fato de não quererem entrar em contato com a neblina. Em outra cena dessa produção, ocorre uma fuga noturna que só é bem-sucedida pela neblina, onde fica claro o temor deste povo nestas situações. Na

³⁶ Disponível em: <<http://cinema.uol.com.br/resenha/vikings-os-conquistadores-1958.jhtm>>. Acesso em: 3 dez. 2013.



produção de 1989 ele tenta quebrar com esse paradigma de medo da neblina, inclusive, usando a mesma como aliada fundamental em várias situações.

Erik aprende um método de navegar pela neblina, permitindo que fuja de seus perseguidores em alguns momentos (No seriado *Vikings* do *HistoryChannel*, produção de 2013 que ainda se encontra no ar, o personagem Ragnar também usa um método – pedra solar - para navegar pelas brumas ou com pouco sol, permitindo assim chegar a águas mais distantes). Em diversas outras situações sua habilidade de passar pelas brumas se demonstra útil, propiciando fugas e táticas exemplares. Novamente o filme tenta quebrar um elemento muito usado ao se retratar homens do norte (RIVAIR, 2009, p.195-196).

O terceiro elemento se trata de mais um contraponto entre esses dois filmes, também é entorno de uma cena de violência. Valendo-se de um costume medieval, o diretor da produção de 1958 cria uma cena que marca sua obra. Uma mulher acusada de adultério tem sua cabeça posta em uma estrutura de madeira com seu cabelo dividido em três tranças também afixadas na estrutura. O marido dessa mulher, que a acusa de adultério, deve atirar machados contra ela com a intenção de cortar as tranças, pois se ela morrer, os deuses mostram que ela era culpada, mas se ela viver pelo fato do cortar das tranças com os machados, será inocente. O marido da mulher se mostra inapto com a arma e erra todos os arremessos, mas Einar interpela a cena, pega o machado após um grande gole de hidromel e começa a atirar os machados com maestria, cortando as três tranças. O que vale ressaltar é que em cena anterior, o próprio Einar estava na tenda com essa mulher.

A da produção posterior (a do ano de 1989) gira em torno da paródia e da crítica ao estereótipo da violência viking. Encontra-se a mulher na estrutura de madeira, sem a cena comentar nada sobre adultério, onde existem no salão homens bebendo e rindo, até que um dos guerreiros atira o machado na mulher, mas erra por muito, devido ao seu alto estado de embriaguez, tal arremesso quase acerta em outros no salão. A cena ganha mais tons de violência e comédia, quando uma mulher tenta defender a presa e acaba sendo agredida com um soco na face, o que faz que outra mulher ataque este homem. Por fim, a cena termina em uma grande briga, que parece ter iniciado sem motivo aparente, deixando clara a crítica abordada (RIVAIR, 2010, p. 196).



Erik, the Viking (1989), direção de Terry Jones.³⁷

As aventuras de Erik, o *Viking* pode ser usado tanto neste cenário de contraponto com a outra produção e o debate no sentido da violência e outros estereótipos, como também de uma análise mitológica e elementos culturais da sociedade nórdica. A jornada do filme é uma busca dos participantes em evitar o *Ragnarök*³⁸, onde o diretor busca mesclar uma série de personagens históricos reais na narrativa do filme, mesmo que eles façam um personagem totalmente distante do real (Como Halfdan, o negro, Ragnar Lothbrok, permitindo que o professor possa trabalhar com esses personagens na aula ou inspirar uma atividade sobre isso.). Neste filme fica claro que se deseja fazer uma ficção, afinal não se mostra nenhuma referência temporal ou espacial no filme por meio de caracteres, mas existe uma série de elementos que trabalham com mitos típicos medievais e nórdicos, aspectos de vestimenta em alguns personagens e a caracterização de barcos e alguns elementos da cultura material.

³⁷Disponível em: <<http://cinemacompequi.wordpress.com/2013/07/01/mitologia-nordica-e-cinema/>>. Acesso em: 1ª dez. 2013.

³⁸ O crepúsculo dos deuses, mito religioso escatológico típico da crença nórdica.



Há verossimilhança histórica na cenografia e nos diálogos do filme. As locações relativas à Escandinávia medieval foram realizadas em Sheperton, Inglaterra, e em Tromso, ao norte da Noruega. As tomadas externas correspondentes à Ilha de Hy-Brazil [Mirabilia medieval apontada no filme como local que contém a Trompa Retumbante que os pode levar até *Asgard*, o mundo dos deuses] foram feitas na ilha de Malta, no Mediterrâneo. O figurino esteve sob responsabilidade de TwentiethCentury Fox de Londres. Alguns guerreiros aparecem retratados com roupas de couro e peles, portando escudos, armas de ferro e capacetes de metal sem os famigerados chifres – imagem atual inspirada no imaginário do século XIX. Certos termos e expressões antigas empregados nos diálogos contaram com a assessoria e suporte técnico de especialistas em Linguística do Departamento de Old Norse e Celta, da Universidade de Cambridge. (RIVAIR, 2010, p. 193)

O diretor é outro elemento importante em produções cinematográficas, algo que sempre deve ser levando em conta, e que neste filme tem muito destaque. Terry Jones fez parte do grupo famoso por produções cômicas estilo *nonsense*³⁹ na televisão inglesa, o MontyPhyton. Mas neste filme, esses elementos de imagens muito exageradas, como um coelho decapitador no *MontyPhytonandtheHolyGrail* de 1974 são deixados de lado, permanecendo a satírica e as inteligentes paródias. O diretor, por sua formação, tem uma predileção por temas históricos. Terry Jones estudou literatura inglesa no Royal GrammarSchool e concluiu seu bacharelado em história no St. Edmund May College da Universidade de Oxford, no ano de 1964 (RIVAIR, 2010, p. 192). Isso mostra que os elementos históricos dos filmes passaram por pesquisa, e aqueles esquecidos foram feitos com uma intenção. O diretor revela também seus trabalhos mais históricos, tanto em suas publicações no *The Guardian*, como na produção de um documentário intitulado “*As cruzadas*” de 1995.

Vendo todas essas estruturas montadas e pensadas, assim como o enredo do filme, fica claro a grande gama de elementos e a vasta possibilidade desse filme em relação ao conteúdo de história medieval. Mas que pontos seriam esses que poderíamos trabalhar?

Em sua jornada heroica, Erik pretende ver o fim da era de Ragnarök. Esta é a ideia central da trama. Em seu desenvolvimento, Terry Jones efetua uma digressão pelo universo religioso da antiga Escandinávia e propõe aos espectadores certa leitura de crenças e tradições remotas – relativas a um tempo em

³⁹*Nonsense* é um estilo de comédia que trabalha com elementos muito além da realidade, chegando além do absurdo. Podemos dizer que esse tipo de comédia mistura o estilo “pastelão”, o estilo “bobo” de comédia, com elementos inusitados que surpreendam o público. Um exemplo disso é o já citado “coelho fofinho”, que no filme é posto como uma besta mítica e terrível que arranca cabeças.



que as populações do norte da Europa não tinham ainda sido convertidas ao cristianismo. Ao fazê-lo, soube introduzir diversos temas mitológicos no roteiro, dar-lhes alguma organização e conferir certo sentido à aventura. Mas nem sempre o significado proposto pertence ao imaginário medieval. Por vezes, o sentido da narrativa encontra-se na própria organização e composição da ficção cinematográfica, ou nas ideias vigentes no momento em que a obra veio a ser exibida, no final dos anos 80. (RIVAIR, 2010, p. 201)

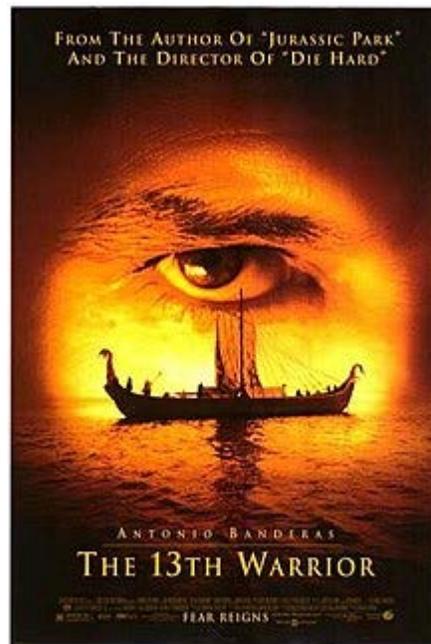
A mitologia neste filme permite que possamos abordar um cenário vastíssimo, desde a cosmogonia até o fim dos tempos, passando pelos deuses do panteão nórdico e suas histórias, pelas fontes escritas da região (especificamente a Edda Poética ou Edda Maior/ Edda de Saemund e a Edda em Prosa ou Edda Menor/ Edda de Snorri)⁴⁰, pela relação do mito com a sociedade e o cotidiano, a figura do *Berserker*⁴¹. Ou seja, um professor que resolva trabalhar essa mitologia tem nesse filme uma grande ferramenta, tão grande que até o contato com o cristianismo pode ser trabalhado, pela figura de um personagem específico no filme. Em suma, fazer um diálogo entre os dois filmes para passar elementos de análise de fonte,

⁴⁰As Eddas, são mais conhecidas como dois livros distintos, apesar de que existem textos avulsos fora das compilações e de estilo semelhante, lhe dando o mesmo nome. O primeiro, conhecido como Edda em prosa (ou Edda Menor), é obra do político e poeta islandês Snorri Sturluson, escrita no ano de 1220. Este livro é um verdadeiro manual para os novos poetas islandeses, trazendo narrativas que sirvam de base para a produção poética, fornecendo um vasto vocabulário fantástico para a inspiração do poeta e referências para alusões aos mitos, além de trazer ilustrações gráficas e descrições físicas das entidades. As histórias retratadas neste livro possuem uma racionalização que conecta todas em um mesmo padrão, resultando em uma sensação de ordem e homogeneidade da crença nórdica. Mas isto só é possível pelos fatos de possuir apenas autor e dele ter escrito muitos anos após a cristianização, dando tempo para que o modelo latino modificasse a forma de narrativa. O segundo livro, conhecido como Edda Maior, é uma coleção de poemas chamada *Codex Regius*, datada entre os séculos IX e XII e de autoria múltipla e desconhecida. Estes poemas, formados por versos aliterantes, possuem uma estrutura flexível, típica dos escaldos (uma espécie de trovadores da Escandinávia). Não possui a mesma organização, encadeamento e coerência da Edda de Snorri, mas a temática é semelhante, sendo possível encontrar versões das mesmas histórias nos dois livros, sendo esta característica uma evidência da popularidade, difusão e apropriação dos mitos. As histórias contidas no livro abrangem desde o início do universo, até o seu final cataclísmico, profetizado no evento conhecido por *ragnarök*.

⁴¹ "Aquele que veste a pele do urso", guerreiro que se dizia ser abençoado por Odin, e por isso, nem o aço nem o fogo o feriam, permitindo que eles lutassem sem proteção alguma e possuídos de um frenesi destruidor, tal fúria abordada de forma constante e cômica no filme. Tal retrato pode ser visto no escrito da *Ynglinga Saga*, uma das sagas contidas no *Heimskringla*: "Odin tinha o poder de cegar e ensurdecer os inimigos durante a batalha, paralisando-os de pavor. Assim, as armas de ferro feriam menos que as de madeira. Seus escolhidos, pelo contrário, iam à luta sem proteção e se mostravam selvagens como lobos ou cães. Mordiam os escudos dos adversários, mostrando-se fortes como touros ou ursos. Matavam os homens e nem o fogo, nem o aço podiam lhe fazer mal."



formação de estereótipos, imaginário e memória e usá-lo também para ver um dos aspectos próprio da sociedade em questão, com isso teríamos trabalhado questões importantes desse povo que serão completadas com o nosso último caso dessa proposta.



13° Guerreiro, 1999, direção de Michael Crichton e John McTiernan⁴²

Produção lançada no ano de 1999, o filme *13th Warrior*, ou em português 13° Guerreiro, foi uma produção caráter milionário se tornando um dos épicos sobre o gênero, apesar do prejuízo e do mal resultado no momento do lançamento do filme.⁴³ Dirigido por Michael Crichton⁴⁴, autor responsável pelo livro que o filme é baseado (*The Eaters of the dead*. Em português: Os Devoradores de Mortos.) e por

⁴² Disponível em: <<http://biffbampop.com/2012/02/25/saturday-at-the-movies-the-13th-warrior/>>. Acesso em: 3 dez.2013.

⁴³ Estima-se que o filme tenha gasto 160 milhões na sua produção e arrecadado "somente" 61,7 milhões, tal número que teve algum crescimento após o lançamento do mesmo em vídeo (VHS e depois em DVD).

⁴⁴ Médico, escritor, produtor e responsável por produção de grandes best-sellers e de adaptações para o cinema. Seus livros venderam cerca de 200 milhões de cópias em todo o mundo. Escreveu obras de ficção e não ficção que somadas dão 31 obras, contando com as publicadas após sua morte e retirado às novelas curtas escritas por ele. Podemos destacar sua obra que foi adaptada para o cinema e que se tornou um clássico mundial, *Jurassic Park*.



John McTiernan⁴⁵, em que essa produção tem grande valia na sala de aula, pois seu roteiro bem adaptado e organizado, com apelo estético latente e enredo envolvente chama a atenção dos alunos, permitindo que o filme seja uma atividade extremamente prazerosa para quem gosta de épicos de aventura.

O filme é claramente inspirado na ideia de Beowulf, um guerreiro viking lendário, que derrotou diversos monstros (Figura que também possui muitos filmes e que grandes possibilidades na sala de aula, especialmente o “*A lenda de Beowulf*” de 2005 que contém um fantástico elenco e é um filme de animação ímpar), além de se mesclar com elementos do livro “1001 e uma noites”, em suma, é um enredo que passa por uma série de adaptações, algo que foi muito criticado por críticos especializados no lançamento do filme.

O filme se passa no ano de 922, onde um poeta cortesão árabe Ahmad ibnFadlan (ver imagem acima de Antonio Bandeiras como tal personagem) é expulso de suas terras para assumir um posto de embaixador nas terras de TossukVlad, uma região pobre e longínqua ao norte. Por vários meses, Ahmad atravessa as terras dos povos bárbaros, acompanhado de Melchisidek (Omar Sharif), passando pela terra dos oguzes, dos azeris e dos búlgaros, até chegar terras dos tártaros, onde é atacado por um grupo desconhecido que acaba por desistir do saque após ver os barcos dos *vikings*. Neste cenário de contato com esse povo nórdico, o árabe passa a conhecer seus costumes e é obrigado a ir a uma jornada mais ao norte para enfrentar um perigo que ameaçava outro rei. Esses inimigos são a grande figura do filme, pois gira em torno de monstros, lendas e mitos dos nórdicos (no contexto do filme), onde os embates com eles são repletos de violência, cuidados e surpresas.

Como base nesse enredo que seleciono a minha temática que seria pensar costumes *vikings*, e a relação com outras culturas, como a árabe. Michael C. ao escrever o livro que o filme se baseia, buscou estudar o manuscrito original de ibnFadlan, manuscrito que contém um relato de um árabe, nitidamente fascinado, sobre os homens do Norte. Logo, esse filme se baseia em construções históricas e documentos, assim como um estudo da cultura material, armamentos e vestimentas, mesclando-se com um enredo de cunho comercial.

Este filme tem um claro estereótipo da violência e do não temor frente à morte ou perigo, lembrando um pouco a ótica fascinada do manuscrito original de ibnFadlan. Minha escolha foi em torno dos costumes, pois esse filme encerraria a

⁴⁵ Diretor famoso pelos seus filmes de ação, como: *Predador (Predator-1987)*, *Duro de Matar (Die Hard-1988)*, *Caçada ao Outubro Vermelho (The Hunt for RedOctober- 1990)*, *O Último Grande Herói (LastAction Hero-1990)*, entre outros.



seqüência dos três filmes, onde voltariamos aos elementos de choque dos filmes citados anteriormente (temor da neblina, violência, bebedeiras e barbárie), mas complementaríamos esse aspecto do conteúdo, como elementos religiosos no cotidiano, costumes de navegação, estrutura de "cidades", comportamento e táticas em conflitos e a relação com outra cultura. Assim, a escolha desse filme reside na capacidade de dialogar inúmeros elementos e de complementar o conteúdo. Dessa forma teríamos um diálogo com vários conteúdos e sua representação no cinema.

Poderíamos inserir nessa questão de completar os pontos, elementos como, comércio, estrutura/fabricação de armas e armaduras, estruturação social, papel da mulher, salões e papel das cidades. Devemos usar esse filme como um instrumento de ilustração, mas também como uma possibilidade para o aluno fazer análises críticas do conteúdo do filme, assim como ver e analisar elementos de produção do filme e o trato em adaptar e dialogar com diversos escritos.

Toda seleção é excludente, sabemos disso ao fazer essa ligação com três filmes em nossa proposta. Nós desejávamos trabalhar com variedades de conteúdo e de crítica à fonte, tanto que escolhemos filmes de épocas variadas. Tivemos o desejo de possibilitar que o professor pode-se usar em suas aulas essa proposta, tanto usando as três obras em conjunto, como também individualmente. Buscamos também mostrar um pouco do trato dos aspectos metodológicos apontados nos capítulos anteriores, com o ensejo de facilitar uma compreensão didática do escrito.

Considerações finais

Buscamos fazer um trabalho que permitisse ao investigador social obter informação sobre o cinema na sala de aula e construção do método da oficina, mesmo que em vários recortes temporais. Intentamos demonstrar como o cinema pode fazer parte de um estudo de conteúdo e de análise críticas, assim como podemos usar o mesmo para ensinar Idade Média.

Pensamos aqui não em realizar um trabalho que clamasse para se pensar estudos nórdicos na sala de aula, pois mesmo sendo um conteúdo do programa, este é, por muitas vezes, esquecido e mal trabalhado por professores. Não buscamos ensinar ou mostrar conteúdos sobre os nórdicos, mas apontar as possibilidades e ferramentas para isso, onde nossas referências a seguir podem contribuir para o professor que deseja aprender mais sobre os homens do Norte e suas fontes para a história. Esperamos que esse trabalho possa mostrar como trabalhar corretamente para construção de um conteúdo com o cinema na sala de aula, permitindo que o professor que o leia possa usá-lo tanto como a mesma escolha do nosso conteúdo como em outro conteúdo que ensinar.



Ensejamos fazer um trabalho sobre o ensino de história, onde por diversas vezes na construção desse trabalho nós nos perdemos desse foco, variando entre uma história do cinema e dos nórdicos ou trabalhando com uma metodologia da História e cinema para uma ambientação que não era adequada para ele. Com isso, esperamos ter realizado um trabalho que tenha uma contribuição para o ensino de história e que se possa sempre pensar em novas ferramentas e em novos conteúdos para a sala de aula.

Os filmes que citamos ao longo do trabalho são uma parcela mínima sobre o que se pode trabalhar com cinema e os nórdicos, na nossa lista de fontes o leitor encontrará uma lista dos principais filmes sobre gênero nos mais variados períodos, para estimular o professor a criar suas próprias experiências e desafios. Sabemos que nossa lista de fontes inclui uma parcela do que vimos e analisamos para esse trabalho, mas assim o fizemos para não poluir com fontes que podem fazer o leitor se perder em uma torrente de filmes, que não necessariamente serão de bom uso.

A mídia, em especial o cinema, quando bem utilizados na escola funcionam como subsídios valiosos não só para o desenvolvimento do senso crítico, mas também para desmitificar variadas crenças disseminadas e que já são aceitas naturalmente. Além do mais a utilização de filmes possibilita o aflorar da sensibilidade já que na maioria das vezes as escolas tolhem essa dimensão não necessária a uma sociedade desigual e injusta como capitalista. Penso que a exibição de filmes pode ensejar a crítica do mundo tornando natural pelas notícias e informações da imprensa e pela sociedade. O cinema é tão importante para educar que vários países do mundo o utilizam há bastante tempo para esse fim.⁴⁶

Esperamos que o cinema possa ser usado de uma forma mais correta na sala de aula e que pesquisas sobre o tema aumentem e demonstrem a importância dessa ferramenta. No pensar da tessitura desse trabalho nosso foco foi em pensar na sua utilidade para o leitor, em pensar que o mesmo poderia instigar e indicar caminhos para a pesquisa, pois a dimensão das problemáticas na delimitação temática do diálogo entre cinema e o ensino de história são gigantescas. Sabendo desse grande número de possibilidades, esperamos que mais pesquisas sejam feitas, já que ainda há uma necessidade de mais trabalhos, com elementos mais específicos, para que as particularidades possam ser melhores compreendidas.

⁴⁶ ALENCAR, Sylvia de Paula. *O Cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina de história*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 31/05/2007, p. 37.



Fontes fílmicas

ANNAUD, Jean-Jaques. *O nome da Rosa (Der Name der Rose)*. Alemanha/França/Itália. Dur. 130 minutos, 1986. (Drama/Suspense)

BAVA, Mario. *A vingança dos Vikings (Gil Invasori)*. Itália/França. Dur. 90 minutos, 1961. (Aventura)

BRANAGH, Kenneth. *Thor (Thor)*. EUA. Dur. 114 minutos, 2011. (Ação/Aventura/Fantasia)

CARDIFF, Jack. *Os legendários Vikings (The long ships)*. Inglaterra/ Iugoslávia. Dur. 126 minutos, 1964. (Ação/ Aventura)

CHAPMAN, Michael. *O desafio de um Guerreiro (The Viking Sagas)*. Alemanha. Dur. 83 minutos, 1995. (Ação e Aventura)

CORMAN, Roger. *A mulherviking e a serpentemarinha (The saga of the viking women and their Voyage to the Waters of the great sea serpent)*. EUA. Dur. 66 minutos, 1957. (Ação/ Fantasia)

EDEL, Uli. *O Anel dos Nibelungos (Ring of the Nibelungs)*. Alemanha/ Itália/ Inglaterra/ EUA. Dur. 132 minutos, 2004. (Aventura/ Fantasia)

FLEISCHER, Richard. *Vikings, os conquistadores (The Vikings)*. EUA. Dur. 116 minutos, 1958. (Ação/ Aventura)

_____. *Conan, o destruidor (Conan, the destroyer)*. EUA. Dur. 103 minutos, 1984. (Aventura/Ação/Fantasia)

GAUP, Nils. *The Last King (Birkebeinerne)*. Noruega. Dur. 99 minutos, 2016. (Ação, Aventura e Drama)

GUDMUNDSON, Ágúst. *Outlaw: The Saga of Gisli*. Islândia. Dur. 100 minutos, 1981. (Ação/ Aventura)

HARDY, Justin. *1066: the battle for middle earth*. Reino Unido. Dur. 148 minutos, 2009. (Ação/ Histórico/ Guerra)

HATHAWAY, Henry. *O príncipe valente (Prince Valiant)*. EUA. Dur. 100 minutos, 1954. (Ação/ Aventura/ Drama/ Romance)

JONES, Terry. *Eric, o viking (Erik the viking)*. Inglaterra/ Suécia/ Noruega. Dur. 93 minutos, 1989. (Aventura/ Comédia)

LANG, Fritz. *Os Nibelungos: A morte de Siegfried (Die Nibelugen: Siegfried)*. Alemanha. Dur. 140 minutos, 1924. (Aventura/Drama/Fantasia)

_____. *Os Nibelungos: A vingança de Kriemhild (Die Nibelugen: Kriemhild Rache)*. Alemanha. Dur. 129 minutos, 1924. (Aventura/Drama/Fantasia)

MADSEN, Peter; VARAB, Jeffrey. *Vahalla*. Dinamarca. Dur. 76 minutos, 1986. (Animação)

MANN, Anthony. *El Cid (El Cid)*. EUA/Itália. Dur. 182 minutos, 1961. (Ação/Aventura)

McCAIN, Howard. *Outlander: Guerreiro VS Predador (Outlander)*. EUA/ Alemanha. Dur. 115 minutos, 2008. (Ação e Aventura)

McTIERNAN, John. *O 13º guerreiro (The 13th Warrior)*. EUA. Dur. 105 minutos, 1999. (Ação/ Aventura)

MILLUS, John. *Conan, o bárbaro (Conan, the barbarian)*. EUA. Dur. 129 minutos, 1982. (Aventura/Ação/Fantasia)

MOLLER, Jesper; FJELDMARK, Stefan. *Asterix e os Vikings (Astérix et les Vikings)*. França/ Dinamarca. Dur. 78 minutos, 2006. (Animação)



MONICELLI, Marco. *O Incrível exército de Brancaleoni (Armata Brancaleoni)*. Itália. Dur. 120 minutos, 1966. (Comédia)

MOOYAL, Michael. *Uma saga Viking: filho de Thor (A Viking Saga: son of Thor)*. Dinamarca/ EUA. Dur. 82 minutos, 2008. (Aventura/ Drama)

NEIL, Roy. *Deuses Vencidos/ O Viking (The Viking)*. EUA. Dur. 90 minutos, 1928. (Ação/ Histórico) (O filme teve dois títulos em português.)

NISPEL, Marcus. *Desbravadores (Pathfinder)*. EUA. Dur. 107 minutos, 2007. (Aventura)

REINL, Harald. *Os nibelungos-Parte 1: a morte de Siegfried (Die Nibelungen, teil 1-Siegfried)*. Alemanha Oriental, Iugoslávia. Dur. 91 minutos, 1966. (Épico/ Aventura/ Fantasia)

_____. *Os nibelungos-Parte 2: a vingança de Kriemhild (Die Nibelungen, teil 2-Kriemhilds Roche)*. Alemanha Oriental, Iugoslávia. Dur. 110 minutos, 1967. (Épico/ Aventura/ Fantasia)

REFN, Nicolas. *O Guerreiro Silencioso (Vahalla Rising)*. Dinamarca/ Reino Unido. Dur. 93 minutos, 2009. (Ação e Aventura)

SANDERS, Chris; DEBLOIS, Dean. *Como treinar o seu Dragão (How to train your dragon)*. EUA. Dur. 98 minutos, 2010. (Animação)

SCOTT, Ridley. *As Cruzadas (The Kingdom of Heaven)*. Reino Unido/Alemanha/EUA. Dur. 144 minutos, 2005. (Ação/Drama)

TAYLOR, Alan. *Thor: o mundo sombrio (Thor: The dark world)*. EUA. Dur. 112 minutos, 2013. (Ação/Aventura/Fantasia)

THORPE, Richard; BALDI, F. *Os bravos tártaros (Tartari)*. Itália/ Iugoslávia. Dur. 83 minutos, 1961. (Épico/ Drama/ Aventura)

ZEMECKIS, Robert. *A lenda de Beowulf (Beowulf)*. EUA. Dur. 113 minutos, 2007. (Animação)

Referências bibliográficas

ALENCAR, Sylvia Elizabeth de Paula. *O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina*. 2007.

ALMEIDA, Milton J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

AUMON, Jacques. *A estética do filme*; Trad. Marina Appenzeller; Campinas, SP: Papiro, 1995.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARROS, José D'Assunção (Org.), *Cinema-História*, Rio de Janeiro: LESC, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BOULHOSA, Patrícia Pires. Sagas Islandesas como fonte da história da Escandinávia medieval. In: *Signum*, V.7, 2005, p. 13-40.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e Imagem*. Bauru (SP): Edusc, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. MEC, 2000.



_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História 5º a 8º séries*. Brasília: Mec/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*

CAPELATO, Maria Helena Rolin; D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. *Nazismo: Política, Cultura e Holocausto*. São Paulo: Atual (Coleção Discutindo a História), 2004.

_____; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias; MORETTIN, Eduardo. *História e Cinema: dimensões históricas do Audiovisual*. Editora Alameda, 2011.

CARRIÈRE, Jean-Claude, *A linguagem secreta do cinema*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COSTA, Antonio. *Compreender o cinema*. Tradução Nilson Moulin Lousada; São Paulo: ed. Globo, 2003.

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

FERREIRA, Carlos. Oficina de Ensino, formação e estágio no fazer do estudante de História. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2009.

FERREIRA, Jorge; SOARES, Mariza. *A História vai ao Cinema*. Editora Record, 2001.

FRANCO, Hilário. *A Eva Barbada: Ensaios de mitologia medieval*. Edusp, 1997.

_____. *A Idade Média: Nascimento do Ocidente*. 4. reimpr. da 2. ed. de 2001. São Paulo: Brasiliense, 2005

FUNARI, Pedro Paulo (Org.). *As religiões que o mundo esqueceu*. São Paulo: Editora Contexto, 2009b, pp. 131-144.

GRAHAM-CAMPBELL, James. *Os viquingues*. 2. vols. Madrid: Del Prado, 1997.

HAYWOOD, John. *Encyclopaedia of the Viking Age*. London: Thames and Hudson, 2000.

KARMAL, Leandro. *A História na sala de aula*. Editora Contexto. São Paulo-SP, 2007.

LANGER, Johnni. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. In: *Revista História Hoje*, nº5, São Paulo, 2004.

_____. História e sociedade nas sagas islandesas: perspectivas metodológicas. *Alethéia: Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medieval* 1, 2009b, pp. 1-15. Disponível em: www.revistaaletheia.com.br Acesso em 05 de janeiro de 2012.

_____. *Deuses, monstros, heróis: ensaios de mitologia e religião viking*. Brasília: Editora da UNB, 2009.

_____. Vikings, cultura e região: o mito arqueológico nórdico dos Estados Unidos. Salvador: *Olho da História*, n. 18, Universidade Federal da Bahia, 2012.

_____. Vikings e fenícios antes de Colombo: fraudes epigráficas e mitos arqueológicos nas Américas. *Guia de Vikings Sobre sites*, Rio de Janeiro, 2002.



- _____. Vikings no Brasil? [S.l.]: *Nossa História*, n. 3, 2004.
- LE GOFF, Jacques. *As Raízes medievais da Europa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- _____. *O Imaginário Medieval*. Editora Estampa 1994.
- _____. *O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval*. Editora 70, 1990.
- MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia. *A Idade Média no Cinema*. Editora Ateliê, 2009.
- MIRANDA, Pablo G. Uma breve introdução as Sagas Reais. *NoticiasAsgardianas*. n.1, Setembro/Outubro de 2012.
- MITCHELL, Stephen. *Witchcraft and magic in the Nordic Middle Ages*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2011.
- MOCELLIN, Renato. *História e Cinema: educação para as mídias*. Editora do Brasil, 2008.
- MOSCARIELLO, Ângelo. *Como ver um filme*. Porto: Editora Presença, 1985.
- MUNIZ, Durval. *Por um ensino que deforme*.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008.
- NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. *Olho da História*, UFBA, n. 3. www.olhodahistoria.ufba.br
- RIVAIR, José Macêdo; BALDISSERA, José Alberto. A Idade Média através do cinema. In: *Cadernos IHU de formação*. Ano 2, n° 11, 2006.
- SANTOS, André Luiz Campelo dos. *Vikings na terra nova: uma análise acerca do imaginário nórdico na América*. Monografia: Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de História, Curso de História, Fortaleza, 2013.
- SCHMITT, Jean-Claude. *O corpo das imagens: Ensaio sobre a cultura visual na Idade Média*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2007.
- SIGURÐSSON, Gísli. *The medieval Icelandic saga and oral tradition: a discourse on method*. London: Harvard University Press, 2004.
- SILVA, Edilene. O Cinema na Sala de Aula: imagens da Idade Média no filme *Cruzada* de Ridley Scott. *História: Questões & Debates, Curitiba*, n. 57, p. 213-237, jul./dez. 2012. Editora UFPR.
- SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas-SP: Editora Papyrus, 2007.
- ZAMBONI, Ernesta. Representações e Linguagens no Ensino de História. *Revista Brasileira de História*, 18 (36). São Paulo, 1998. p. 89-101.