

**ROBIN HOOD DE RIDLEY SCOTT:
POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE ESCOLA, CINEMA E HISTÓRIA**

doi: 10.4025/imagenseduc.v1i2.13301

Raquel dos Santos Funari*
Tatyana Murer Cavalcante**

* Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. raquelfunari@uol.com.br.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. bolsista DS/CAPEL. tatyonca@gmail.com.

RESUMO: Objetivamos, neste artigo, debater o uso do cinema como recurso didático no ensino de história na educação básica brasileira, para além da tradicional perspectiva ilustrativa. Para tanto, apresentaremos as três linguagens envolvidas neste processo (escolar, fílmica e histórica), bem como as relações entre esses elementos enquanto práticas sociais educativas dialógicas no século XX. Por fim, nos voltaremos para o filme *Robin Hood* de Ridley Scott (2010) e teceremos sugestões de diálogo em torno do tema político da “liberdade”. Ao compreendermos como múltiplas as possibilidades de diálogo entre cinema e escola, esperamos incitar o uso deste recurso, sem nenhuma pretensão de esgotá-lo.

Palavras-chave: educação brasileira; ensino de História; História e cinema.

ABSTRACT: ROBIN HOOD, BY RIDLEY SCOTT: POSSIBLE DIAOLOGUES IN HISTORICAL, CINEMA AND EDUCATION STUDIES. The paper aims at discussing the uses of movies as a learning tool in history classes in primary school in Brazil, beyond a traditional approach of using cinema as ancillary. The paper discusses three different narratives and their possible interrelationship: educational, historical and cinematic. Then the paper goes to a case study, *Robin Hood*, by Ridley Scott (2010), particularly studying the use of freedom as a topos. The paper thus concludes by fostering the critical use of movies in the classroom.

Keywords: Brazilian education; history teaching; history and cinema.

Introdução

Este artigo tem por objetivo contribuir para o debate acerca do ensino de História, especialmente centrado no uso do cinema como recurso didático. O ensino de História tem sido objeto de reflexões há algum tempo, em particular, no caso brasileiro, a partir do ocaso do regime militar (1964-1985) e o retorno dos civis ao poder. A retomada das liberdades permitiu que fossem questionadas práticas e programas curriculares da época da ditadura, com suas limitações estruturais e conjunturais. Como parte do arsenal repressivo durante o regime autoritário, disciplinas foram introduzidas que deveriam absorver ou esvaziar a História no ensino fundamental, médio e superior, com disciplinas como Educação Moral e

Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos Brasileiros. A partir da Anistia, em 1979 e, ainda mais, com a eleição de governadores em 1982, foi possível rever aquelas práticas e surgiram propostas curriculares inovadoras e todo o ensino de História iniciou uma fase de reflexão criativa que se estende até os dias de hoje. Além disso, a renovação das discussões internacionais sobre o ensino de História foi um elemento importante. Desde a década de 1980, acentuaram-se as tendências em direção à diversidade e ao pluralismo, na historiografia, em geral, e nos estudos sobre o ensino sobre o passado, em particular¹.

¹ Conforme atesta Leandro Karnal (2003).

Em termos epistemológicos², o ensino da História passou a colocar no centro de sua atenção a produção de conhecimento por parte do aluno, por meio de recursos lúdicos e agradáveis, por oposição à tradição de reprodução de datas e fatos. Passava-se do conhecimento decorado, *by heart*, automatizado e de curta duração e relevância, para a compreensão do sentido, significado e importância dos grandes contextos históricos³.

Nas últimas décadas, o predomínio dos meios de comunicação de massa – cinema, televisão, internet – também acarretaram mudanças substanciais na percepção das pessoas sobre o passado⁴. A escola e o ensino formal de História passaram, cada vez mais, a conviver com uma imersão constante e profunda dos alunos com as imagens do passado que provém de outros meios, extraescolares. O cinema, em particular, tem merecido atenção de estudiosos preocupados com as representações históricas e os usos do passado⁵. Neste artigo, tratamos de um estudo de caso, o filme *Robin Hood*, de Ridley Scott.

A discussão dessa temática, por meio de um estudo específico, nos parece essencial à educação escolar brasileira por três motivos, que se inter-relacionam.

Em primeiro lugar, porque a disciplina escolar “História” – apesar de evidenciada como uma das grandes responsáveis pela formação do cidadão e da pessoa humana – ocupa lugar desprivilegiado no ensino brasileiro, haja vista o contraste entre a quantidade de conteúdos que se espera que os alunos aprendam e a carga horária a ela reservada na educação básica.

Em segundo lugar, porque nos definimos em nosso tempo como “sociedade da informação”, da cultura midiática, em que o acesso à informação e à

ludicidade rompe o paradigma espaço-tempo na relação do vivido, possibilitando uma abertura mais efetiva do conhecimento produzido pela humanidade. Nessa situação, o tradicional lugar social da escola – como detentora e transmissora de conhecimentos – é necessariamente questionado.

Em terceiro lugar, cabe lembrar que, apesar das inúmeras variantes culturais brasileiras, uma característica que se nos impõe com muita força é a oralidade, que associada ao gosto pelo prazer/lazer imagético⁶, resulta em graves conflitos com os saberes escolares, notadamente pertencentes à cultura escrita, letrada.

Dessa forma, a nós professores, se impõe a tarefa de criar, junto aos nossos alunos, o lugar da cultura escrita e, mais especialmente, o espaço do conhecimento histórico.

Em nosso tempo não se trata, claro, de substituir “saberes” errôneos e de senso comum que os alunos trazem consigo, por conhecimentos cientificamente válidos, os “únicos verdadeiros”, guardados pela escola. Contudo, refere-se, certamente, a abrir novas possibilidades de compreensão de mundo, instaurar dúvidas, trazer incertezas, por meio da apropriação de um conhecimento historicamente acumulado.

No intuito de alcançar nosso objetivo, inicialmente teceremos uma discussão acerca das linguagens envolvidas na proposta de se utilizar filmes nas aulas de História na atualidade; em seguida, debateremos as relações dialógicas entre escola, cinema e história no século XX, como práticas sociais educativas, para, enfim, nos dedicarmos ao estabelecimento do diálogo entre o filme selecionado, *Robin Hood*, de Ridley Scott

² Sobre alguns aspectos epistemológicos, leia-se Funari (2005).

³ Referências adicionais podem ser encontradas em Funari (2009).

⁴ Referências aos meios de comunicação podem ser encontradas em Funari (2006; 2008).

⁵ Um exemplo concreto e instigante, com referência à Ridley Scott, está em Garraffoni (2007).

⁶ Pensemos, por exemplo, na televisão. Sabemos que no Brasil ela é responsável por grande parte do prazer/lazer de muitas das camadas sociais. A esmagadora maioria da programação da TV aberta é falada ou dublada em português. Da mesma forma, a parte mais significativa dos canais que fazem parte dos pacotes básicos das TVs por assinatura (Warner, TNT, Sony, Fox, Viva, A&E, National Geographic etc) apresenta, em boa parte de sua grade, programas dublados (o canal Megapix, por exemplo, restringe-se a filmes dublados).

(2010) e a aula de História.

Linguagens em diálogo: escola, cinema, história

O uso do cinema como recurso didático não é novidade no contexto escolar. Esse uso, entretanto, geralmente está associado à ideia de ilustração. Primeiramente, ensina-se um conteúdo e, em seguida, ilustra-se esse conteúdo com um filme, tomando o devido cuidado na escolha da película, que deve estar de acordo com o conteúdo ensinado. O pressuposto dessa prática é a noção de unicidade – e, portanto, de neutralidade – do conhecimento. Os filmes escolhidos, que contam “a verdade”, estão em consonância com o saber “verdadeiro” da escola.

Neste trabalho, entretanto, não nos interessa debater o uso ilustrativo do cinema, mas o cinema como conhecimento⁷. Desse ponto de vista, é necessário apreender, em primeiro lugar, que as linguagens do universo cinematográfico são distintas das linguagens escolares.

A experiência de se assistir a filmes é, antes de tudo, uma atividade lúdica. Para que ela ocorra, é necessária a predisposição do indivíduo em se deixar levar para um tempo e um lugar distintos do aqui-agora. Ao contrário da experiência escolar, que espera afastamento do domínio da sensibilidade⁸ em favor do centramento cognitivo-intelectual sobre o objeto em questão, o cinema permite a apreensão do objeto de uma maneira mais global (sensível-intelectual). Ou seja, o cinema pertence ao domínio estético da arte.

Ao trazermos o cinema para a sala de aula, é fundamental termos consciência de que não mais operamos com um conhecimento de natureza lógico-científica, sob o qual a escola percebe-se em posição de vantagem. Sob essa ótica, é mister compreendermos também que, em

sociedades audio-visuais como a nossa, explica Rosália Duarte, no livro *Cinema e educação*, mais do que uma opção individual, o cinema é uma “prática social” que atua sobre a formação das pessoas, sendo o domínio de sua linguagem importante para transitar nas diferentes esferas (DUARTE, 2002, p. 14).

Como prática social, verificamos que o cinema⁹ normalmente é parte do universo de nossas crianças, antes de elas se tornarem nossos alunos e, portanto, ele participa efetivamente de sua formação. Duarte explicita que essa participação não acontece de maneira impositiva. do cinema – como das demais práticas sociais – não resultam conhecimentos/valores impostos ao sujeito que os interioriza, mas constituem sua formação na medida em que dialogam com os esquemas preexistentes dos indivíduos, esquemas estes que, assim como os indivíduos, também se movimentam (DUARTE, 2002, p. 14).

Em outras palavras: o cinema educa. Muito embora, assim como nos conhecimentos científicos, não necessariamente o aprendido corresponda especificamente àquilo que foi ensinado, uma vez que todo ato educativo é dialógico¹⁰, os conhecimentos (conteúdo e linguagem) provenientes do cinema fazem parte do arsenal cultural que nossos alunos trazem para a escola. Em termos práticos, podemos dizer que a escola não ensina sobre os conteúdos cinematográficos, mas negocia com eles: o ensino de História dialoga com o cinema.

Do ponto de vista da História, o cinema não pode ser visto como algo que lhe é completamente distinto. Sobre essa questão, Duarte afirma: “o homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento” (2002, p. 18). No mesmo trecho, a autora

⁷ Sob nossa perspectiva, compreendemos que o cinema não perde seu caráter de recurso didático, do mesmo modo que o livro didático o é, ou seja, como recurso material que possibilita ensino/aprendizagem de conteúdos.

⁸ Não nos referimos exclusivamente aos sentimentos, mas também às sensações, aos estímulos recebidos dos sentidos.

⁹ Neste trabalho não nos referimos ao cinema como lugar físico no qual assistimos a filmes, uma vez que a era da cultura midiática nos impõe o não-lugar, ou, o “lugar virtual”.

¹⁰ Referimo-nos ao termo dialogicidade com base na “teoria dos enunciados” formulada por Bakhtin (FIORIN, 2006).

retoma *A era dos Extremos*, de Hobsbawn, ao afirmar a centralidade do cinema na mudança da percepção dos homens quanto à história da humanidade, no século XX. Em contraste com os séculos anteriores, o homem do século XX aprendeu a ver e compreender o mundo pela imagem do cinema: este não apenas conta, mas constrói memória, faz história (HOBSBAWN apud DUARTE, 2002, p. 18).

Do ponto de vista da História-pesquisa, o lugar do cinema está consolidado na Nova História. Desde o final dos anos de 1960 e durante os anos de 1970, o cinema encontrou em Marc Ferro um dos seus mais expressivos defensores. Na coletânea publicada na França por Jacques Le Goff e Pierre Nora, em 1974, Ferro defendia o cinema como uma fonte história, dentre os novos objetos, com o texto *O filme: uma contra-análise da sociedade?*¹¹ (FERRO, 1995).

No texto citado, Ferro explicita que no início do século XX o cinema era mal visto pelos “inteligentes”, que o compreendiam como uma “máquina de embrutecimento”, uma “atração de feira”, uma vez que o cinema se dirigia aos iletrados¹². Até a alvorada dos anos de 1950, o cinema, por pautar-se na imagem, era compreendido pelas elites intelectuais como uma “prostituta” que se oferecia ao povo e, como imagem montada, era considerado uma “falsificação da realidade”. Só a partir do pós-guerra, com a frequência de todas as categorias sociais no cinema e com as transformações da ciência História, essa visão começou a se modificar (FERRO, 1995, p. 201-202).

Não há dúvida que longe estamos, em

¹¹ O interesse de Ferro pelo cinema é anterior à esta obra e se estende por diversas publicações posteriores. Na pesquisa que realizamos para este artigo, Ferro foi a referência mais utilizada, citado por quase todos os autores.

¹² Na obra *História social do cinema americano*, Sklar realiza análise análoga para os Estados Unidos da América. Segundo o autor, o espetáculo do cinema era dirigido aos funcionários das fábricas e oferecido a preços módicos, visando à substituição da frequência aos bares, considerados espaços de criminalidade e delinquência (SKLAR, 1975).

2011, da visão do cinema como uma prática cultural exclusiva dos não letrados. Podemos, hoje, considerá-lo como prática “midiática” da cultura Ocidental. Entretanto, cabe perguntarmos: quão longe estamos da noção de cinema como falsificação da realidade?

Ao debater a relação entre o cinema e a propaganda na Alemanha nazista, Pereira (2007) afirma que soviéticos e nazistas foram os primeiros a perceberem o impacto do cinema na veiculação de mensagens ideológicas. O autor cita diretamente Adolf Hitler acerca dessa questão:

A arte da propaganda reside justamente na compreensão da mentalidade e dos sentimentos da grande massa. Ela encontra, por forma psicologicamente certa, o caminho para a atenção e para o coração do povo (HITLER apud PEREIRA, 2007, p. 255).

Ainda, segundo Pereira (2007), Hitler e Goebbels¹³ utilizaram largamente o cinema como propaganda ideológica, uma vez que o amplo apelo visual implicaria na manipulação da sensibilidade e, portanto, numa intervenção decisiva. Especialmente quanto aos nazistas, afirma o autor que esse interesse surgiu durante a primeira guerra (1914-1918) e atingiu o seu auge em 1942. Pereira (2007) informa que a ascensão dos nazistas, em 1933, empreendeu-se uma verdadeira “caça às bruxas” no meio cinematográfico e que, em 12 anos de regime, produziram cerca de 1350 longa metragens (!), que incitavam o racismo e a xenofobia. Interessa-nos, também, como professores, a informação de que dentre as 62.000 escolas do regime, 40.000 delas possuíam salas de projeção¹⁴. Naquela

¹³ Primeiro Ministro de Propaganda do III Reich (PEREIRA, 2007, p. 257).

¹⁴ O interesse de Hitler pelo cinema é rememorado com muita frequência nas películas. Basta lembrarmos o recente *Bastardos Inglórios*, de Quentin Tarantino (BASTARDOS Inglórios. Direção de Quentin Tarantino. Produção de Lawrence Bender. EUA/Alemanha, 2009, 153m. Color, DVD).

situação, escola e cinema estavam em consonância: a primeira, no papel intelectual; o segundo, na sensibilidade, unidos numa educação de caráter político-ideológico, pela formação de consciências monológicas.

Esse é um dos múltiplos exemplos pelos quais se faz clara a afirmação de Marc Ferro (1992), quanto ao filme relevar muito mais sobre a sociedade que o produz do que sobre a história que quer contar¹⁵.

Podemos compreender que cinema-história-escola, compartilharam – dialogicamente – a condição de práticas sociais educativas desde o início do século XX. Contudo, para retomarmos o debate acerca do cinema como falsificação da realidade na atualidade, é necessário lembrar que as grandes guerras causaram uma profunda cisão na mentalidade dos homens¹⁶, principalmente dos europeus. A mudança na percepção sobre o cinema no pós-guerra é parte dessa ruptura. Mesmo que hoje a crítica ao cinema da “indústria cultural” seja outra, ela guarda ligação com a permanência daquela memória¹⁷.

Se hoje os intelectuais vão ao cinema, não se furtam de criticar ostensivamente os filmes produzidos pela indústria cultural, principalmente os “hollywoodianos”. A crítica se refere à insistência da formação de consciências monológicas, dado que a maioria esmagadora desses filmes insiste no modelo de unicidade humana. Para Duarte:

Tudo indica que, apesar de alguns esforços isolados feitos em contrário, o olhar masculino, branco, ocidental e, sobretudo, heterossexual ainda é o que predomina nas convenções de

representação de temáticas distintas no chamado cinema dominante¹⁸ (DUARTE, 2002, p.55).

Apesar dessa constância temática, a autora entende que a ideia de que os filmes podem incutir opiniões e produzir comportamentos, principalmente entre os mais jovens e os menos escolarizados, é difícil de constatar, uma vez que os sujeitos que o assistem não são meros receptores: ao assistir ao filme, compreendem-no a partir de seus valores pessoais e de suas referências culturais (DUARTE, 2002, p. 63-65).

Muito embora concordemos com a posição da autora, quanto aos espectadores serem ativos, entendemos que a exposição continuada a um mesmo modelo, com as mesmas referências, traz impactos graves para a formação dos sujeitos. Para exemplificar, teceremos aqui uma breve comparação com o livro didático.

Em livros didáticos de estudos sociais das décadas de 1970 e 1980 costumava haver uma descrição, com palavras e imagens, da célula mãe da sociedade: a família¹⁹ – conjunto de parentes consanguíneos que habitam a mesma casa. A ilustração da família: Pai-mãe-filho, brancos, saudáveis, sorridentes, folheando um livro juntos, sentados à mesa. A ilustração da casa: uma grande e bonita construção de alvenaria com muitos cômodos. Pergunta: quantos de nós possuíamos aquela família ou aquela casa? Pergunta: quantos de nós compreendemos que a nossa família ou a nossa casa estava “errada”? É claro que entre o livro didático

¹⁵ O autor afirma que por ser uma arte de “muitas mãos”, o filme apresenta diversas compreensões da realidade (FERRO, 1992; 1995). No presente texto não debateremos essa questão, pois ela nos afastaria de nossos objetivos, entretanto consideramos importante ressaltar essa característica – dialogicidade – como fundamental.

¹⁶ Referimo-nos, principalmente, à confiança, à fé, na ciência e em sua unicidade, como guia dos homens.

¹⁷ Daremos aqui um salto, do pós-guerra à atualidade, muito embora tenhamos consciência da vasta e importante produção de muitos dos autores da Escola de Frankfurt sobre a “indústria cultural”.

¹⁸ Na parte imediatamente anterior do texto (DUARTE, 2002, p. 39-52), o autor debateu os aspectos ligados à significação do filme (imagem, tomada, iluminação, sons, músicas, diálogos, montagem etc), como linguagens que, tomadas em conjunto, constroem a “linguagem fílmica”, da qual os espectadores se apropriam, através da experiência em ver filmes. Segundo a autora, essas convenções precisam ser aceitas pelo público, para que façam sentido, para que o significado cultural se realize completamente (produção/recepção). Nesse sentido, afirma Duarte que a indústria cultural procurou formas de narrar que cruzassem diferentes codificações culturais, para atingir um número maior de pessoas.

¹⁹ Narramos de memória.

como o ditador das verdades lógico-científicas e a experiência sensível-cognitiva fílmica existe um abismo, entretanto, o que questionamos é o efeito da insistência na repetição de modelos universais em instâncias públicas de uso das linguagens²⁰.

Justamente por nos preocuparmos com a possibilidade da formação de consciências monológicas, compreendemos que, ao invés de isolarmos o cinema da escola, é mais construtivo dialogarmos com ele.

Robin Hood “detonando”: entre o cinema e a aula de História

Para contribuirmos neste diálogo, selecionamos o filme *Robin Hood*, de Ridley Scott (2010), por dois motivos: porque as produções de Scott ambientadas na Antiguidade e Idade Média alcançam grande sucesso de público e porque a Idade Média, apesar de tradicionalmente apresentar-se sob o longo recorte de mil anos, é pouco estudada.

É importante considerarmos, em primeiro lugar, a Idade Média como uma ilustre desconhecida, não apenas dos “nada” ou “pouco” escolarizados, mas de grande parte dos brasileiros com alta formação acadêmica. Esse desconhecimento se deve, em grande medida, à tradição ofensiva ao período instaurada no Ocidente, a partir do “renascimento”, e acirrada pelo “Iluminismo”. Deve-se, também, pela retomada positiva do período pelo “romantismo”, uma vez que no Brasil, atualmente, persistem as interpretações da Idade Média como “idade das trevas” ou como “passado glorioso perdido”²¹. Pouco

apreciada nos currículos da educação básica, banida dos currículos de graduação nas Ciências Humanas e encarcerada geralmente em uma disciplina da graduação em História – descontado o pequeno número de pesquisadores que se afirmam “medievalistas” –, a Idade Média que se faz conhecer pelo grande público é, certamente, a da arte, principalmente da literatura e do cinema²².

O filme de Ridley Scott é uma das muitas adaptações da lenda de *Robin Hood*, que povoa a memória popular pelo menos²³ desde as baladas inglesas do século XVI (MACEDO, 2007, p. 174). O diferencial do *Robin Hood* de Scott em relação à tradição refere-se à desconstrução desse personagem ficcional através do recurso da reconstrução de personagens e eventos sedimentados na memória histórica, no ocaso do século XII, associada à desvalorização dos elementos ficcionais do próprio Robin. Os principais personagens históricos constantes na trama são: Leonor da Aquitânia, Ricardo Coração de Leão e João sem Terra, os quais se relacionam aos eventos da Terceira Cruzada, sucessão real e revoltas dos nobres concernentes à moderação dos poderes reais.

Na película de Scott, Robin Hood (Robin Longstride) é um membro do

²⁰ Referimo-nos às instâncias do uso da linguagem bakhtinianas (GERALDI, 1996).

²¹ A pesquisadora brasileira Terezinha Oliveira publicou um debate acerca da historiografia francesa dos séculos XVIII e XIX, em que explicita a validade das posturas iluminista e romântica em seus respectivos tempos históricos (OLIVEIRA, 1999). Neste artigo, não temos intenção de desqualificar essas concepções em suas épocas; ao contrário, queremos chamar a atenção para o estabelecimento de uma postura preconceituosa acerca da Idade Média, que persiste no Brasil na Contemporaneidade e concorre fortemente para o seu desconhecimento. Para ter acesso ao debate ao qual nos referimos, consultar a obra.

²² Outra pesquisadora brasileira, Néri de Barros Almeida, em entrevista concedida à R.T.V. Unicamp, sob o título *A Idade Média e nós*, debate o entrave entre a produção historiográfica, a cinematográfica e a dos materiais didáticos acerca da Idade Média. Disponível em: <<http://www.rtv.unicamp.br/MostraVideo.php?xfile=1295873531f983a.flv>>, acesso em 27/03/2011.

²³ Preferimos dizer “pelo menos” porque encontramos uma notícia na internet, da Revista “história viva”, intitulado *A verdadeira história de Robin Hood*, em que Laurent Vissière, historiador francês, debate a presença do nome Robin Hood em documentos medievais literários e oficiais, desde o século XIV, levantando diferentes hipóteses para o surgimento da lenda. O autor conclui que Robin Hood se tornou uma expressão usual para designar os “fora da lei”, a partir do século XIII. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/historiaviva/noticias/a_verdadeira_historia_de_robin_hood.html>, acesso em 17/03/2011.

exército de Ricardo Coração de Leão, que retorna da Cruzada, mas mostra-se claramente contrário às ações pelo rei empreendidas. Com a morte do monarca, Robin assume a identidade de um cavaleiro agonizante, Sir Robert Loxley, e retorna à Inglaterra, com a missão de entregar a espada deste ao seu pai, Walter, em Nottingham. Ao cumprir sua missão, pede-lhe o velho Loxley que Robin assuma definitivamente a identidade de Sir Robert, para que as terras continuem nas mãos da família. Nessas condições, Robin, agora Robert, marido de Lady Marion, conhece os elementos ficcionais de Nottingham (Frei Tuck, os meninos fora da lei e o ganancioso xerife), bem como os históricos, relacionados aos abusos de poder do novo rei, João sem Terra, de quem os nobres do norte querem retirar a coroa. Nessa situação, Robin também descobre que é filho de Thomas Longstride, um pedreiro e ótimo homem, coautor, junto aos nobres, de uma carta de liberdades pela qual morreu, quando Robin era criança. É como Robin de Longstride, representante de Sir Walter Loxley, que o personagem fica entre os nobres e o rei e consegue o apoio dos primeiros, contra uma iminente investida francesa. A condição deste acordo é que uma carta de liberdade será redigida. Robin lidera a batalha. Entretanto, já seguro no trono inglês, João quebra o pacto com os nobres e condena Robin por usurpar a identidade de outro, motivos pelos quais, ao final da película, Robin e Marion se juntam aos fora da lei da floresta.

Ao trazermos nossa versão de sinopse, sabemos que deixamos de fora muitas tramas e temas que aparecem na película, entretanto entendemos que apresentamos minimamente a mistura dos elementos históricos e lendários. Em termos visuais, é um grande filme. Muitas das tomadas se deram em cenários amplos, com preferência aos espaços reais, mesmo em tomadas internas. Como de costume, a equipe de Scott se encarregou de uma pesquisa detalhada da cultura material, reconstruindo artefatos da época com riqueza de detalhes e fazendo com que seus atores aprendessem a

utilizar armas e outros equipamentos reconstruídos. Esses elementos visuais, associados aos personagens históricos, criam uma atmosfera de “realidade” difícil de romper. Por outro lado, as características mais ficcionais de Robin são pouco exploradas, como a primordial delas, a de ser um arqueiro sem igual, e outras, como sua capacidade de mover-se silenciosamente e o tradicional sarcasmo deste para com os elementos de poder – e, portanto, o fator de seu sucesso entre os pobres –, quase não aparecem. Ao assistirmos às cenas cortadas no filme (bônus), encontramos outros recursos de realidade utilizados na finalização da película: grande parte das cenas ali constantes é poética, se refere a presságios, que lembram ao espectador tratar-se aquela de uma trama ficcional.

Apesar dos convincentes elementos de realidade, os tipos humanos da película, além de estereotipados, pertencem à atualidade e poderiam ser transportados, sem problemas, para cenários e situações atuais. É essa característica que encerra, em nosso ponto de vista, a abertura para o diálogo: afinal, os homens sempre agiram, pensaram e sonharam da mesma maneira?

Dentre todas as possibilidades de questionamentos, escolhemos o núcleo liberdade-lei. O enredo circunda a liberdade individual, pela qual o homem comum, trabalhador honesto, pode viver sua “vidinha” convencional ou lutar por ela, sem, contudo, questionar a concentração de riquezas. Essa ideia de liberdade, que se mantém ao longo do filme, conhece seu apogeu na cena mais dramática, em que Robin fala ao Rei em nome de um nobre, mas como homem simples, filho de pedreiro, trabalhador, soldado, comum e bom, ou seja, fala em nome de todos os ingleses. Nesta cena, Robin parte do meio das pessoas em direção ao rei. Falando-lhe diretamente, detém-se à sua frente, intercala seus olhares entre as pessoas e João, e conclui seu discurso para o rei. São essas as suas palavras:

Eu vim falar por Sir Walter Loxley [...].

Se quer tentar construir um futuro,

precisa de uma fundação sólida. As leis desta terra escravizam o povo a seu rei. Um rei que exige lealdade, mas que não oferece nada em troca. Eu marchei da França à Palestina e de volta. Eu sei que tirania só leva ao fracasso. Constrói-se um país como se constrói uma catedral: de baixo para cima. Dê poder a cada homem, que você ganhará força [...].

Se vossa majestade oferecesse justiça, justiça na forma de uma carta de liberdades, permitindo que todo homem colhesse pra sua família, que não fosse condenado sem uma causa, ou preso sem acusação, que trabalhasse, que comesse, que vivesse pelo suor do seu rosto e que fosse feliz como pudesse [...], então, esse rei seria ótimo. Ele não só receberia a lealdade do próprio povo, como o amor dele também [...].

Cada lar de um inglês é o seu castelo. [...] O que nós pedimos, majestade, é liberdade. Liberdade por lei. [...] (ROBIN HOOD, 2010) ²⁴.

Os termos que destacamos desse discurso de Robin são: “povo”, “país”, “justiça”, “lei”, “liberdade”, “trabalho”, “cada homem”, “de baixo para cima”, uma vez que eles se inter-relacionam na ideia de governo das filosofias políticas forjadas a partir da modernidade. Por esse motivo, questionamos: o que cada um desses termos poderia causar num “inglês” na aurora do século XIII? Como definiríamos esse “inglês”? O que esse “inglês” compreenderia do enunciado: “[...] permitindo que todo homem colhesse pra sua família [...], que trabalhasse, que comesse, que vivesse pelo

suor do seu rosto e que fosse feliz como pudesse [...]”? O que pensaria “ele” sobre a afirmação: “Cada lar de um inglês é o seu castelo”? Aliás, existiria “esse” (único) inglês?

Sem dúvida, o tema “das liberdades” é recorrente no Ocidente medieval do século XIII. Importantes filósofos, juristas, reis, mestres universitários, membros da Igreja, debatiam “as liberdades” e, provavelmente, muitas das categorias sociais não letradas das cidades também. Será que as “tais” liberdades também eram debatidas pelos homens nos campos?

Antes de tudo, aquele era um debate sobre “as liberdades”, no plural. Em que elas consistiriam? Quem as requeria? Contra quem ou o quê? Por quê?

Sem desqualificar o filme como filme – uma vez que a arte confere liberdade da ludicidade – compreendemos que uma excelente maneira de utilizá-lo como recurso didático é questioná-lo, torná-lo “detonador” de dúvidas. Dialogar com filme nos parece um recurso poderoso para instaurar a curiosidade sobre a ação dos homens no tempo, ou seja, sobre a História. Com ele, podemos nos remeter a uma série de outros recursos, inclusive documentos de época, escritos ou não, e estabelecer as rupturas e as continuidades passado-presente.

Considerações finais

Na Antiguidade Clássica, Aristóteles, reconhecido como discípulo predileto de Platão, dizia que todo conhecimento se funda num conhecimento preexistente. Tomás de Aquino, no século XIII, buscava naquele filósofo grego possibilidades para vencer verdades instituídas. Guardadas todas as proporções entre as noções atuais de “conhecimento” e “verdade” e as da Antiguidade e Idade Média, entendemos que esta é uma lição que vale a pena ser aprendida. As “verdades” e os “conhecimentos” preexistentes de nossos alunos derivam, em boa parte, de uma memória fílmica. De onde devemos partir, senão do preexistente? Deveríamos tentar apagar a mente dos alunos, instituindo-lhes

²⁴ Esta fala foi transcrita da legenda em português. Entretanto, em contraste com a fala/legenda original em inglês, não há discrepâncias de sentido, uma vez que termos como “povo”, “terra”, “país”, encontram correspondência direta. Comparada à dublagem em português, a única diferença diz respeito à substituição da palavra “como” (da legenda) para a palavra “mas” (na dublagem), na frase “Ele não só receberia a lealdade do próprio povo, como (mas) o amor dele também”. As reticências entre colchetes correspondem as interferências de outros personagens, em geral aclamando e apoiando o discurso de Robin, mas também há algumas intervenções de João Sem Terra (1:52:57 – 1:55:08).

uma “verdade acadêmica”, despotencializando suas capacidades lúdicas?

Compreendemos que a escola tem um papel social relevante, que não se restringe à transmissão de conhecimentos verdadeiros. Cabe, pois à escola questionar verdades instituídas e dar aos alunos a oportunidade de adentrarem ao universo filosófico-científico. Atualizando o “palavreado”: dar a conhecer a linguagem científica. Nessa medida, sim, dialogar com os filmes, questioná-los, relacioná-los a outras fontes. Ainda que partamos dos filmes consagrados pela indústria cultural, nosso objetivo é ultrapassá-los, aguçar a criatividade das crianças e dos adolescentes, bem como a sua curiosidade em relação ao fazer histórico. E por que não zarpar do porto seguro da fantasia?

Agradecimentos

Agradecemos à Renata Senna Garraffoni, Leandro Karnal e Glaydson José da Silva e mencionamos o apoio institucional do Departamento de História da UNICAMP, do Grupo de Pesquisa Antiguidade e Modernidade, sediado na UNIFESP (<http://www.usosdopassado.ufpr.br/index.html>) e da UEM. A responsabilidade pelas ideias restringe-se às autoras.

Referências

Filmes

ROBIN Hood. Direção de Ridley Scott. Produção de Charles Schlissel. EUA/Inglaterra, 2010, 140 m. Color. DVD.

Referências bibliográficas

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

FERRO, M. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs). **História: novos objetos**. 4ª. ed. Rio

de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 199-215.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FUNARI, R. S. Comentários sobre as Teses sobre a Filosofia da História, de Walter Benjamin. **História e-História**, n. 10/08/2005, 2005.

FUNARI, R. S. **Imagens do Egito Antigo**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FUNARI, R. S. As imagens sobre o Egito à luz das discussões recentes. **Boletim do CPA (UNICAMP)**, v. 20/21, p. 201-211, 2008.

FUNARI, R. S. Teoria e Prática do Ensino de História, propostas para o estágio supervisionado: considerações sobre as relações entre a universidade e a educação básica 07/01/2009. **História e-História**, v. 012009, p. 1-9, 2009.

GARRAFFONI, R. S. Gladiadores e a Mídia Contemporânea. **Gazeta do Povo**, Curitiba, p. 2 - 2, 25 ago. 2007.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

MACEDO, J. R. Cinema e Idade Média: perspectivas e abordagens. In: OLIVEIRA, T.; VISALLI, A. M. (Orgs.). **Cultura e Educação: ética e ação política na Antiguidade e Idade Média**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007. p. 161-180.

OLIVEIRA, T. A historiografia francesa dos séculos XVIII e XIX: as visões iluminista e romântica da Idade Média. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, 175-185, p. 175-185, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4205/2870>>, acesso em 17/03/2011.

PEREIRA, W. P. O triunfo do Reich de Mil Anos: cinema e propaganda política na Alemanha Nazista (1933-1945). In: CAPELATO, M. H. [et al.]. **História e**

Cinema. São Paulo: Alameda, 2007, p. 255-269.

SKLAR, R. **História Social do cinema americano.** São Paulo: Cultrix, 1975.

Recebido em 25 de janeiro de 2011.

Aceito em 14 de fevereiro de 2011.