



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ORIONE RODRIGUES DE VILHENA

**HISTÓRIA E CINEMA – AS POSSIBILIDADES QUANTO AO USO DE
FILME EM SALA DE AULA: O CASO DE *ABRIL DESPEDAÇADO***

Macapá – Amapá
2019

ORIONE RODRIGUES DE VILHENA

**HISTÓRIA E CINEMA – AS POSSIBILIDADES QUANTO AO USO DE
FILME EM SALA DE AULA: O CASO DE *ABRIL DESPEDAÇADO***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Departamento de História da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Linguagens e Narrativas Históricas – produção e difusão.

Orientador: Profº Dr. Andrius Estevam Noronha.

Macapá – Amapá
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

Elaborada por Orinete Costa Souza – CRB11/920

Vilhena, Orione Rodrigues de.

História e cinema – as possibilidades quanto ao uso de filme em sala de aula: o caso de abril despedaçado / Orione Rodrigues de Vilhena; Orientador, Andrius Estevam Noronha. – Macapá, 2019. 231 f.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

1. Cinema na educação. 2. Cinema - História. 3. História - Ensino e aprendizagem. 4. Filme - Abril despedaçado. I. Noronha, Andrius Estevam, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

371.335 V711h
CDD. 22 ed.

ORIONE RODRIGUES DE VILHENA

**HISTÓRIA E CINEMA – AS POSSIBILIDADES QUANTO AO USO DE
FILME EM SALA DE AULA: O CASO DE *ABRIL DESPEDAÇADO***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Departamento de História da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Linguagens e Narrativas Históricas – produção e difusão.

Aprovado em: 20/03/2019

Banca Examinadora:

Profº Dr. Andrius Estevam Noronha (UNIFAP)
Orientador

Profº Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Júnior (UNIFAP)
Avaliador

Profº Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão (Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT)
Avaliador

Macapá – Amapá
2019

DEDICATÓRIA

Há quem assegure que a memória é algo absolutamente fundamental para o historiador, por defini-lo tanto pelo que é quanto pelo que faz. Nesse caso, dedico este trabalho à memória de meu pai – Oscar Cardoso de Vilhena – que, por não ter podido estudar, morreu trabalhando a fim de proporcionar todos os meios necessários para que eu o fizesse.

Para minha mãe – Maria Célia Rodrigues de Vilhena – por tudo que me dá.

À memória, também, de alguns filhos caninos muito amados que ao longo da realização desse trabalho foram regressando ao paraíso: Scooby, Mila, Ralf, Vovozinha, Preta, Jimmy, Dougue, Maria Vitória, Spock, Monique.

AGRADECIMENTOS

“Considerando as condições em que este livro foi produzido, o certo seria dedicá-lo a Jó – aquele da enorme paciência – ou ao inventor do palavrão, cujo nome desconheço”. É dessa maneira que o historiador Paulo Miceli põe à disposição do público um dos seus mais conhecidos trabalhos.

De maneira análoga, penso que, com relação ao estudo aqui apresentado, cumpre fazer o mesmo tipo de reverência não a um, mas a ambas as personagens referidas pelo eminentíssimo historiador, simultaneamente.

Por falar em paciência, presto o meu mais sincero agradecimento à pessoa de meu distinto orientador, professor Dr. Andrius Estevam Noronha. Em primeiro lugar, pela confiança depositada no então projeto de pesquisa; depois, por ter proporcionado a liberdade mais que necessária para que eu pudesse executá-lo; por fim, pela “paciência silenciosa” de aguardar pelo resultado final.

Pelo mais absoluto senso de justiça, expresso meu profundo agradecimento à professora Drª Carmentilla de Souza Martins e ao professor Dr. Dorival da Costa dos Santos, pois, por ocasião do exame de qualificação, as críticas e sugestões realizadas por ambos forneceram o lastro necessário para que o trabalho pudesse sobreviver às tormentas que sabiam que o mesmo ainda teria de enfrentar até chegar a seu termo.

Não poderia jamais deixar de agradecer aos meus colegas de turma pela convivência respeitosa, harmônica e produtiva ao longo de todo o curso, os quais faço questão de nominar: Jacqueline Samara Maciel da Silva, Danilo Mateus da Silva Pacheco, Arleno Amoras Correa, Bruno Rafael Machado Nascimento, Angela Maria dos Anjos Nascimento, Danilo Sorato Oliveria Moreira, Vitor Ferreira da Silva, Marília Pantoja do Nascimento, Walbi Silva Pimentel e Josean Ricardo de Souza e Silva.

Aos integrantes do colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá presto votos de estima e consideração, na pessoa do professor Dr Sidney da Silva Lobato.

Segundo a letra de Caetano, “Narciso acha feio aquilo que não é espelho”. Assim, agradeço a mim mesmo por não ter desistido, em momentos que tudo parecia ser dificuldade.

Agradeço ao mestre Antônio Carlos **Belchior** (1946-2017), cujas músicas me fizeram ver que tristeza não é pra ser sentida, nem aqui, nem em nenhum outro lugar.

Por penúltimo, mas não menos importante, agradeço aos meus vizinhos, tanto da direita quanto da esquerda. Com suas brigas e discussões, mas sobretudo com sua música absurdamente alta, me proporcionaram as condições mais adversas de leitura, reflexão e escrita, mas, por outro lado, também me levaram às (re)leituras do antropólogo brasileiro Roberto DaMatta *O que faz o Brasil, Brasil?*, *Carnavais, malandros e heróis* e *A casa e a rua*. Para vocês, versos de Chico: “Apesar de você amanhã há de ser outro dia” e “Não se afobe, não, que nada é pra já”.

Confiando na máxima “os últimos serão os primeiros”, agradeço à minha amada esposa Lindalva Martins Mendes, cujo apoio e estímulo me fizeram chegar até aqui e me motivam a continuar por tudo o que ainda está por vir.

O filme, imagem ou não da realidade,
documento ou ficção,
intriga autêntica ou pura invenção,
é história
Marc Ferro

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História tem como principal objetivo investigar os termos em que se processa, há pouco mais de um século, a relação entre história e cinema. Em seus desdobramentos, pretende realizar, subsidiariamente, uma reflexão acerca do cinema enquanto realização artístico-cultural eminentemente humana, com características e influências próprias dentro daquilo que se costuma chamar de “linha do tempo”; em decorrência disso, remete ao entendimento de como essa singular manifestação artística se apropria dos fatos históricos de modo a construir a respeito dos mesmos narrativas as mais diversas, para, na sequência, tentar demonstrar como tais narrativas por vezes destinam-se ao ensino da disciplina histórica, a partir de todo um processamento teórico e intelectual realizado pelo professor da disciplina visando a constituir um ambiente mais atrativo e favorável ao processo de ensino-aprendizagem dessa matéria, levando também em conta o viés tecnológico que envolve a sociedade/cultura do presente. Pretende, enfim, considerar possibilidades de emprego de filme(s) no ensino de história, tomando a produção cinematográfica *Abril Despedaçado* como modelo para a elaboração de uma sequência didática com vistas à exposição objetiva de uma metodologia de trabalho com o referido filme, com o propósito de conciliar o esforço teórico ao trabalho prático inerente à pessoa do profissional da história, buscando contribuir para o desenvolvimento de uma atuação profissional afinada aos desafios e possibilidades em termos educacionais impostos pela sociedade e cultura atuais.

Palavras-chave: Ensino de História. Cinema. Filme. Mídia. Tecnologia. Linguagem. Narrativa. *Abril Despedaçado*.

ABSTRACT

The present dissertation of Master's Degree in History Teaching has as main objective to investigate the terms in which the relation between history and cinema has been processed a little more than a century. In its unfolding, it intends to carry out, in the alternative, a reflection on cinema as an eminently human artistic-cultural achievement, with its own characteristics and influences within what is commonly called the "timeline"; as a consequence, it refers to the understanding of how this singular artistic manifestation appropriates historical facts in order to construct about the same diverse narratives, in order to try to demonstrate how such narratives are sometimes destined to the teaching of the discipline based on a theoretical and intellectual process carried out by the teacher of the discipline aiming to constitute a more attractive and favorable environment to the teaching-learning process of this subject, also taking into account the technological bias that surrounds the present society/culture. Finally, it intends to consider possibilities of using film(s) in history teaching, taking the cinematographic production Abril Despedaçado as a model for the elaboration of a didactic sequence with a view to the objective exposition of a methodology of work with the said film, with the purpose of conciliating the theoretical effort to the practical work inherent to the person of the professional of the history, seeking to contribute to the development of a professional performance attuned to the challenges and possibilities in educational terms imposed by the current society and culture.

Keywords: Teaching History. Movie theater. Movie. Media. Technology. Language. Narrative. Abril Despedaçado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Paradigmas educacionais	35
Figura 2. Planejando a atividade	62
Figura 3. O filme e sua(s) linguagem(ns)	63
Figura 4. A leitura cinematográfica	64
Figura 5. Apresentação dos resultados	65
Figura 6. Ismail Kadaré e seu <i>Abril Despedaçado</i>	75
Figura 7. Abril Despedaçado – abertura: personagem/narrador/comentador menino Pacu	91
Figura 8. Abril Despedaçado – os artistas de circo Clara e Salustiano	93
Figura 9. Abril Despedaçado – os Breves observam a camisa ao vento	95
Figura 10. Abril Despedaçado – Johann Moritz Rugendas (1802-1858) – <i>Moulin à sucre</i> (1835)	96
Figura 11. Abril Despedaçado – tomada frontal da propriedade dos Breves, com a bolandeira em primeiro plano e a casa da família ao fundo	97
Figura 12. Abril Despedaçado – o pai Breves	98
Figura 13. Abril Despedaçado – cena em que o animal não resiste às duras condições de trabalho e cai, extenuado	102
Figura 14. Abril Despedaçado – Tonho e Pacu	103
Figura 15. Abril Despedaçado – o menino Pacu junto à bolandeira	104
Figura 16. Abril Despedaçado – aspecto de Riacho das Almas	105
Figura 17. Abril Despedaçado – Riacho das Almas: “... em cima do chão e abaixo do sol...” (Pacu)	105
Figura 18. Abril Despedaçado – o intenso simbolismo do sangue na camisa	106
Figura 19. Abril Despedaçado – Tonho anuncia seu intento diante de Isaías Ferreira	107
Figura 20. Abril Despedaçado – alvejado, o corpo de Isaías Ferreira vai ao chão	108
Figura 21. Abril Despedaçado – a mãe Breves lavando a camisa do filho primeiro, Inácio	109
Figura 22. Abril Despedaçado – plano frontal da residência dos Ferreira	109

Figura 23. Abril Despedaçado – patriarca da família Ferreira	110
Figura 24. Abril Despedaçado – o jantar dos Ferreira	111
Figura 25. Abril Despedaçado – no funeral de Isaías, encontro entre o pai Breves e o avô Ferreira	113
Figura 26. Abril Despedaçado – Tonho toma parte no funeral de sua vítima	114
Figura 27. Abril Despedaçado – Tonho cumpre o ritual	115
Figura 28. Abril Despedaçado – velório de Isaías Ferreira	115
Figura 29. Abril Despedaçado – “ele vai tá te dizendo menos um, menos um, menos um...”	116
Figura 30. Abril Despedaçado – o olhar de Tonho Breves remete à mais profunda angústia	117
Figura 31. Abril Despedaçado – o menino Pacu recebe o livro de presente	119
Figura 32. Abril Despedaçado – Clara presenteia o menino Pacu com um livro	119
Figura 33. Abril Despedaçado – num primeiro momento menino, depois Pacu	120
Figura 34. Abril Despedaçado – à mesa, os Breves “celebram” o retorno de Tonho	121
Figura 35. Abril Despedaçado – o menino e o livro da sereia	123
Figura 36. Abril Despedaçado – o pai Breves na bolandeira	125
Figura 37. Abril Despedaçado – o “livro de tudo” do menino Pacu	125
Figura 38. Abril Despedaçado – o pai Breves totalmente absorto na volta pra casa	127
Figura 39. Abril Despedaçado – Tonho e o menino Pacu articulam sua ida ao circo	129
Figura 40. Abril Despedaçado – Salustiano	130
Figura 41. Abril Despedaçado – Clara	130
Figura 42. Abril Despedaçado – o encantamento de Tonho com a jovem Clara	131
Figura 43. Abril Despedaçado – a magia do circo “O riso da terra”, por Salustiano e Clara	132
Figura 44. Abril Despedaçado – de lamparina na mão, o pai Breves aguarda o retorno dos filhos	134

Figura 45. Abril Despedaçado – fotografia de Inácio Breves, o filho primeiro	135
Figura 46. Abril Despedaçado – cumplicidade entre Tonho e Pacu	135
Figura 47. Abril Despedaçado – Clara, Tonho e Salustiano a caminho de Ventura	138
Figura 48. Abril Despedaçado – Clara e Tonho em Ventura	140
Figura 49. Abril Despedaçado – a mãe Breves junto à bolandeira	141
Figura 50. Abril Despedaçado – Tonho “nas engrenagens” da bolandeira	142
Figura 51. Abril Despedaçado – na volta pra casa, Tonho (re)assume seu lugar junto à bolandeira	143
Figura 52. Abril Despedaçado – Tonho e o menino Pacu confabulam junto ao balanço	143
Figura 53. Abril Despedaçado – Tonho “avoando”	145
Figura 54. Abril Despedaçado – Tonho e o menino Pacu rolam pelo chão	146
Figura 55. Abril Despedaçado – a catarse de Tonho no episódio do balanço	147
Figura 56. Abril Despedaçado – a risada do pai Breves soa incompreensível ao menino Pacu	147
Figura 57. Abril Despedaçado – avô Ferreira e Mateus: contraste entre aquele que “não enxerga” e aquele que “não vê”	149
Figura 58. Abril Despedaçado – liberdade	153
Figura 59. Abril Despedaçado – “Acabou!”	159
Figura 60. Abril Despedaçado – “No mar, eles vivia tão feliz, mas tão feliz, mas tão feliz, que não conseguia parar de dar risada.” (Pacu)	159
Figura 61. Abril Despedaçado – honra ou morte	166
Figura 62. Abril Despedaçado – as rezadeiras de Isaías Ferreira	168
Figura 63. Abril Despedaçado – as rezadeiras: da tragédia grega ao filme Abril Despedaçado	168
Figura 64. Abril Despedaçado – as rezadeiras: “o teatro da morte”	169
Figura 65. Abril Despedaçado – as rezadeiras: “dor e lágrimas”	169
Figura 66. Abril Despedaçado – o espaço dos Breves	171
Figura 67. Abril Despedaçado – atmosfera opressiva do espaço Breves	172
Figura 68. Abril Despedaçado – o espaço dos Ferreira	174
Figura 69. Abril Despedaçado – de volta ao começo	178
Figura 70. Abril Despedaçado – aspecto da bolandeira	179

Figura 71. Abril Despedaçado – os bois “carregam” o mundo	179
Figura 72. Abril Despedaçado – plano externo da bolandeira	180
Figura 73. Abril Despedaçado – <i>plongée</i> da bolandeira	180
Figura 74. Abril Despedaçado – Pacu e Tonho trocam de lugar	182
Figura 75. Abril Despedaçado – Tonho: “...lembra que eu te ensinei a voá com isso?”	182
Figura 76. Abril Despedaçado – o “delírio” de Tonho no balanço	183
Figura 77. Abril Despedaçado – o balanço, mundo à parte dos irmãos Breves	185
Figura 78. Abril Despedaçado – o esmaecimento do sangue: “tempo metafísico”	187
Figura 79. Abril Despedaçado – em ato solene, a matriarca dos Breves “resgata” seu filho primeiro, Inácio	189
Figura 80. Abril Despedaçado – as fotografias na parede: “tempo ancestral”	191
Figura 81. Abril Despedaçado – a mãe Breves	192
Figura 82. Abril Despedaçado – o velho cego	194
Figura 83. Abril Despedaçado – Mateus Ferreira	194
Figura 84. Abril Despedaçado – encruzilhada: passagem de um mundo a outro	195
Figura 85. Abril Despedaçado – à esquerda: tradição e dever	196
Figura 86. Abril Despedaçado – à esquerda: frustração, rancor e raiva	197
Figura 87. Abril Despedaçado – à direita: um recomeço	198
Figura 88. Abril Despedaçado – o mar: um novo começo	198
Figura 89. Abril Despedaçado – personagem deslocado no tempo e espaço	200
Figura 90. Abril Despedaçado – sensibilidade	201
Figura 91. Abril Despedaçado – menino Pacu, tempo 1 – personagem	202
Figura 92. Abril Despedaçado – menino Pacu, tempo 2 – narrador	204
Figura 93. Abril Despedaçado – menino Pacu, tempo 3 – comentador	205

LISTA DE SIGLAS

ANCINE – Agência Nacional de Cinema
ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História
CF – Constituição Federal
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA-USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia
EDUFF – Editora da Universidade Federal Fluminense
EDUSC – Editora da Universidade Sagrado Coração
EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo
EMBRAFILME – Empresa Brasileira de Filmes S/A
FDE – Fundo para o Desenvolvimento da Educação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão
IMS – Instituto Moreira Salles
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LESC – Laboratório de Estudos sobre Sociedades e Culturas
LTDA – Limitada
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História
S/A – Sociedade Anônima
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UECE – Universidade do Estado do Ceará
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UnB – Universidade de Brasília
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ABREVIATURAS

Coord. – Coordenador

Dr. – Doutor

Dr^a – Doutora

Ext. – Externo

Int. – Interno

JR. – Júnior

Nº - Número

Org. – Organizador

Orgs. – Organizadores

Profº - Professor

Prof^a – Professora

Pg. - Página

Pgs. – Páginas

Vol. - Volume

Vols. – Volumes

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 - Apontamentos acerca do ensino de história no Brasil	29
1.1 – A Sociedade da Informação: breve histórico e fundamentos	29
1.2 – A “sociedade da informação”: paradigmas educacionais, ensino e aprendizagem	35
1.3 – Complementando aspectos da realidade presente: Hipermodeernidade e Cibercultura	39
1.4 – Contextualizando o ensino de História no Brasil	44
1.5 – História e Cinema: o filme no ensino de história	55
1.6 – Qual a importância de se utilizar filme(s) no ensino de história?	66
1.6.1 – A história “do” cinema	67
1.6.2 – A história “no” cinema	68
1.6.3 – A história “com” cinema	71
Capítulo 2 – <i>Abril Despedaçado</i>: o romance	74
2.1 – O autor e seu romance	74
2.2 – O Kanun	76
2.3 – Estrutura da obra	78
Capítulo 3 – <i>Abril Despedaçado</i>: o filme	90
3.1 – Entendendo o filme	91
Capítulo 4 – Entrecruzando os abris: escrita literária, leitura cinematográfica	160
4.1 – A tragédia e a vingança	164
4.2 – Espaço... de vida	170
4.3 – Tempo... de morte	175
4.4 – A semântica afim aos Breves e aos Ferreira	190
4.5 – Encruzilhada: por onde seguir?	195
4.6 – O menino, o livro e o mar	199
Capítulo 5 – Sequência didática: <i>Abril Despedaçado</i> na sala de aula.....	207
Considerações Finais	215
Referências	218
Glossário	229

INTRODUÇÃO

O estudo que se segue não é sobre Cinema. Tampouco somente sobre história. Mas, ao considerar um pouco de ambos em sua inter-relação, pretende estabelecer uma abordagem teórico-conceitual acerca da possibilidade prática de se utilizar filme(s) no ensino de história, a qual tomará como base a película brasileira *Abril Despedaçado*, do cineasta Walter Moreira Salles (BRASIL, 2001).

Do momento em que surgiu até o presente, o Cinema vem cortejando Clio de diferentes formas, conforme se tentará demonstrar dentro em pouco. E é bom que se diga, por oportuno, que ela vem correspondendo a tais investidas, de tal sorte que ambos têm constituído uma relação relativamente sólida e proveitosa ao longo de pouco mais de um século. É justamente a partir desse processo, aliado às demandas e necessidades da sociedade digital do século XXI, que emerge a inquieta *persona grata* do profissional da história, atento que está às possibilidades que a referida torrente tecnológica enseja, para dela tomar proveito tanto em relação à produção quanto à transmissão do conhecimento histórico, passando também pelo seu ensino.

No tocante à questão da educação e do processo ensino-aprendizagem em geral, cumpre ressaltar que não é somente a percepção do profissional da história que é tocada pela discussão e/ou compreensão acerca das possibilidades inerentes ao uso de filme(s) em sala de aula, mas também de todos aqueles que, profissionalmente ou não, buscam de alguma forma pensar recursos e estratégias capazes de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais estimulante e dinâmico.

Ao adentrar um pouco mais no âmbito da relação entre história e cinema, é possível vislumbrar, à luz da literatura tomada como referência para a elaboração do presente estudo, ao menos três abordagens distintas com relação à mesma, a saber: a história *do* cinema; a história *no* cinema; e a história *com* cinema. Conforme assinala Rocha (1993), a despeito das especificidades teórico-conceituais inerentes a cada um dos citados enfoques, importa salientar que os mesmos são complementares, na medida em que os avanços auferidos em um deles repercute positivamente nos demais, ao ponto de fazer dessa temática uma das mais abordadas pela historiografia nacional recente, com importante repercussão na questão do uso de filme nas aulas de história, cujas bases podem ser encontradas nos anos do governo Vargas.

Com relação ao acima exposto, convém dizer que isso acontece em razão de que, assim como a palavra “história”, o termo “cinema” também encerra um caráter polissêmico, para o qual cada uma das possibilidades referidas acima parece apontar. Isto posto, em razão de que as mesmas permeiam todo o trabalho aqui realizado, convém explorá-las um pouco mais a seguir, ainda que um tanto resumidamente.

Não é demasiado lembrar que o objeto da pesquisa situa-se na relação entre história e cinema, passando pela questão do ensino de história. Seu objetivo, então, remete à possibilidade do aproveitamento de filme(s) com relação ao ensino da disciplina.

Partindo das noções de *hipermodernidade* (LIPOVETSKY, 2009) e *cibercultura* (LÉVY, 1998) e seus correlatos, busca demonstrar que, sob essas perspectivas conceituais, toda obra cinematográfica constitui-se num produto que recorre a uma linguagem audiovisual para ser veiculado, desafiando o estudioso (especialmente o historiador) a compreender os múltiplos mecanismos envolvidos em sua produção, difusão e apropriação. Cada uma das dimensões relativas ao cinema acima apontadas evidencia as múltiplas possibilidades de seu emprego no ensino de história, razão pela qual receberão tratamento teórico e conceitual próprio conforme o aporte bibliográfico/documental na forma escrita/impressa/audiovisual reunido pela pesquisa, cujos marcos espacial e temporal referem-se ao Brasil no interregno de meados dos anos 1980 até o momento presente.

De acordo com Foiret & Brochard (1995), o cinema (na acepção de filme) está de tal modo presente na vida das pessoas que dificilmente estas se põem a imaginar ou de alguma forma demonstram preocupação quanto àquilo que é necessário se faça para produzi-lo. Tampouco parecem levar em consideração o fato de que desde as épocas mais remotas o homem busca representar aquilo que se passa diante de seus olhos (envolvendo outros seres, elementos naturais e/ou fenômenos da natureza) na forma de desenhos, de esculturas, de gravuras, dentre outras técnicas, acompanhados de seus respectivos movimentos. De fato, foram de alguma forma levadas a pensar que, diferentemente do que aconteceu com muitas das artes constituídas ao longo da história da humanidade, o cinema possui dia e local certos de seu surgimento: sábado, 28 de dezembro de 1895, quando Antoine Lumière reuniu no *Salon Indien* do *Le Grand Cafè Capucines*, no *Boulevard des Capucines*, 14, em Paris, uma seleta plateia para apresentar o grande invento de seus filhos – Louis e Auguste – a que deram o nome de *cinématographe*. No entanto, ainda que tal

acontecimento tenha sido dos mais significativos, os referidos estudiosos asseveram que:

É muito raro que uma invenção brote de repente, e já na sua forma definitiva, do cérebro de um homem. Geralmente, diversos pesquisadores “giram” em torno de uma mesma ideia, e cada um deles dá a sua contribuição. A invenção do cinema ilustra perfeitamente esse processo. (FOIRET & BROCHARD, 1995, 36)

Nesse sentido, o gênio dos irmãos Lumière teve a seu favor, certamente, a expressividade das técnicas representadas pelas “sombras chinesas” ou da “lanterna mágica”, bem como nos inventos de Joseph Plateau (fenacistoscópio) e de Émile Reynaud (praxinoscópio), como valiosas contribuições para desenvolverem sua técnica de encadeamento de fotografias acopladas a um mecanismo de projeção a fim de produzirem uma série de pequenos filmes que retratavam cenas do cotidiano, tais como: operários regressando pra casa ao final do turno em uma fábrica, um homem andando sossegadamente a cavalo, um bebê aquando do momento do banho e, claro, a emblemática cena de um trem chegando à estação. Todas essas imagens, aparentemente banais aos olhos de hoje, que visavam, inicialmente, ao aprimoramento da técnica relacionada à sua captura, traziam em si uma grande novidade, qual seja: o movimento. Eram imagens em movimento. Ainda que naquele momento se achassem destituídas de som e cores, eram, irremediavelmente, pessoas e coisas/situações capturadas em movimento. Era, de fato, a “revolução em movimento”.

Nos anos que se seguiram, a “invenção” do cinema foi suscitando os mais diferentes posicionamentos, desde aquele que o fez, num primeiro momento, ser solenemente ignorado por boa parte das elites letreadas-intelectuais-acadêmicas europeias e norte-americana, ao ponto de ter sido qualificado como uma “atração de feira”. A despeito disso, o fato é que o cinema foi gradativamente se firmando e se popularizando à medida em que a própria tecnologia foi avançando, tornando mais evidentes seus atributos e possibilidades, inclusive na seara da educação.

No extrato abaixo, o cineasta e escritor Abel Gance diz que:

O tempo da imagem chegou... Todas as legendas, toda a mitologia e todos os mitos, todos os fundadores de religiões e as próprias religiões, todos os grandes vultos da história, todos os reflexos objetivos da imaginação dos povos desde milênios, todos, todos esperam sua ressurreição luminosa e os heróis se acotovelam em nossas portas para entrar. Toda a vida do sonho e

todo o sonho da vida estão prestes a lançar-se na fita sensível e não é uma piada hugoana pensar que Homero teria nela imprimido a Ilíada, ou melhor, talvez a Odisseia. O tempo da imagem chegou! Explicar? Comentar? Para quê? Andamos, alguns, cavalgando corcéis de nuvens, e quando nos batemos é com a realidade, para coagi-la a converter-se em sonho! A varinha de condão se encontra em cada câmara, e o olho de Merlin, o mágico, se transmudou em objetiva [...] (1927 *apud* AGEL, 1982, p. 21)

O indisfarçado entusiasmo expresso por Gance, conforme acima, com relação ao cinema representa, de fato, o otimismo corrente em relação ao gênio afim à própria ideia de “civilização” típica daquele momento histórico, onde a imagem de progresso vinha atrelada às mais extraordinárias descobertas científicas. Com relação às imagens, parece fora de dúvida que ao menos desde as cavernas que o ser humano tentava conferir àquilo que pintava nas paredes e no teto das mesmas um sentido de movimento e liberdade, ao que parece sem conseguir tal intento de forma integral. De acordo com Agel (1982), com o advento do cinema, no entanto, essa espera parece ter chegado ao fim, pois com ele veio a possibilidade de evocar cenas diferentes de maneira simultânea, com paralelismos os mais diversos ligados aos mais variados assuntos, possibilitando, enfim, o estabelecimento ou a retomada de múltiplas relações entre o presente e o passado, entre a realidade e o sonho, entre aquilo que é familiar e aquilo que é desconhecido etc.

Mas, das primeiras exibições públicas de singelas cenas do cotidiano até a constituição de todo um aparato técnico-profissional e mercadológico em torno do cinema, muitas coisas aconteceram. Enquanto produção humana, o cinema evoluiu, afirmando-se não apenas como arte, mas constituindo-se numa das mais rentáveis indústrias de que se tem notícia no âmbito da sociedade atual, ganhando *status* de “sétima arte”, expressão cunhada pelo teórico e crítico italiano de cinema Ricciotto Canudo (1877-1923), por volta dos anos 1910.

Onde, então, a relevância de se estudar o cinema? Qual sua relação com a história? E mais: qual sua importância “no” e “para” o ensino da referida disciplina?

O registro mais remoto de que se tem notícia envolvendo o valor do filme como documento histórico data de 1898, vindo através de um fotógrafo polonês ligado à equipe de trabalho dos Lumière, chamado Boleslaw Matuszewski (1856-1943). Por intermédio de um texto intitulado *Une nouvelle source de l'histoire: création d'un dépôt de cinematographie historique*, Matuszewski exaltou o valor da imagem cinematográfica, entendida por ele como um registro “inconteste da realidade”, senão

fornecendo a “história integral”, pelo menos produzindo algo que se aproximava bastante da “verdade histórica”, isto é, do real.

Outro importante registro acerca da relação entre história e cinema vem através do trabalho realizado pelo norte-americano David Wark Griffith (1875-1948). De acordo com Bergan (2009), no início do século XX a produção norte-americana de filmes encontrava-se sediada em Nova Iorque, e, nesse cenário, Griffith foi um dos nomes mais influentes quanto à concepção de cinema como forma de arte, inovando em conceitos relacionados à linguagem filmica, posicionamento de câmeras e atuações mais naturalistas, impactando o meio já em seu primeiro trabalho, de 1908, intitulado *As aventuras de Dolie*, ainda que seja mais conhecido pelo filme *Nascimento de uma nação* (1915), obra um tanto controversa que aborda a Guerra de Secessão (1861-1865) norte-americana. A despeito das polêmicas que suscitou, o trabalho citado teria dado início ao uso do cinema como “arma de difusão político-ideológica”.

De acordo com Rodrigues (1969), ao longo dos anos 1920 tornaram-se cada vez mais frequentes manifestações públicas de diversos pensadores – em especial historiadores – no sentido de reconhecer o cinema como fonte do conhecimento histórico. A partir das sucessivas edições do Congresso Internacional das Ciências Históricas – entre os anos de 1926 e 1934 – alguns historiadores passaram a defender publicamente a preservação dos filmes em espaços específicos, tais como: museus, centros de pesquisa, universidades etc., pretendendo sua ascensão à condição de documentos e, como tal, dignos de tratamento e guarda diferenciados.

Cada um dos destaques realizados acima evidencia a complexidade inerente à relação entre história e cinema já nos primórdios deste, colocando a necessidade de abordá-la de uma perspectiva tríplice, conforme a seguir destacado.

Em pouco mais de um século de existência, o cinema tem atrelado a si uma série de nomes que representam contribuições significativas para que se desse seu estabelecimento enquanto uma das mais expressivas formas de arte já concebidas pelo ser humano. De fato, segundo Eric J. Hobsbawm (1995), a história do século XX certamente seria outra bem diferente da que se conhece não fosse a emergência deste que é um dos mais impressionantes fenômenos culturais desse tempo, tendo sido senão o fundador, pelo menos um dos construtores da noção de “arte de massa”, tal sua rápida difusão no seio de inúmeras sociedades mundo afora.

Bergan (2009) acrescenta que, em meio a uma história tão rica e diversificada, constituiria um trabalho praticamente impossível – senão improdutivo – elencar tantos nomes importantes acompanhados de suas valiosas contribuições para a afirmação do cinema no cenário artístico e cultural mundial. Ainda assim, a fim de que se faça justiça a todos, há alguns nomes que podem ser referidos na senda de trabalhos que, por diferentes motivos e em função de variados métodos, exemplificam muito bem o esforço de compreender em termos teóricos e conceituais o fenômeno então em estudo, ou seja, o cinema, como, por exemplo: Sergei Mikhailovitch Eiseinstein (1898-1948), Siegfried Kracauer (1889-1966) e Jean-Luc Godard (1930-).

Sergei M. Eisenstein é um dos nomes mais conhecidos da história do cinema, sobretudo no que se refere ao assim chamado “mundo soviético”. Tal distinção se deve, por certo, ao fato de combinar uma produção teórica acerca dessa temática que alcançou considerável destaque no Ocidente propriamente dito, bem como uma atuação “por trás das câmeras” que “inaugurou um dos períodos mais interessantes de experimentação e liberdade criativa da história do cinema soviético” (BERGAN, 2009, p.24). De obras como *Notas para uma história geral do cinema*, *A forma do filme* e *O sentido do filme*, dentre outras, emerge “[...] uma atividade teórica importante. Suas referências evoluíram um pouco ao longo dos anos, mas ele permanece fiel a problemas e noções que [...] permitem falar nele de um verdadeiro sistema teórico [...]” (AUMONT & MARIE, 2013, p. 96).

Representando uma combinação pouco usual de jornalista, sociólogo e historiador, o estudioso alemão Siegfried Kracauer inscreveu seu nome na história do cinema a partir da combinação de todas essas formações, as quais o levaram a desenvolver um considerável senso de crítica e interpretação da realidade política e social de seu tempo, que, por fim, fizeram com que se tornasse também um “crítico de cinema”, ou, na pior das hipóteses, um estudioso dessa matéria, com contribuições diversas em vários jornais da época. Nessa condição, produziu um dos mais conhecidos trabalhos dedicados ao estudo do tema em seu país natal, intitulado *De Caligari a Hitler: uma história psicológica do cinema alemão*. Nessa obra, o referido autor abordou aqueles que considera serem os principais períodos ligados ao desenvolvimento do cinema na Alemanha, com especial destaque para o interregno de 1920 (ano do aparecimento da película *O gabinete do Dr. Caligari*, de Robert Wiene) a 1933, ano que marca a ascensão de Hitler e seus partidários ao poder, indo mesmo um pouco além desta data em sua análise. Daí constrói uma tese que parece

remeter ao seguinte entendimento: tudo o que se passou na Alemanha a partir da ascensão dos nazistas ao poder poderia ser antevisto através da produção cinematográfica do país no citado período, pois, segundo ele, o cinema revela o “espírito de uma cultura ou sociedade” (AUMONT & MARIE, 2013, p. 173).

Jean-Luc Godard, de ascendência franco-suíça, tornou-se uma das mais importantes referências do cinema na França a partir dos anos 1960. Alternando-se nas funções/papéis de diretor, roteirista, ator, escritor, ensaísta e teórico, reuniu uma vasta experiência no tocante ao cinema, a qual se encontra materializada na obra intitulada *Introdução a uma verdadeira história do cinema*, onde registrou um amplo panorama acerca da influência exercida pelo mesmo sobre a cultura ocidental no século XX. De estilo irreverente e com críticas às vezes ácidas, representou um contraponto ao “modelo hollywoodiano” de se fazer cinema. De acordo com Bergan (2009), a postura de Godard lembra a de alguém em permanente estado de busca quanto a “[...] superar o cinema e englobar outras artes e políticas, formulou linguagem filmica revolucionária, livre da cultura burguesa dominante no Ocidente.” (BERGAN, 2009, p. 300).

No que compete à história do cinema no Brasil, um dos nomes mais lembrados refere-se à pessoa do cineasta baiano Glauber de Andrade Rocha (1939-1981). De sua trilogia *Revisão crítica do cinema brasileiro* e *O século do cinema* (edições de 2003 e 2006, respectivamente, organizadas e prefaciadas pelo professor catedrático da ECA/USP Ismail Xavier), obras que, com diferentes enfoques, representam um esforço no sentido de situar a arte cinematográfica no Brasil, com especial destaque para o período da influência hollywoodiana entre os anos de 1940-1950 até o nascimento do cinema novo brasileiro em meados dos anos 1960; e *Revolução do cinema novo*, edição de 1981, obra cujo mote consiste em abordar a história do cinema no Brasil a partir dos filmes do cineasta (BERNADET, 2014). Ancorado nessa produção teórica, “Seus filmes radicais se apoiam nas tradições culturais brasileiras, incluindo facetas primitivas e modernas, e empregam técnicas teatrais e textos políticos.” (BERGAN, 2009, p. 356). Isso porque na condição de um dos líderes do grupo do Cinema Novo, buscava libertar o cinema brasileiro das influências de Hollywood.

O trabalho empreendido por Glauber Rocha quanto à contestação da influência norte-americana sobre o cinema nacional, conforme posto acima, é exatamente o ponto de partida de Cristina Meneguello (1996), em sua obra intitulada

Poeira de estrelas: o cinema hollywoodiano na mídia brasileira das décadas de 40 e 50, onde reflete longamente acerca da influência exercida pelo modelo norte-americano de cinema no Brasil através da incorporação do *american away of life* introduzido através de vários mecanismos, em especial do cinema, até a constituição do imaginário dos “anos dourados” dos anos 1950. Na condição de um trabalho acadêmico, o estudo empreendido pela autora contribui no sentido de que remete a um dos períodos mais críticos do desenvolvimento da arte cinematográfica no país.

A despeito de não ser uma obra dedicada ao estudo do cinema em si ou que remeta a aspectos relacionados à sua história no Brasil, *O imperialismo sedutor: a americanização no Brasil na época da Segunda Guerra*, de Antonio Pedro Tota (2000), indica os mecanismos afins à penetração ideológica e cultural norte-americana no país, processo que, sabidamente, acentuou-se sobremaneira mesmo finda a Segunda Guerra Mundial, através do meio artístico em geral, especialmente através do cinema (mas também através de tantos outros mecanismos), oferecendo uma esclarecedora discussão acerca dos mecanismos de contato entre Hollywood e o Brasil.

Nesse sentido, a menção feita às obras e autores acima indicados vem no sentido de dar à presente pesquisa uma visão panorâmica acerca do fenômeno cinema nos períodos iniciais de sua formação, chamando a atenção de Clio quanto àquilo que se passa a discutir a seguir.

No tocante à “história no cinema”, é preciso ressaltar que esse enfoque está diretamente relacionado à “revolução” promovida pelos *Annales* no concernente à noção de documento, a partir de 1929. Contrapondo-se fortemente à noção tradicional de documento (escrito, oficial e estadocêntrico), Marc Bloch e Lucien Febvre advogaram a necessidade de se ampliar tal noção a todo e qualquer corpo fruto do gênio humano ou no qual se pudesse perceber “o odor da carne humana”, independentemente de seu formato, incluindo-se aí, por óbvio, os filmes. Assim, ao proporem tal ordem de discussão, lançaram a primeira semente do debate teórico e metodológico acerca da relação entre história e cinema, com eventuais desdobramentos para o processo de ensino decorrente dessa ciência.

Foi somente a partir de meados dos anos 1960 que a discussão propriamente metodológica acerca da relação história e cinema tornou-se mais aguda, enfatizando, sobretudo, a natureza da imagem cinematográfica (MARTIN, 2013). Na década seguinte, aumentou ainda mais a produção historiográfica sobre a relação

cinema e história, evidenciando inúmeros esforços intelectuais/teóricos acerca da complexidade do cinema *na* história e da história *no* cinema. Papel de destaque nessa discussão tiveram os historiadores franceses Marc Ferro (1924-) e Pierre Sorlin (1933-), dentre tantos outros importantes nomes. Comum a todos eles está a noção de que, uma vez tomado como documento histórico, o filme exige a formulação de técnicas especiais quanto à sua análise, as quais possam dar conta do complexo conjunto de elementos que se interpõem entre a câmera e o evento filmado, dentre outros. Mas também há divergências que convém ressaltar, conforme a seguir.

No trabalho intitulado *Faire de l'histoire* (1974), dirigido por Jacques Le Goff e Pierre Nora, Marc Ferro (1992) fez publicar o artigo intitulado *O filme: uma contranálise da sociedade?*, onde sustenta que o filme representaria, para o historiador, um documento como qualquer outro no que compete à análise das sociedades, pois é revelador das crenças, das intenções e do imaginário do homem, uma vez que o mesmo não é um produto da história, mas funciona como um seu agente. Kornis (1992) acrescenta que seu trabalho, portanto, parte da premissa de que, ao considerar o filme como objeto, o historiador deve examiná-lo do modo mais detido possível, pois, via de regra, a relação do mesmo com a sociedade que o produziu/consumiu/criticou é bastante complexa, posto que põe em evidência a intricada rede que envolve vários elementos, tais como: a produção, o financiamento, a comercialização etc. Por fim, para Ferro (1992), a contribuição maior resultante da análise fílmica reside na possibilidade de o historiador por às claras o “não-visível” existente em cada filme, já que este sempre ultrapassa seus próprios limites quanto à possibilidade de trazer aspectos próprios da realidade sócio-política, econômico-cultural etc. de uma sociedade.

Já Pierre Sorlin (1985), parte da premissa de que ao historiador não é dado abordar um filme como um mero espectador, senão como o mais crítico dos analistas, posto que o filme é portador de um discurso constituído no formato audiovisual capaz de provocar certas indagações nos indivíduos e/ou grupos. Segundo seu entendimento, a imagem propõe ou comporta uma infinidade de mensagens em fluxo contínuo, donde cabe ao historiador agrupar-desagrupar-reagrupar determinados elementos icônicos na constituição do sentido do discurso. Para Kornis (1992), nesses termos, fica clara a opção metodológica do referido historiador: defende o uso da semiótica como método de análise da produção cinematográfica. Em outras palavras, Sorlin (1985) entende que as imagens encerram uma reflexão acerca do mundo em

que foram produzidas, ao mesmo tempo em que são capazes de manifestar possíveis (ainda que às vezes imaginárias) visões desse mesmo mundo, evidenciando uma dentre muitas dimensões possíveis.

A “história *com* cinema” remete à possibilidade de se empregar a produção cinematográfica nas aulas de história. De fato, como visto até aqui, o cinema não passa despercebido em relação à reflexão dos historiadores, bem como em relação aos professores de história, que, via de regra, o entendem como um importante mecanismo/estratégia para uma aprendizagem mais estimulante de sua disciplina. Contudo, a despeito do potencial que o material audiovisual encerra, Márcio Rogério de Oliveira Cano et. al. (2012), na organização da obra intitulada *História*, observa que o momento da exibição da película é somente um entre uma série de procedimentos preparatórios que devem ser levados em conta pelo professor a fim de conferir maior efetividade ao processo que importa no seu uso em sala de aula. Sustenta ainda que um dos fatores mais importantes na consecução do trabalho é o investimento, por parte do professor, em sua própria educação cinematográfica, familiarizando-se com a linguagem audiovisual e suas sutilezas; além disso, deve autopromover uma alfabetização quanto ao que chama de *cultura visual*, de modo a lhe permitir analisar criticamente um filme e desconstruí-lo em suas múltiplas facetas, conforme se lhe convier.

Já Renato Mocellin (2002; 2010), na obra intitulada *O cinema e o ensino de História*, bem como em *História e cinema: educação para as mídias*, respectivamente, chama a atenção para o fato de que o momento presente é uma época “revolucionária” em muitos sentidos, especialmente no tecnológico, devendo o professor estar atento a essa impressionante ordem de transformações, bem como estar preparado para dela lançar mão em benefício de seu trabalho, dando o estímulo necessário à formação da consciência histórica de seus alunos e quanto à melhoria na qualidade da educação. Sustenta que as inter-relações existentes entre história e cinema são múltiplas; que os filmes estão impregnados de valores da época em que foram produzidos, veiculados e consumidos; que, via de regra, a questão das mentalidades são, por vezes, operadas de formas confusas e/ou simplificadoras etc., representando desafios bastante grandes quer para o professor de história, quer para seus alunos, razão pela qual devem ser manuseados com o devido cuidado.

Além disso, o estudioso acima referido ensina que a discussão teórica em torno da possibilidade quanto ao emprego de filmes em relação ao ensino é quase

tão antiga quanto o próprio cinema, posto que um dos registros mais remotos nesse sentido vem do estudo intitulado *Motion Pictures and radio: modern techniques for education*, de 1938, assinado por Elizabeth Laine (1905-1988), ao qual se refere nos seguintes termos:

Ainda na primeira metade do século XX, algumas escolas começaram a utilizar filmes como material didático: em 1938, Elizabeth Laine publicou, nos Estados Unidos, os resultados dos primeiros estudos empíricos realizados em centros educacionais de todo o país sobre a utilização de imagens e som na educação. A metodologia comum nesses estudos consistia em comparar, por meio de testes orais e escritos, os avanços de classes inteiras nas quais estes meios haviam sido utilizados com classes que não os houvessem utilizado. Os resultados, segundo a autora, indicavam um aumento de retenção do aprendizado entre 20% e 27%. (MOCELLIN, 2010, p. 10)

Quanto ao acima referido, inclusive, se pode verificar alguma movimentação de intelectuais brasileiros ligados à corrente da Escola Nova nessa mesma época no sentido de questionar as práticas e posturas que então caracterizavam a educação no país, qual seja: aquela em que o professor ocupava posição central do processo educativo como um transmissor de um conhecimento enciclopédico.

Por sua vez, Marcos Napolitano (2013) na obra intitulada *Como usar o cinema na sala de aula*, confirma o potencial que tem o cinema quanto à dinamização das aulas de história, mas chama a atenção para o fato de que uma das operações mais elementares a ser realizada pelo professor antes de entrar em sala de aula consiste em quebrar previamente certos preconceitos inerentes ao emprego de material audiovisual nas aulas de história, a saber: a identificação (reducionista, segundo diz) do cinema ao filme; o fato de que o filme encerra a “verdade histórica” acerca daquilo que trata; que o filme constitui um material ideologicamente isento; que o filme é qualitativamente superior a outros recursos empregados pelo professor nas aulas de história (livro didático, por exemplo); que o filme por si só é capaz de se explicar e de conduzir a aula etc. Nesses termos, duas coisas restam bastante claras para o citado especialista: o uso do cinema (filme) por si só não se sustenta, posto que quando encarado desse modo, assume ares de “apêndice” ou “ilustração” da aula, não desenvolvendo nos alunos nenhuma espécie de vínculo mais duradouro: seja quanto ao cinema “em si”, seja com relação à temática que se pretendeu abordar na aula. Outra, bem diferente e dissociada da primeira, é aquela que leva à sua utilização de forma metódica, segundo uma ordem de planejamento tal que possa contemplar,

a um só tempo, a importância do cinema “no” e “para” o ensino de história, que o concebia como uma espécie de “ponte” para o estabelecimento de diálogos com outras áreas do conhecimento (trabalho interdisciplinar) e com outros tipos de suporte, e, também, como mecanismo de “educação cinematográfica” de modo a enriquecer a experiência educativo-cognitiva dos alunos quanto ao cinema para além do momento da aula, para além do ambiente escolar formal.

Da confluência dessa tríplice abordagem acerca da relação da história com o cinema emerge a hipótese que enforma a pesquisa: a ciência histórica vem evoluindo ao longo de um rigoroso processo de amadurecimento quanto ao seu(s) objeto(s), suas abordagens e ao aprimoramento constante de seu(s) método(s) de trabalho. Criticando continuamente sua própria noção de documento, foi capaz de incorporar o cinema no processo de reflexão histórica, ao mesmo tempo em que também se permitiu discutir o emprego do mesmo no ensino da história, visando à constituição de um indivíduo crítico e reflexivo, que manifeste uma consciência histórica de forma lúcida e avessa a todo tipo de opressão, tal como reflete Cerri (2014). O emprego do cinema em sala de aula, precedido de um bem conduzido processo de educação efetuado na pessoa do professor de história quanto às minúcias da linguagem audiovisual, pode ampliar neste, mas também em seus alunos, a capacidade de leitura da realidade que o cerca, a partir da contínua (re)elaboração do passado vivido, incorporando a esse processo as múltiplas tecnologias à disposição de ambos, convertendo a enxurrada de informações que recebem cotidianamente também em instrução. A propósito disto, inclusive, Karnal (2012) ensina que um dos maiores desafios colocados pela tecnologia à geração atual consiste em transpor o limite qualitativo que distingue a informação em geral da informação qualificada.

Nos termos discutidos até esse ponto, o estudo aqui exposto emerge na condição de trabalho final sob os auspícios do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Amapá, vinculando-se à linha de pesquisa de número dois, nomeada de “Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão”. Com relação aos capítulos que o compõem, o trabalho encontra-se estruturado da maneira que segue.

O primeiro capítulo trata dos vários aspectos teóricos e conceituais relacionados ao tema em estudo, começando pela tentativa de situar o contexto global daquilo que McLuhan (1995) e Matellard (2002) chamam, com acepções teóricas bem

distintas, de “sociedade da informação”. Essa discussão importa, como já dito, no sentido de desenvolver uma noção mais clara acerca dos fundamentos que estruturam o modo de vida de muitas culturas mundo afora a partir de seu traço distintivo mais evidente: a tecnologia. Conforme se verá, muitas das relações constituídas entre os seres humanos, hoje mais do que nunca, são intermediadas pela tecnologia, manifestando-se através dos mais diferentes meios e das mais variadas formas. Sobretudo na seara da educação, remetendo ao processo de ensino e aprendizagem, isso se torna bastante evidente, sobretudo quando considerados dois dos paradigmas educacionais que mais chamam a atenção dentro desse cenário, a saber: aquele centrado na figura do professor, dito “tradicional”; e aquele centrado na pessoa do(s) aluno(s), referido como “moderno”.

A reflexão efetuada em torno das noções de *Hipermodernidade* e *Cibercultura*, presente nos pensadores franceses Lipovetsky (2009) e Lévy (1998), respectivamente, objetiva promover um afunilamento do debate em torno do estágio atual da cultura, posto que permitem trazer o fenômeno da tecnologia e seus desdobramentos mais para perto da temática da educação, tornando mais nítidos os caracteres atuais de muitos processos envolvendo o ensino e a aprendizagem. No momento seguinte, passa-se à contextualização do ensino de história no Brasil, tomando como marco cronológico o período que vai da redemocratização até o presente. Esse percurso é feito a partir de publicações envolvendo essa temática dentro do referido período, dando, quanto ao que se espera, uma noção mais clara das problemáticas e perspectivas da história como ciência e seu ensino no país. Pensa-se que ambos se tratam de fenômenos que se dão em paralelo, um remetendo ao “global”, enquanto outro se liga ao “local”.

Encerrando o capítulo, as questões que se encontram interconectadas e dão a fisionomia do trabalho como um todo, por assim dizer, envolvem considerar o filme “no” e “para” o ensino de história, buscando apontar a importância que isso tem, abordando três enfoques básicos a partir dos quais se considera a possibilidade de admitir o uso de filme(s) voltado(s) ao ensino da referida disciplina.

O trabalho aqui apresentado envolve dois movimentos sobre o mesmo ponto, qual seja: *Abril Despedaçado*. Como se verá no segundo capítulo, o primeiro deles é marcado por uma abordagem da referida obra enquanto literatura, isto é, uma narrativa em prosa admissível para o estudo da história e da cultura de uma determinada região do planeta.

O segundo movimento, já situado no âmbito do terceiro capítulo, envolve considerá-lo, agora, enquanto narrativa fílmica, ou seja, a adaptação do romance não só para o formato de filme, mas também quanto ao processo de ambientação da história por ele contada em um cenário histórico, geográfico e cultural completamente diferente do original, mas respeitando – ao menos no entendimento do presente estudo – integralmente sua essência, ou seja, a temática da tragédia e da vingança. Nesse sentido, a obra intitulada *Abril Despedaçado. História de um filme*, escrito por Pedro Butcher e Anna Luiza Müller (2002) servirá de referência principal por se tratar da publicação oficial relativa ao histórico de produção do filme, bem como por trazer em si o roteiro oficial completo do mesmo.

O quarto capítulo pretende estabelecer uma reflexão quanto aos pontos de intersecção entre Literatura e Cinema, isto é, entre o romance e o filme, respectivamente, com especial destaque para este último. De fato, como não poderia deixar de ser, há alguns elementos comuns a ambos os abris, mas que, dado o formato peculiar como cada um chegou ao conhecimento do público, ensejam tratamentos bem diversos. A isso, Abrantes (2017) chama de “metáforas”, que no caso do filme, por óbvio, são “metáforas visuais”, as quais se manifestam com relação às ideias de “tragédia e vingança”, “espaço e tempo”, “tradicional versus moderno” etc., binômios distintivos de ambos os abris em relação aos seus respectivos congêneres, mas também em sua mútua relação. O referido capítulo fecha-se, então, apresentando uma proposta de “sequência didática” a partir da qual se possa sugerir e, sobretudo, efetivar uma metodologia concreta de trabalho do filme como “tema provocador” (alguns diriam “gerador”), permitindo aos alunos relacionar suas “metáforas visuais” aos conteúdos ou temas então trazidos pelo professor de história.

Por fim, o quinto capítulo consiste em apresentar uma proposta de aproveitamento didático-pedagógico em sala de aula do filme *Abril Despedaçado* composto em “etapas”, tomando como orientação os trabalhos de Cano (2012) e Napolitano (2013).

Capítulo 1 – Apontamentos acerca do ensino de história no Brasil

O objetivo do presente capítulo consiste em estudar o ensino de História no Brasil, identificando e refletindo seus principais marcos definidores no âmbito dessa cultura. Isso será realizado levando-se em conta o período que vai de meados dos anos 1980 até o presente, com o fim de contextualizá-lo à luz da formulação teórico-conceitual de *cibercultura*, do pensador francês Pierre Lévy (1998), bem como através da categoria análoga de *hipermodernidade*, formulada por seu compatriota Gilles Lipovetsky (2009). O primeiro momento desse exercício consiste numa exposição de duas das mais importantes interpretações acerca daquilo que se convencionou chamar de “sociedade da informação”, ambas associadas ao estágio atual da cultura ocidental, sob McLuhan (1995) e Matellard (2002); em seguida, pretende-se apresentar e refletir os principais aspectos relacionados a dois dos mais expressivos paradigmas educacional-cognitivos que influenciam sobremaneira a prática do ensino e da aprendizagem (da História) no contexto da atualidade brasileira, nos termos da noção de “sociedade da informação”. Num terceiro momento, intenta-se elaborar uma visão panorâmica acerca do ensino de História a partir da reflexão em torno de algumas importantes produções escritas envolvendo esse tema dentro do marco cronológico acima referido, para, enfim, situar a problemática relacionada à descoberta do cinema pela história e, em decorrência, situar a reflexão em torno do aproveitamento do(s) filme(s) como suporte às aulas de história.

1.1 – A Sociedade da Informação: breve histórico e fundamentos

A sociedade atual é comumente caracterizada como uma “sociedade da imagem” ou uma “cultura audiovisual” (SILVA, 2009). Um “modelo civilizacional” em que os ambientes ou cenários ligados ao entretenimento, ao estudo e ao trabalho, dentre outros, são fortemente influenciados pela tecnologia, onde as relações entre os seres humanos são contextualizadas por “ferramentas” físicas, lógicas e também virtuais ligadas ao acesso, tratamento e compartilhamento de conhecimentos e informações, donde se fala em “sociedade da informação”.

Na esteira do fortalecimento e popularização da rede mundial de computadores - a internet - a sociedade informatizada vem exigindo dos seres humanos, sistematicamente, uma postura versátil e criativa, capaz de refletir

habilidades de improvisação e/ou adequação, destreza para acessar e manusear com velocidade cada vez maior conhecimentos metódicos, seguros e pragmáticos visando ao ganho de tempo e ao aumento da produtividade. Consoante a isso, segundo Matta (2006), é estimulada a capacidade de integração visando à colaboração em face da otimização de procedimentos que busquem a melhor forma de resolução de problemas. Talvez em função disso é que governos, instituições e empresas, dentre outros agentes, demandem cada vez mais profissionais detentores de conhecimentos teóricos especificamente aplicáveis na resolução de problemas práticos inerentes às suas respectivas áreas de atuação, onde, como já referido, é cada vez maior a exigência de rapidez e adaptabilidade a contextos e situações caracterizados pela pluralidade e diversidade, constituindo uma “pragmática universal” na qual toda ação gera um meio visando a um fim, uma cadeia de comandos que, quando bem executados, necessariamente levam a um resultado útil, logicamente aplicável.

Nesse sentido, é sob esse turbilhão de inspiração digital que os alunos chegam à escola para suas aulas de história. Como uma das mais importantes instituições sociais, a escola evolui permanentemente no sentido de se ajustar às demandas que lhe são impostas pela sociedade, ainda que, por vezes, pareça atuar em descompasso com a mesma, conforme parece ser bem o caso no momento presente. A despeito disso, a escola é continuamente referendada pela mesma como a instituição capaz de melhor promover a integração dos seres humanos aos processos característicos da “sociedade da informação” acima referidos.

Mas, efetivamente, onde começou a se definir esse cenário que soa tão familiar (quase natural), característico da “sociedade da informação”? Em outras palavras, os imperativos da agilidade, da eficiência, da praticidade, da integração, da otimização, da pluralidade, da diversidade etc., articulados e veiculados através da tecnologia, tornaram-se o corolário do atual modelo de sociedade/cultura a partir de que momento?

Ainda na primeira metade dos anos 1960, através dos estudos intitulados *A Galáxia de Gutenberg* (1962) e *Os meios de comunicação como extensões do homem* (1964), o pensador Herbert Marshall McLuhan (1995) afirmou que, pelo menos desde os anos 1950 já era possível perceber os primeiros contornos de um novo ambiente de convivência que parecia tomar conta da cultura ocidental, como que anunciando o irromper de uma suposta “revolução informacional”, caracterizada pelo emprego cada vez mais frequente de tecnologias projetadas para a dinamização das

comunicações e para a difusão de conhecimentos os mais variados, tendo o ser humano como vértice. A despeito de revoluções, guerras e crises as mais diversas experienciadas pelo mundo todo, especialmente entre os anos 1960 e 1970, os anos 1980 e, especialmente, os anos 1990 se encarregaram de confirmar por caminhos diversos algumas das teses do estudioso acima referido, especialmente no que concerne ao avanço da tecnologia sobre muito dos afazeres humanos, importando na superação definitiva, em muitos casos, de meios físico-mecânicos ou analógico-tipográficos para a realização de muitos deles. A “Era Eletrônica”, conforme a definiu na época, representaria um salto qualitativo na relação dos homens entre si e destes com seu espaço, este não mais mensurado em termos locais ou mesmo continentais, mas, sobretudo, numa perspectiva global, inserindo no léxico de muitas línguas a expressão um tanto controversa “aldeia global”. Ou seja, a torrente tecnológica de natureza material, lógica e digital representou a superação das limitações físicas do ser humano em favor da expansão sem precedentes de seu poderoso intelecto, tornando-se, pois, “extensões do ser humano”.

Na elaboração de seu argumento, McLuhan (1995) sugere alguns pontos-chave na história da humanidade que, segundo ele, são pressupostos da revolução tecnológica descrita nas referidas obras, alguns dos quais passa-se a abordar a seguir.

Argumenta o citado estudioso que, nos estágios mais elementares de evolução do gênero humano, vivia-se numa integração quase completa com o meio ambiente, pois a capacidade intelectual-cognitiva do homem era suficiente para guardar, processar e aplicar um sem número de conhecimentos que poderiam ser indispensáveis à sua sobrevivência e à do grupo ao qual estava ligado. As experiências eram compartilhadas oralmente pelo grupo ao ponto de compor uma “reserva de conhecimentos” passados de geração a geração. A invenção da escrita marcaria mais um desses momentos de grande significado na história da civilização, pois uma vez conhecido o código através do qual ela foi elaborada, o ser humano não necessitaria mais empregar toda sua capacidade intelectual-cognitiva na armazenagem de todos os caracteres gerados com base em suas próprias experiências ou nas de seu grupo, bastando acessar os registros escritos desses mesmos acontecimentos para se manter integrado ao seu meio, à sua cultura. Se, por um lado, o advento da escrita alçou a humanidade a um patamar de relação mais “impessoal” com seu passado, por outro a complexificação da vida em sociedade

passou a exigir a “seleção” de quais registros seriam dignos de nota/guarda, como que selecionando a versão e função daquilo que deveria ser registrado e autenticado com *status* de “verdade social”.

Nessa linha de raciocínio, pode-se inferir que McLuhan (1995) entende a “Revolução de Gutenberg” como outro desses momentos significativos na constituição de uma prática cultural baseada na informação, uma vez que significou a difusão de uma tecnologia capaz de compilar conhecimentos esparsamente existentes visando à sua disponibilização sob um formato físico que permitia manuseio ilimitado e que poderia ser transportado a qualquer parte, isto é, o livro. Então, o conhecimento sofreu um processo de fragmentação e depois de compilação em um meio físico por intermédio de um código reconhecível que necessitava sempre ser lido/interpretado conforme a conveniência ou a necessidade assim o demandasse. Claro está que desde que o conjunto do conhecimento socialmente acumulado passou a ser gerido desse modo, passaram a ser trabalhados como “naturais” pelo ser humano, de tal sorte que não restou a este outra opção senão extrair a parte do conhecimento social que lhe interessava para a execução dessa ou daquela tarefa conforme cada caso.

Por fim, a “revolução tecnológica e informacional” aludida por McLuhan (1995) em seus estudos seria, no instante em que a descreveu, mais um desses momentos cruciais na trajetória da humanidade, pois as tecnologias das quais trata impactaram diretamente no processo de armazenagem, registro, decodificação e integração do conhecimento, não mais organizado em meios físicos, como outrora, mas em ambientes virtuais, cujas possibilidades já se mostravam bastante promissoras naquela época. Matta (2001) parece sintetizar muito bem a posição de MacLuhan (1995) ao dizer que:

É importante destacar que o efeito dessas transformações não está no nível das opiniões ou conceitos e sim nas estruturas de percepção e relacionamento. Trata-se da introdução de um novo ambiente cognitivo e vivencial, capaz de criar novas relações, visões de mundo e paradigmas de sociedade, sem que haja a menor resistência consciente. O ambiente oferecido pelas novas mídias seria, para o ser humano, equivalente à água para o peixe: o meio que o hospeda e permite sua ação, experiências e relações. (MATTA, 2001, p. 18)

Como se pode depreender do acima exposto, as tecnologias da informática e da informação, para McLuhan (1995), não são meros efeitos do progresso da técnica e do conhecimento aplicado, mas infundem a constituição de uma realidade efetiva,

na condição de elementos estruturantes de um modo de ser que considerava como algo absolutamente novo, o qual transpassa o ser e o agir humanos de modo a ensejar uma cultura inspirada pelas possibilidades tecnológicas.

Numa perspectiva bastante diversa da de McLuhan (1995), encontra-se o estudo de Armand Mattelart (2002), intitulado *História da sociedade da informação*. Enquanto a posição do primeiro poderia ser identificada, por assim dizer, como a de um entusiasta da emergente sociedade “tecnoinformacional”, o posicionamento do segundo em relação à mesma se dá em tom de uma crítica contundente aos princípios que a fundamentam, os quais são abordados em seguida.

Metodologicamente falando, Mattelart (2002) constrói sua interpretação acerca da “sociedade da informação” entrecruzando interdisciplinarmente história e geopolítica com o fito de compreender os mecanismos que vem engendrando a constituição da mesma desde os anos 1960. Sem desconsiderar os avanços auferidos pela humanidade ao longo de todo esse período, o referido pensador destaca a relevância de tais mudanças quanto aos impactos que vêm provocando nas relações de produção, nos perfis e demandas peculiares ao mercado de trabalho para, enfim, entender os severos impactos que vêm provocando na educação, na escola e no ensino (de história), posto que envolvem processos de formação de pessoas supostamente capazes de responder às exigências dessa sociedade tecnológica.

Mattelart (2002) começa por destacar que a expressão “sociedade da informação” é equívoca já em seu princípio, pois sugere que todas as culturas que a integram e dela participam o fazem dentro do mesmo nível de igualdade e sob as mesmas condições intelecto-materiais. De fato, trata-se de uma refinada construção histórica, que responde a imperativos geopolíticos de modo a ensejar uma ideologia afim a uma minoria que busca instituir processos que se sobreponham aos interesses da maioria, impondo o receituário neoliberal como a única opção civilizacional viável. Sua posição torna-se ainda mais contundente a partir do abaixo exposto:

A ideologia da sociedade global da informação é a do mercado, faz parte da reconstrução neoliberal do mundo. Há o desígnio dos países dominantes de trazer todas as sociedades à democracia de mercado, que é o que está por trás dos sistemas de inteligência global, de captação de informações que permita vencer os rivais e antecipar os movimentos das grandes organizações da sociedade civil que possam obstacular [sic] os desígnios mercadológicos. A liberdade de expressão comercial tem, nesse quadro, toda a prioridade sobre a liberdade de expressão dos cidadãos. (MATTELART, 2002)

Como se pode abstrair do acima exposto, a “sociedade da informação”, como toda elaboração de cunho ideológico, está destinada a destacar alguns aspectos ao mesmo tempo em que disfarça outros.

A “sociedade da informação” é comumente anunciada como aquele estágio de desenvolvimento científico e tecnológico que coloca à disposição das pessoas uma infinidade de produtos e serviços que, intermediados pela tecnologia, são capazes de tornar seu dia a dia mais fácil, que “democratizam” o acesso à informação e ao conhecimento a fim de aumentar-lhes infinitamente as possibilidades de aperfeiçoamento em termos intelectuais ou profissionais, bem como promover em termos globais um potencial clima de cooperação técnico-operacional e cultural envolvendo governos, corporações e entidades diversas no desenvolvimento de ferramentas e processos que, enfim, revertam-se em benefícios para toda a humanidade. Por outro lado, o referido autor alude que essa “integração” é muito mais imaginária que real, pois o que a realidade objetiva demonstra é a existência de “bolsões de humanidade” à margem do referido processo por não atenderem os requisitos mínimos de participação estabelecidos pelo mercado, onde os sistemas educacionais de países que se situam na periferia do sistema sofrem pressões no sentido de incorporar metodologias e procedimentos afins à lógica neoliberal quanto à preparação das futuras gerações. Caso não o façam, os mecanismos de avaliação e aferição do desempenho escolar criados e mantidos pelos respectivos ministérios da educação em muitos Estados se encarregam de adequá-las à lógica do processo.

As observações de McLuhan (1995) e Mattelart (2002) acerca da “sociedade da informação” vêm, por diferentes caminhos, ao encontro daquilo que a experiência em sala de aula parece demonstrar cotidianamente: o fascínio exercido pela tecnologia sobre os estudantes faz com que estes atribuam significado apenas àquilo que pode ser reproduzido por intermédio dela, onde ela é que dita, por assim dizer, o que é digno ou não de ser levado em conta no processo educativo. Por esse motivo, necessário se faz abordar com mais detalhes, a seguir, os paradigmas voltados para a Educação no contexto atual de muitas sociedades, especialmente a brasileira, conforme apontado por Matta (2006).

1.2 – A “sociedade da informação”: paradigmas educacionais, ensino e aprendizagem

Em seu trabalho intitulado *Curriculum: uma perspectiva pós-moderna*, Willian E. Doll Jr. (1998) oferece uma esclarecedora discussão acerca dos dois principais paradigmas educacionais que enformam (e às vezes se digladiam) incontáveis sistemas educacionais mundo afora, em especial no Brasil, dando o tom do processo ensino/aprendizagem em geral, e da história em particular, os quais podem ser melhor sintetizados nos termos do quadro abaixo:

Figura 1. Paradigmas Educacionais

PARADIGMAS EDUCACIONAIS	
Aprendizagem do século XX (centrada no docente)	Aprendizagem do século XXI (centrada no discente)
✓ aula expositiva	✓ processo de facilitação
✓ aprendizagem individual	✓ aprendizagem coletiva
✓ estudante espectador	✓ estudante colaborador
✓ professor como fonte do conhecimento	✓ professor como guia
✓ conteúdo fixo e estável	✓ conteúdo dinâmico
✓ homogeneidade	✓ diversidade
✓ avaliações e testes	✓ performance

Fonte: CHUTE, Alan, THOPSON, Melody e HANCOCK, Burton. *The McGraw-Hill handbook of Distance Learning*. New York, McGraw-Hill, 1998. In: MATTA, Alfredo. *Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história: utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição*. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, p. 45, 2006. (com adaptações).

De acordo com o acima exposto, o paradigma educacional do século XX toma como ponto de partida e chegada do processo ensino-aprendizagem a figura referencial do professor, considerado como o grande especialista que, a um só tempo, é capaz de transmitir e interpretar o conhecimento em todas as suas nuances, conduzindo o ensino através do mecanismo da aula expositiva segundo um ordenamento lógico de começo-meio-fim, uma vez que os conteúdos são, em si

mesmos, rígidos e objetivos, dispensando qualquer tipo de interpretação ou questionamento; com tais características, a ênfase do processo educativo recai sobre a transmissão de conhecimento, que por ser um procedimento uniforme exige que os alunos se adequem à dinâmica do processo, submetendo-se a um mecanismo avaliativo centrado na elaboração de avaliações e testes que refletem as expectativas do professor em relação ao conteúdo ministrado e não em relação à aprendizagem efetiva dos alunos.

Nesses termos, Matta (2001) reflete a propósito disto como segue:

[...] o paradigma moderno pressupõe o registro linear e sequencial da informação codificada e interpretável. O conhecimento é facilmente classificado, decomposto, quantificável, com inícios claros e fins definidos. A ideia de um professor ou sistema que transmite - e já interpreta - o conhecimento estocado e codificado, para alunos passivos e atentos, é corolário evidente para a educação que convive com este ambiente. As metodologias que prevêem a existência de especialistas que detenham a interpretação do conhecimento registrado sobre uma dada especialidade, que serão responsáveis por "passar" tal conhecimento aos pupilos atentos e passivos, são muito convenientes para esse caso. (MATTA, 2001, p. 21-22)

Uma perspectiva educacional centrada em tal ordem de procedimentos está fundada em uma lógica que toma o conhecimento - bem como os mecanismos de sua transmissão - privilégio de uma casta de especialistas à moda de uma sociedade massiva de inspiração fordista e/ou taylorista.

Ainda segundo Doll Jr. (1998), em relação ao paradigma considerado por ele afim à sociedade atual, a perspectiva em relação ao processo ensino-aprendizagem é bastante diversa daquela abordada anteriormente, a começar pelo fato que o sujeito a partir do qual o processo se inicia toma em conta a figura do aluno, centrado num momento em que a aula se processa como uma construção de caráter coletivo e, como tal, aberta à participação/colaboração de todos, onde o professor aparece como um facilitador ou um guia em direção à exploração de um conteúdo que ganha significado a partir das múltiplas experiências trazidas para o contexto de sala de aula pelos alunos, onde a própria ideia de sala de aula funciona segundo a lógica de um laboratório - *ideas lab* - a que de um espaço formalmente constituído e organizado para tal. De acordo com Matta (2006), num cenário como esse, a avaliação visa à formação de habilidades e competências aplicáveis à resolução de situações-problema, onde a ênfase recai sob o aspecto da criatividade/inventividade mensurável

num processo, superando o estigma de obtenção de uma nota a ser posta no boletim. Assim, Matta (2001) entende que, quanto à aprendizagem do século XXI:

Já no paradigma da sociedade do conhecimento o que importa é possibilitar ao aluno viver a situação problema, experimentar suas características, analisar propriedades e relações, criar e aplicar soluções e avaliar resultados, continuamente e com problemas sucessivos. O sujeito deve improvisar, utilizar todos os recursos, ser transdisciplinar e funcionar de forma pragmática na direção da resolução dos problemas que enfrenta em seu ambiente.

[...] Esta constatação conduz à definição dos papéis da educação e da sala de aula da atualidade, próximos àqueles definidos nos pressupostos destas teorias. Sabe-se que todas estas abordagens estão distantes da homogeneidade, mas todas guardam entre si, pelo menos, três características comuns e essenciais: por um lado partem do princípio de que o conhecimento é construído pelo sujeito que aprende, e não transmitido por algum especialista; em segundo lugar, pregam a atividade aplicada e experimental como formas privilegiadas de construção do conhecimento; e finalmente vêm a interação social, trabalho coletivo e relações do sujeito com o ambiente, com espaços e fatores essenciais para uma aprendizagem autêntica, voltada para a realidade do contexto vivido. (MATTÀ, 2001, p. 24)

Assim, pensar o ensino de história nas bases acima significa enredar por um caminho que pode levar, segundo Cerri (2014), à constituição de tentativas dirigidas para desfazer no aluno a noção de que o saber histórico é um fato consumado em face da simples passagem do tempo, sobre o qual, em algum momento, lhe disseram não ter nenhum arbítrio, devendo apreendê-lo em termos de datas e nomes de personagens ilustres na melhor tradição/inspiração liberal-iluminista.

Por seu turno, o pensador francês Pierre Lévy (1998) é outro que, pela extensão e direcionamento de sua obra, pode trazer importantes subsídios para a reflexão aqui pretendida, isto é, quanto aos paradigmas que informam a educação e o ensino na atualidade.

Nos estudos intitulados *As tecnologias da inteligência* (1994), *A inteligência coletiva* (1998), *A ideografia dinâmica* (1998), dentre outros, o citado pensador vai refletir o paradigma dominante no contexto da “sociedade do conhecimento”.

A partir dos anos 1980 tornou-se mais evidente a disseminação das tecnologias informáticas, repercutindo mudanças significativas em cenários atinentes ao entretenimento, ao estudo e ao trabalho, além de outros nos quais foram sendo (re)desenhados processos que importaram no aprimoramento, por exemplo, da administração pública, na produtividade das corporações, na atuação de organizações de naturezas diversas, até, enfim, adentrar os lares estabelecendo uma nova dinâmica

nas próprias relações familiares. Inserida nesse amplo processo, a instituição Escola foi levada a constituir espaços especificamente voltados para a educação informática.

Para Lévy (1994):

[...] os esquemas interativos tornam explicitamente disponíveis, diretamente visíveis e manipuláveis à vontade as macroestruturas de textos, de documentos multimídias, de programas informáticos, de operações a coordenar ou de restrições a respeitar. Os sistemas cognitivos humanos podem então transferir ao computador a tarefa de construir e de manter em dia representações que eles antes deviam elaborar com os fracos recursos de sua memória de trabalho, ou aqueles, rudimentares e estáticos, do lápis e papel. Os esquemas, mapas ou diagramas interativos estão entre as interfaces mais importantes das tecnologias intelectuais de suporte informático. (LÉVY, 1994, p. 40)

Como se pode depreender do acima exposto, os pressupostos da aprendizagem do século XX foram severamente abalados pela avalanche tecnológica que invadiu a escola a partir dos anos 1980. De fato, a pressão que veio de fora para dentro da escola expressava-se numa série de expectativas da sociedade quanto à melhor formação dos alunos a fim de atender às exigências da “revolução tecnológica” em curso. A própria perspectiva da aprendizagem teve que ser repensada, assim como a ação e o papel do professor, em face da contínua evolução tecnológica, tornando uma série de tecnologias parte do cotidiano das aulas, dentre as quais o computador é o exemplo mais evidente.

Concordando com Lévy (1998), Nicholas Negroponte (1995), no estudo intitulado *A vida digital*, dirá que devido ao advento da informática as bases mais tradicionais que inspiravam o ensino há bastante tempo começaram a sofrer alguns abalos, ao ponto de, quase em uma década, o giz e o quadro-negro, além do pincel e da cartolina, dentre tantos outros tradicionais recursos pedagógicos, serem virtualmente extintos, ou quase, pois aquela tornou-se uma avassaladora realidade. Nesse sentido, Matta (2001) contribuirá na direção desse raciocínio resumindo a questão nos termos seguintes:

[...] A sociedade informatizada necessita de atividade, de criação, de iniciativa, de capacidade para enfrentar o desconhecido e o novo, com versatilidade e trabalho coletivo. A relação desejada para uma escola, neste ambiente, tende a ser a de grupos de indivíduos que interatuem mutuamente, na exploração e experimentação de questões relevantes a seus objetivos e tarefas, e que utilizem o ambiente informatizado como mediador de parte importante de seu aprendizado.

[...] graças à chegada da informática, o aprender fazendo e o construtivismo se tornaram quase que abordagens obrigatórias. (MATTÀ, 2001, 23)

Assim, do acima exposto, pode-se compreender melhor a tensão que sintetiza, há bastante tempo, a realidade da escola brasileira, consubstanciada no pensamento quase anedótico que diz que as expectativas dos alunos correspondem às demandas século XXI, numa escola cuja estrutura remonta ao século XX, segundo processos e procedimentos inerentes à mesma típicos do século XIX.

A verdade dos fatos é que, mais uma vez apoiado em Lévy (1998), as divergências verificáveis em várias realidades educacionais mundo afora, especialmente no Brasil, refletem os limites de determinadas culturas em se relacionar harmônica e produtivamente com a avalanche tecnológica consoante ao estágio atual de desenvolvimento técnico-científico relativo ao “digital”, convocando o conjunto de suas populações para a constituição de um projeto sério de inserção nos quadros da sociedade globalizada, atestando, por fim, a justeza das alegações de Matterland (2002), apontadas em momento anterior, quanto ao fato de que, se a “sociedade da informação” é uma realidade considerada inescapável pelos padrões atuais, ela o é sobretudo em caráter de um novo sistema hegemônico de marginalização e controle pautado pela lógica do mercado em referência a uma (re)leitura do mundo atualizada pela ótica neoliberal.

Em suma, tendo abordado, ainda que superficialmente, os aspectos mais relevantes daquilo que se convencionou chamar de “sociedade da informação” e os consequentes paradigmas educacionais decorrentes de seu estabelecimento enquanto realidade histórica e socialmente constituída, necessário se faz incorporar ao debate as noções de *hipermodernidade* e *cibercultura* e suas possíveis relações com o ensino de história.

1.3 – Complementando aspectos da realidade presente: Hipermodernidade e Cibercultura

Gilles Lipovetsky é um pensador nascido na França no ano 1944. Professor na Universidade de Grenoble, tem se dedicado ao estudo e compreensão da sociedade contemporânea em seus multiformes aspectos. Sua obra é marcada por um forte viés filosófico (axiológico), podendo ser considerada extensa e multidisciplinar, posto que convida permanentemente para o diálogo tanto a “pessoa comum”, quanto o historiador, o sociólogo, o filósofo, o psicólogo, o jurista, dentre outros profissionais, em torno de questões do tipo: que modelo civilizacional é esse

pelo qual a humanidade está enredando? Quais são seus marcos definidores e/ou eixos estruturantes? Qual o papel da educação, da escola e do ensino (de história) em face dessa realidade? O que, enfim, poderá tornar compreensível o momento presente à luz da história?

A partir de trabalhos como *Metamorfoses da cultura liberal - ética, mídia e empresa* (2004), *A sociedade pós-moralista* (2004), *A sociedade da decepção* (2007), *A era do vazio - ensaios sobre o individualismo contemporâneo* (2009), *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderne* (2009), *A cultura-mundo - resposta a uma sociedade desorientada* (2011), o referido pensador lançou e vem aprimorando a categoria de análise *hipermodernidade*. De fato, trata-se de uma elaborada construção intelectual onipresente no conjunto de sua produção que visa a provocar a reflexão acerca das mais variadas facetas que caracterizam o modelo de sociedade e cultura em curso.

O conceito de *hipermodernidade* é, sobretudo, uma categoria de análise que visa a entender o estágio atual da cultura, dita globalizada e digital. O aluno que chega diariamente à escola para nela ter contato com a história não chega vazio, mas, ao contrário, acha-se embebido pelos valores de uma sociedade que cultua, cada vez mais freneticamente, os ídolos do individualismo, da tecnologia, do consumo etc (LIPOVETSKY, 2009). Por outro lado, conforme reflete Serres (2015), estudar esse cenário ou ambiente cultural é de fundamental importância para se compreender o próprio mecanismo mental da juventude e suas expectativas com relação à educação, à escola e ao ensino (de história), senão em relação à própria sociedade na qual vive e quanto aos benefícios/recursos oriundos da sociedade globalizada aos quais aspira a consumir.

Levando-se em conta o raciocínio de Forbes et. al. (2005), grosso modo, a chamada modernidade é pensada na base de dois valores fundamentais, quais sejam, a liberdade e a igualdade, ambos convergentes e complementares quanto à construção de um indivíduo autônomo, ciente e consciente de seus direitos e obrigações segundo a lógica liberal-iluminista. Acontece, porém, que a constituição desse perfil de indivíduo ocorreu *pari passu* com a ampliação do poder estatal, situação que fez com que a pretendida autonomia permanecesse mais teórica que prática, agudizando um sentimento de frustração que só tem aumentado ao longo do tempo.

Já a chamada pós-modernidade, sob a ótica de Hall (1999), grosso modo, representa o momento histórico em que certas barreiras institucionais então colocadas em relação à “emancipação plena” do sujeito se esboraram até quase ao ponto do desaparecimento, donde os desejos subjetivos, ligados à realização individual e ao amor-próprio, irromperem inadvertidamente causando abalos em face das estruturas de controle social.

Assim, em meio às promessas da modernidade e as frustrações da pós-modernidade, erige-se a *hipermodernidade*. Em sua acepção mais simples, hipermodernidade corresponde ao estágio atual da cultura global, caracterizada por uma sociedade liberal em que são evidentes o movimento, a fluidez, a flexibilidade, cenário em que há a interpenetração entre variados pertencimentos e condições, onde a identidade coletiva é cada vez mais fragmentada, pelas identidades fluidas, “pela constante mudança de ordem de fatores de pertencimento no quadro hierarquizado que compomos ao responder à pergunta: ‘Quem sou?’” (CERRI, 2014, p. 109).

Nesse sentido, inevitáveis as questões: que papel tem a história e seu ensino enquanto disciplina nesse cenário? Estaria o ensino de história fadado ao desaparecimento? Cerri (2014), mais uma vez, observa que:

[...] Longe disso. No que se refere à identidade social, sua função - de interesse público - é prevenir a formação de identidades não razoáveis. No que se refere à contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a “autodefesa intelectual” (essa expressão é de Noam Chomsky), ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios. Além disso, deve contribuir para que os futuros cidadãos não fiquem presos no “presente contínuo”, que acabará por ter características entrópicas ou destrutivas para a sociedade. (CERRI, 2014, p. 112-113)

Então, do acima exposto, logo se vê que, a despeito do fascínio exercido pela tecnologia e pelo fracionamento das identidades, dentre tantas outras problemáticas, ao ensino de história assiste, fundamentalmente, ajudar a promover o trabalho socializador que tem a escola, “tirando o sujeito do egocentrismo e introduzindo-o na vida pública, com o que nos confrontamos com o individualismo e o esvaziamento do espaço público que vivenciamos” (CERRI, 2014, p. 113).

Em suma, a formulação conceitual de Lipovetsky (2009) *hipermodernidade* mostra-se bastante fecunda no que toca à compreensão das premissas fundamentais da sociedade do século XXI. Quando relacionada à temática do ensino de história,

ajuda a entender o porquê do estudante encontrar-se, não raro, tão absorto no ambiente escolar, na sala de aula, nas aulas de história. Em consonância com aquilo que apontam Lucena & Fuks (2000), a não ser por alguns breves arroubos em sala de aula onde a tecnologia é convocada a participar, de alguma forma, das aulas, o cenário típico é aquele em que o aluno está fisicamente presente, mas mentalmente ausente, não obstante os esforços do professor.

Num cenário tão complexo como o que se buscou refletir acima, necessário se faz o apoio de referências que se preocupem em discutir aquele que é um dos seus efeitos mais evidentes: a tecnologia. De fato, ela ocupa, atualmente, o *status* de um dos agentes mais influentes na sociedade, com repercussão em processos os mais diversos, inclusive na educação. Nesse sentido, cabe explorar um pouco do trabalho de Pierre Lévy (1998).

O pensador francês Pierre Lévy nasceu na cidade de Tunes (Tunísia, então possessão francesa no norte da África) no ano de 1956. Professor na Universidade de Paris VIII, sua produção acadêmico-intelectual tem se voltado, sistematicamente, para refletir a questão da tecnologia e seus consequentes desdobramentos no cotidiano das sociedades em geral. Não obstante sua obra apresentar temas bastante diversos, o pano de fundo da tecnologia deixa transparecer aquele que é um dos conceitos mais caros à sua produção intelectual, qual seja, o de *cibercultura*.

O que se pode entender por cibercultura? Que movimento sociocultural enseja esse fenômeno? Qual é a relação da cibercultura com a educação e o ensino de história? Enfim, qual o propósito de se recorrer a essa categoria teórico-conceitual à luz do trabalho aqui desenvolvido?

É possível perceber há algum tempo o florescimento de uma cultura digital que aos poucos vem sendo denominada de *cibercultura*. Parece não haver dúvidas, também, quanto ao fato de que, atualmente, raros são os ambientes em que a relação entre os seres humanos não é intermediada pela tecnologia, especialmente aquele próprio de ambientes informatizados conectados à internet. Prova disso é que, não raro, os alunos chegam à sala de aula munidos de toda uma parafernálio tecnológica que, somada àquelas que o próprio professor porta, pretendem tornar seu aprendizado/ensino, respectivamente, da história mais dinâmico, mais atrativo, mais interativo. Essa noção não se lhes ocorre por acaso, mas, ao contrário, reflete, em termos bastante rudimentares, aquilo que Lévy (1998) chama de *cibercultura*, por já

haver toda uma base de dados constituída digitalmente mundo afora capaz de dar suporte às pretensões de muitas pessoas, ou seja, um *ciberespaço*.

Por cibercultura, então, deve-se entender uma espécie de “atmosfera” oportunizada pela tecnologia de modo a possibilitar, a partir de múltiplas ferramentas, a constituição de um ambiente mediado pela tecnologia, dedicado a criar condições para que ocorra a recepção, o tratamento e a posterior transmissão do conhecimento em suas mais amplas perspectivas num fluxo permanente, aproveitando-se do suporte tecnológico (físico, lógico e digital) para estabelecer uma comunidade informacional voltada para o ato de comunicar, na acepção mais ampla da palavra. Logo, para Lévy (1998), trata-se de um movimento social cujo “grupo líder” é composto, fundamentalmente, (ao menos em seu país natal) pela juventude metropolitana escolarizada em cuja fala se pode facilmente distinguir expressões como: interconexão, comunidades virtuais, inteligência coletiva, tecnologias da inteligência, ideografia dinâmica etc.

A partir disso, mostra-se oportuno efetuar a seguinte indagação: qual o impacto da cibercultura no ensino de história? Ou, de outro modo: qual a perspectiva do ensino de história num cenário como este? Quanto a isso, Lévy (1998) argumenta que:

Com a escrita, abordamos aqueles que ainda são os nossos modos de conhecimento e estilos de temporalidade majoritários. O eterno retorno da oralidade foi substituído pelas longas perspectivas da história. A teoria, a lógica e as sutilezas da interpretação dos textos foram acrescentadas às narrativas míticas no arsenal do saber humano. Veremos finalmente que o alfabeto e a impressão, aperfeiçoamentos da escrita, desempenharam um papel essencial no estabelecimento da ciência como modo de conhecimento dominante.

As formas sociais do tempo e do saber que hoje nos parecem ser as mais naturais e incontestáveis baseiam-se, na verdade, sobre o uso de técnicas historicamente datadas, e portanto transitórias. Compreender o lugar fundamental das tecnologias da comunicação e da inteligência na história cultural nos leva a olhar de uma nova maneira a razão, a verdade, e a história, ameaçadas de perder sua preeminência na civilização da televisão e do computador. (LÉVY, 1998, p. 87)

O que o citado pensador está refletindo acima é que, assim como a invenção da escrita, por exemplo, um dia representou o desenvolvimento máximo de um suporte tecnológico a partir do qual muitas culturas puderam repensar o modo de se relacionar com seu passado promovendo sua reeducação no presente, a *cibercultura* (enquanto ambiente) e o *ciberespaço* (enquanto meio) parecem

oportunizar ordem de mecanismos semelhante no tocante à aprendizagem do século XXI, pois, de características inovadoras e dinâmicas, criam campos de novas possibilidades para a educação e o ensino.

Conforme se verá a seguir, ao longo de seu processo de constituição, a educação no Brasil (incluído aí - por óbvio - o ensino de história) respondeu aos mais diversos imperativos, sobretudo aqueles de ordem política e econômica. No tocante ao ensino de história, este parece ter estado sempre atrelado à formação de uma identidade que insiste em ser construída “de cima para baixo”, formalizando a lógica da desigualdade e da exclusão. A oportunidade de discutir projetos de repercussão global como a *hipermodernidade* e a *cibercultura* permite não apenas lançar luz sobre o momento atual de desenvolvimento da “civilização”, mas, também, apontar possibilidades para se repensar o ensino da disciplina em bases diferentes do que tem sido até então, ainda que também tragam consigo certas incoerências e contradições, conforme também se tentou demonstrar acima. Esse o sentido, pois, de se recorrer àqueles para fundamentar teórica e conceitualmente a análise aqui pretendida.

1.4 – Contextualizando o ensino de história no Brasil

Como reportado anteriormente, um dos objetivos desta seção consiste em estudar o ensino de história no Brasil. Um dos passos mais essenciais desse procedimento consiste em traçar um panorama, ainda que breve, acerca daquilo que o mesmo tem sido e das características que tem manifestado ao longo dos últimos anos, mais especificamente da redemocratização do país para cá.

Retrospectivamente falando, a título de preparação, buscou-se refletir acima um pouco acerca do histórico e das características da sociedade atual (marcada pela tecnologia e pela valorização do conhecimento), para, em seguida, abordar dois dos principais paradigmas educacionais afins à mesma, para, enfim, orientar-se a compreensão dessa realidade em torno das referências conceituais de hipermodernidade e cibercultura. Seguindo nesse “dialogismo”, convém abordar um pouco sobre o panorama do ensino de história no Brasil.

Refletir o ensino de história constitui-se, sempre, numa tarefa robusta, que remete a um trabalho exaustivo em busca de resposta para questões do tipo: o que significa ensinar história? O que leva alguém a ensinar história a outrem? Como e

para quê se ensina história? Qual o sentido de se ensinar história? Por que se deve aprender história? Dentre tantas outras questões possíveis, estas já são suficientes para atestar a complexidade inerente à história, ciência relativamente nova, mas de constituição bastante desafiadora.

Como sabido, o ensino de história vem sendo tomado como objeto de estudo e pesquisa de modo mais consistente, no Brasil, há quase quatro décadas, quando começaram a emergir, do seio de universidades e entidades representativas de educadores e professores, trabalhos em tom de críticas às políticas educacionais patrocinadas pela ditadura civil-militar brasileira no período de 1964 a 1985. Num cenário marcado por uma gravíssima crise econômica, de extrema vulnerabilidade social e de reabertura política, urgia a necessidade de se pensar a realidade em volta à luz da redescoberta dos valores democráticos, onde problematizar o ensino e a pesquisa da história no país significava realizar um esforço pela busca de sua identidade após um longo período de severas dificuldades. Oportuno lembrar que tudo isso ocorreu, no plano interno, contextualizado externamente por uma série de processos que importaram na constituição do modelo de sociedade globalizada ainda em discussão atualmente, sobretudo a partir de sua face mais evidente, isto é, a tecnologia, cujos traços fundamentais buscavam-se refletir anteriormente. Pela ótica de Juvín & Lipovetsky (2012), a lógica leste-oeste, de forte inspiração político-ideológica, cedeu às pressões de um novo paradigma, cujos eixos explicativos achavam-se melhor ajustados à perspectiva econômico-cultural segundo a orientação norte-sul, instituindo a já referida “sociedade da informação” com evidentes repercussões em amplos setores da atividade humana, especialmente no da educação e do ensino, motivo pelo qual se torna tão importante refleti-lo nos termos que se seguem.

Reportando-se à experiência acumulada por intermédio de seu estudo de mestrado junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulado *Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim, de recolhido a assalariado* (1996), Alfredo Matta (2006) diz que o mesmo referiu-se a uma tentativa de estudar uma das instituições de ensino mais tradicionais da cidade de Salvador. O trabalho em questão, pela ótica de seu autor, tinha potencial para representar uma contribuição importante para com o ensino de história em sua cidade, pois remetia aos primórdios da formação profissional de pessoas para o mercado de trabalho naquele local, interconectando-se com a formação da cidadania no país. Os esforços empreendidos pelo citado estudioso no referido trabalho o fizeram entender que:

Foi fácil constatar a dissociação frequente entre a produção científica dos historiadores e a História apresentada e estudada pela população em geral, ou nas escolas. Uma série de trabalhos que poderiam contribuir positivamente para o ensino de História e formação da cidadania local não chega de nenhuma forma às instituições e instâncias responsáveis pela divulgação ou ensino. Aos poucos, percebia-se que a dificuldade era, em parte, política, mas, principalmente, metodológica. O ensino de História, seus métodos e sua consequente forma de construir e conceber o material didático e seus conteúdos, não conseguem avançar na direção dos novos conhecimentos e, nem mesmo, apresentar e estudar de forma satisfatória o que se propunha a ensinar. (MATTA, 2006, p. 46)

A conclusão a que chegou o estudioso acima identificado em seu trabalho remete à mesma ordem de questionamento realizado por Silma do Carmo Nunes (2002) em seu estudo intitulado *Concepções de mundo no ensino de História*. Há, na perspectiva de ambos, uma considerável lacuna no que se refere à produção do conhecimento histórico e sua efetiva aplicação no ensino da referida ciência no cenário da educação básica. Reportando-se ao trabalho de Nunes (2002), Matta (2006) se expressa acerca do mesmo nos seguintes termos:

Foi a partir destas constatações e de observações práticas que o estudo da História como conteúdo escolar e de seus métodos de ensino começaram a despertar interesse. A questão já havia sido investigada por Silma Nunes que constatou um hiato existente entre a produção de conhecimento histórico universitário e a apresentação e estudo dos mesmos nos ciclos básicos da educação brasileira. A autora forneceu dados detalhados: entre 1984 e 1989, das 1729 dissertações e teses de mestrado e doutorado produzidas pelas universidades brasileiras sobre Educação, apenas 13 (0,75%) tratavam do ensino de História [...] de 1048 artigos publicados em revistas especializadas de História, no país, apenas 44 (4,19%) tratavam do assunto. Por outro lado, entre 1944 e 1992, dos 3248 artigos das revistas especializadas em Educação, somente 11 (0,33%) se interessavam pela História e seu ensino. Não há porque pensarmos que esta realidade tenha se transformado no início do século XXI. (MATTA, 2006, p. 46-47)

Parcialmente situados dentro do recorte cronológico adotado nesse passo do trabalho, os dados auferidos por Nunes (2002) em sua pesquisa, conforme acima, parecem dimensionar muito bem a extensão do desafio que se colocava à geração de pensadores da Educação e do ensino de história ao longo dos anos 1980 até a virada do milênio. De fato, os dados são contundentes no sentido de revelar um duplo estado de fragilidade ligado à produção do conhecimento histórico nesse período, a saber: de um lado, aponta para o grave problema da tímida investigação/produção de conhecimento científico voltado para a área educacional/pedagógica em história e também dedicada ao processo de ensino-aprendizagem relativo a essa ciência, fruto,

talvez, de resquícios desagregadores peculiares ao regime civil-militar; por outro lado, sugere que essa pouca produção existente demorava muito a chegar ou mesmo não chegava às mãos de professores e alunos ligados à educação básica, não permitindo a possibilidade de constituição de um processo (mesmo que elementar) de renovação quanto às fontes de referência para a pesquisa histórica e/ou ligadas à renovação das matrizes de referência do processo ensino-aprendizagem da história.

Ainda que de forma bastante tímida, segundo o citado autor, a produção teórica da época parece ter constituído como vértice da discussão o caráter tripartite que marca o ensino de história no país desde os seus primórdios, qual seja: liberal, tradicional e conservador, confirmado por outros caminhos o que disse sobre a questão Cerri (2014).

O caráter liberal manifestado historicamente pelo ensino de história no Brasil revela-se a partir de todo um ordenamento jurídico voltado à educação que, no mais das vezes de forma velada, pretende reafirmar através do mesmo o ideário burguês de sociedade nos moldes de um “tipo ideal” de formação social, implicitamente elaborado através de conceitos como classe social, individualismo, propriedade privada, liberdade, igualdade etc.

Já quanto ao caráter tradicional do ensino de história no Brasil, fica evidente a partir da promoção de uma abordagem discursiva e erudita por parte do professor, na qual o aluno fica numa posição de submissão inclusive quanto aos próprios fatos estudados, sobretudo aqueles de natureza social, posto que, além de imutáveis, constituem-se em apanágio de especialistas situados nas esferas mais elevadas da burocracia estatal.

Por fim, quanto ao caráter conservador do ensino de história no Brasil, essa parece ser uma premissa evidente a partir do momento em que o aluno (e, por vezes, até mesmo o professor!) não consegue se perceber como agentes construtores do conhecimento histórico, bem como quanto ao fato de que, nos moldes atuais, este não consegue se realizar como instrumento impulsionador quanto à crítica de sua própria realidade e de suas próprias experiências históricas.

A abordagem realizada por Nunes (2002), no estudo referido acima, parece indicar que o mote que perpassa a produção escrita ligada à história a partir de meados dos anos 1980, no Brasil, é o ensino de história acompanhado de uma ou outra questão correlata. A confirmação dessa possibilidade, por certo, talvez esteja num breve inventário dessa produção, conforme se intentará a seguir.

O estudo *O ensino de História: revisão urgente*, que tem à frente Conceição Cabrini et. al. (1999), refere-se ao detalhamento de um projeto de pesquisa por elas elaborado voltado para estudar as condições do ensino/aprendizagem de história na rede oficial de ensino da cidade de São Paulo. O significativo desse trabalho, pela definição de suas idealizadoras, foi a possibilidade de operar as reflexões que percebiam ocorrer ao seu redor, no ambiente acadêmico, em campo, a fim de compreender a realidade efetiva do ensino da disciplina no país. Por oportuno, conforme ressaltado pelas próprias autoras, deve-se salientar que a história “não possuía estatuto autônomo” no momento da realização do estudo, posto que estava atrelada à Geografia na formação de um híbrido genuinamente brasileiro chamado de Estudos Sociais. Por fim, o título dado à obra sintetiza, com rara precisão, a conclusão a que chegaram as autoras: *revisão urgente!*. Isto porque “É pacífico o caos em que se encontra nosso sistema de ensino, não nos parecendo ter muito a perder quem arriscar um novo caminho. Pior do que está parece difícil que possa ficar...” (CABRINI et. al., 1999, p. 13).

Editado no ano de 1984, o trabalho intitulado *Repensando a História*, sob a organização de Marcos Antonio da Silva (1984), consiste de uma coletânea de dezesseis trabalhos ordenados em duas seções: a primeira, “Balanços, perspectivas”, reúne oito dos trabalhos, contendo apontamentos e discussões de questões relacionadas ao ensino de história no Brasil de então; a segunda, “Experiências”, consiste nos trabalhos restantes que dão conta de vivências variadas a partir do ambiente escolar, “da prática do ensino de história”. O mérito desse estudo repousa naquilo que oferece acerca de uma visão panorâmica e de longo alcance respeitante ao imaginário de uma época sobre o ensino de história e a experiência docente dele decorrente.

Na mesma senda do trabalho anterior, organizado por Marcos Antonio da Silva sob o título de *História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem*, a Revista Brasileira de História n° 19, edição relativa ao período de setembro/1989 a fevereiro/1990, constitui-se num importante testemunho acerca das preocupações que ocupavam a mente dos estudiosos da história naquele momento. De fato, de um total de doze trabalhos nela publicados, nove abordam, de alguma forma, questões ligadas ao ensino de história, relativas às vivências no ambiente escolar intermediadas pelo saber histórico, atinentes à teoria e/ou metodologia do ensino de história. O destaque a se fazer quanto a essa obra é, pelas palavras de seus idealizadores, a

visão multiangular voltada para o ensino de história em cada um dos artigos, narrativas de experiências e outros materiais que a compõem, evidenciando o alcance e importância dessa temática naquele contexto histórico.

O ensino de História e a criação do fato foi publicado no ano de 1988. Sob organização do historiador Jaime Pinsky (1992), esse trabalho reúne sete pequenos estudos. Ainda que fique evidente a imediata vinculação da obra ao ensino de história, isto é feito com base em certos suportes didático-pedagógicos relacionados ao mesmo. A despeito da variedade temática e das respectivas vinculações teóricas, o propósito da obra consiste numa tentativa de diálogo envolvendo pesquisadores-professores em relação às suas práticas e algumas de suas ferramentas de trabalho.

Circe Maria Fernandes Bittencourt (1997) coordena o trabalho intitulado *O saber histórico em sala de aula*, cujos estudos que o compõem apresentam duas ordens de preocupação, quais sejam: a primeira, envolve uma discussão acerca da temática do currículo, que nada mais é do que o ensino de qualquer ciência posto em perspectiva e, nesse sentido, sua análise importa em saber a dimensão formadora pretendida para o estudante de história no âmbito acadêmico; a segunda, refere-se às diferentes linguagens oportunas e aplicáveis ao ensino de história, apontando várias possibilidades para se (re)pensar as técnicas e metodologias aplicáveis ao mesmo.

Como visto até esse ponto, o eixo estruturante das discussões e pesquisas que vieram a partir de meados dos anos 1980 foi, precípua mente, o ensino de história. A necessidade de se pensar a disciplina de forma autônoma, de refletir um estatuto teórico e metodológico que expressasse sua importância social, bem como a conveniência de seu ensino no contexto das severas transformações pelas quais o país passava ao longo do referido período, alçou a dimensão da “História do ensino de história” no Brasil como um dos campos mais fecundos da reflexão histórica. Nesse sentido, estava, pois, constituída a base teórica necessária, bem como a cultura discursiva, que iria possibilitar o nascimento de uma nova temática ligada à história, a qual passa-se a refletir nos termos seguintes.

De acordo com Guimarães (2014), o incansável processo de discussão envolvendo as bases da história como ciência e de seu ensino como prática, fez dos anos 1990 uma espécie de “período de transição” no que se refere a essa temática no Brasil, uma vez que:

Saímos da década de 1980, período caracterizado como tempos do “repensar”, com um saldo rico, positivo e potencializador. Se, para alguns economistas, foi uma “década perdida”, para a educação e o ensino de História, não. Repensamos e criticamos os diversos aspectos constitutivos da educação, da História e seu ensino: a política educacional, os currículos, a gestão, a escola, o ensino e a aprendizagem, os professores, os alunos, os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. Desse movimento, emergiram outras proposições diferenciadas daquelas predominantes, até então, na educação brasileira. (GUIMARÃES, 2014, p. 32-33)

De fato, conforme sugerido acima, a grande conquista desse período foi amadurecer uma extensa série de temáticas em torno das quais a identidade da história no país pôde ser restabelecida após o processo de “distensão lenta, gradual e segura”.

Em face da promulgação da Constituição Federal em 1988, os anos 1990 ficaram marcados pelo deslocamento da discussão até então fixada em torno do ensino de história e seus aspectos constitutivos, para aquele envolvendo a necessidade de se elaborar uma legislação específica capaz de materializar os ideais inscritos no Título VIII, Capítulo III, Seção I daquela carta constitucional, dirimindo o cenário desfavorável da educação pública no país, conforme apontado por Cabrini et. al. (1999), pois aquela representou um avanço significativo na área da educação em comparação às constituições anteriores, no que diz respeito também às conquistas do movimento social em defesa da escola pública de qualidade.

Assim, conforme apontado por Brandão (2006), após um longo e conturbado processo de discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96) foi finalmente promulgada em 23 de dezembro de 1996, tendo como objetivo precípua regular amplamente a educação no país. Para a discussão aqui pretendida, o que mais importa destacar nessa legislação é que o caráter autônomo tanto da história quanto da Geografia, enquanto disciplinas escolares, foi restabelecido em alusão aos esforços de pensadores e organizações dedicados a pensar-lhes o ensino no país. Com isso, estava aberta uma nova perspectiva para a reflexão em torno da disciplina histórica, tal como descrito a seguir.

Conforme referido anteriormente, enquanto os anos 1980 ficaram marcados, no Brasil, pela promoção de intensos debates e numerosa produção teórica acerca da realidade educacional brasileira (com destaque para o ensino de história), os anos 1990 relacionam-se à tentativa de diferentes setores da sociedade civil em processo de organização de pressionar quanto à efetivação, através de legislações pertinentes, melhorias no sistema educacional do país à luz das transformações pelas

quais o mesmo passou e de sua consequente atualização nos quadros internacionais em face dos processos que se davam no mundo, em especial à onda da globalização. Mas, e quanto aos anos 2000? Como pode ser entendido o ensino de história no contexto do século XXI? Quais são suas metas e desafios?

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na segunda metade dos anos 1990, parece ter vindo ao encontro de uma série de demandas originadas no amplo espectro da realidade educacional brasileira e dos processos decorrentes do ensino-aprendizagem de várias ciências, em especial a história. Ancorado nos quatro princípios propostos para a educação do século XXI da UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), os PCN defendem um modelo de educação baseado no desenvolvimento de competências cognitivas, socio-afetivas e psicomotoras na formação de pessoas mais preparadas (em termos de consciência e capacidade de reflexão) para encarar os desafios originados de um mundo mais plural e digital, conforme se tentou descrever anteriormente. Nesse sentido, Fonseca (2009) diz que:

Vivemos um tempo de mudanças. Um período de instabilidade e de competição. Um mundo social em que se articulam multiculturalismos, relativismos, fundamentalismos. Um mundo marcado pela globalização e acelerado processo de produção e divulgação de conhecimentos e novas tecnologias. Zygmunt Bauman fala-nos de “tempos líquidos”, a representação do tempo associado a uma época de incertezas, riscos e fluidez. No cotidiano educacional brasileiro, são recorrentes os debates sobre necessidades, dificuldades e possibilidades. Questões relacionadas à política, formação docente, currículos, ensinos e aprendizagens, saberes, tecnologias, metodologias concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de História são desafios diários nas práticas de professores e pesquisadores da área [...] (FONSECA, 2009, p. 09)

Em atenção aos desafios interpostos pela época presente ao ensino de história, conforme colocado acima, duas parecem ser as tendências que se apresentam ao debate no âmbito do saber histórico na atualidade brasileira, a saber: uma, respeitante à formação docente em história (sua natureza e processos); outra, aquela que visa a entender a natureza daquilo que se ensina e daquilo que se aprende em história. Sem constituir, nesse momento, interesse do presente trabalho a temática da formação docente do profissional de história, pretende-se, a seguir, explorar um pouco mais a propósito do segundo aspecto, conforme segue.

Conforme aludem Ferreira & Franco (2013), ensinar História nos dias que se seguem é uma tarefa envolta em grandes dificuldades, que tendem a se avolumar

e, em seguida, se agravar caso a atitude daquele que tem o compromisso profissional de fazê-lo a promove a outrem no sentido da repetição e não da construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, destacam os citados estudiosos que:

Por isso, o conhecimento histórico em sala de aula pressupõe dinamismo e diversidade e, sobretudo, a consciência, por parte de professores e alunos, de que a História relaciona-se a construções provisórias, superáveis e relativas. Tal como acontece com a Medicina em que o conhecimento é permanentemente reavaliado, novas técnicas e tratamentos são a cada dia descobertos, a História também trabalha com verdades que respondem questões de uma determinada época [...]

A História é uma disciplina que elabora discursos sobre o passado. Por isso, é fundamental o entendimento de que passado e História são instâncias autônomas, mesmo que intimamente relacionadas. Cabe a professores e alunos a compreensão de que reler os vestígios do passado e reinterpretá-los constitui a base do conhecimento histórico [...] (FERREIRA & FRANCO, 2013, p. 129)

As colocações acima remetem àquilo que se abordou anteriormente quanto ao paradigma educacional do século XXI, mormente no que se refere ao caráter coletivo da aprendizagem, que, além de processual, é também dinâmica.

De acordo com Cerri (2014), a realidade inerente ao ensino de História no Brasil ainda é fortemente marcada pelo caráter liberal, tradicional e conservador tão característico do projeto de Estado nacional instituído por aqui, um típico projeto liberal-iluminista voltado para a produção e reprodução da identidade nacional, conforme os interesses de cada momento histórico. Assim, em termos mais objetivos, isso significa que o ensino de história, conforme também salientado por Fonseca (2006), privilegia a erudição e a memorização como seus marcos referenciais, gerando a descontextualização do que se estuda em relação aos sujeitos do processo histórico, promovendo e defendendo o individualismo e, assim, desestimulando e reprimindo toda participação ativa e engajamento crítico dos estudantes em relação aos temas em estudo.

Esse, então, o desafio que assiste ao ensino de História do século XXI: desenvolver nos estudantes a capacidade do “pensar historicamente”, isto é, aquela condição que lhes permite pensar o seu “ser no mundo” articulado à dinâmica do meio no qual vive, e deste com a realidade macro da humanidade.

Consoante tal proposta, Giovanni (1994) assevera que a maior contribuição a ser dada pela história nesse limiar de século XXI visando à formação básica das

pessoas seria uma base reflexiva consistente, onde o conhecimento elaborado está em fina sintonia com a vivência cotidiana do estudante, pois:

O ensino de História, para ser útil e motivador, deve ter o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de envolver os alunos e professores como autores e atores, agentes do processo. As problemáticas estudadas deverão estar integradas nas questões autenticas de vida dos envolvidos. Esta análise pode ser aplicada não somente para o caso do Brasil, senão também para o exterior [...] (GIOVANNI, 1994, p. 50)

Claro está que, sob essa perspectiva, ensinar História comprehende a iniciação dos estudantes na leitura do presente, tomando como base o permanente questionamento do passado, de modo a neles desenvolver o raciocínio histórico e os procedimentos de interpretação e autoria de conceitos, sempre fundamentados em registros documentais ao alcance de sua visão, ou seja, presentes em sua própria realidade. Para tanto, convém que sejam orientados a desenvolver ao menos três habilidades que são inerentes ao ser do historiador, a saber: atitude, metodologia e linguagem. Dessa forma, de acordo com o que aponta Cerri (2014), o estudo/ensino da história tende a oferecer oportunidades para o desenvolvimento do pensamento criativo e significativo nos estudantes. Elabora-se o pensamento autônomo e crítico, o raciocínio voltado à interpretação do fato histórico (e não à sua reprodução), o “pensar histórico” que opera a partir de conceitos e/ou categorias abstratas para significar a realidade em volta.

Tomando por base a elaboração intelectual de Jörn Rüsen (2001; 2010), Cerri (2014) diz ainda que a atitude acima pretendida é exatamente o pressuposto daquilo que se pode chamar de “consciência histórica”. Grosso modo, esta se refere à capacidade constituída no indivíduo no sentido de que venha a saber que o conhecimento histórico não se acha pronto e acabado à espera de que as pessoas (os alunos) o compreendam tal como se apresenta, mas que, de fato, encontra-se aberto a variadas interpretações conforme o problema que se encaminhe a ele, pois jamais se terá acesso ao conhecimento dos fatos históricos “em si mesmos”, senão a interpretações destes baseadas nessa premissa, comprováveis através de uma quantidade/qualidade de fontes razoáveis para tal exercício. A propósito disto, Cerri (2014) dirá ainda que:

A “academia de artes marciais do pensamento” na qual a história participa com seu estilo específico de combate, liga-se às tarefas de instrumentalização cognitiva do aluno com os saberes e fazeres típicos da história. A metodologia da história consiste essencialmente em saber o que aconteceu e em que nos baseamos para conhecer esses fatos. O historiador procura certificar-se de quem produziu a informação, quando isso aconteceu e quais eram as possibilidades de que as coisas tivessem acontecido de outra forma. O método histórico esquadriinha os sujeitos, suas ligações sociais, suas intenções e interesses em jogo, para entender a informação que cada um deles traz, e, assim, dimensiona-la corretamente e relativizá-la. Se nosso aluno puder fazer isso e identificar pessoas e interesses por trás de reportagens, processos históricos, ações governamentais, a história terá cumprido outra de suas funções educativas. (CERRI, 2014, p. 115-116)

Assim, do exposto acima, pode-se perceber que a ênfase pretendida para o estudo da história do século XXI, no Brasil, guarda muito pouca relação com a questão do conteúdo “em si” mesmo, situando-se mais na promoção de um ensino de história capaz de se ajustar, sim, às exigências afins à “sociedade da informação” em termos de versatilidade, dinamismo, produtividade etc., mas, sobretudo, que reflete a capacidade permanente por parte daqueles que o operam em termos de criticar, refletir e propor o conhecimento histórico em bases diferentes daquelas que tem sido até então. Por fim, Cerri (2014) concluirá que:

[...] A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas. De uma forma nova, crítica e complexa, a história tem condições de reassumir a condição de mestra da vida. Se o ensino de história não leva a isso, não se completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou à vida prática. (CERRI, 2014, p. 117)

Assim, ao longo de todo esse capítulo, foram mencionados autores e obras que, através de diferentes estratégias metodológicas e fundamentações teóricas, ajudaram a compor um quadro razoavelmente amplo acerca da dinâmica do ensino de História no Brasil, cobrindo, praticamente, as últimas quatro décadas e revelando um campo de reflexão rico em processos e em permanente estado de transformação, ligado a uma série de interesses situados internamente, mas, também, sofrendo influências diversas de tantos outros interesses situados num plano mais macro, por assim dizer, cuja direção, não raro, atende a outros interesses. As referências aqui adotadas, contudo, parecem acordes quanto à necessidade da promoção de um “pensar histórico” crítico e autônomo como pressuposto de uma aprendizagem

histórica mais dinâmica e significativa destinada aos níveis mais básicos da formação das pessoas, visando a trabalhar “questões autênticas” ligadas aos seus interesses e aos de sua comunidade.

Assim, com base na contextualização acima efetuada, é possível vislumbrar aos menos três “níchos temáticos” relativos à evolução do ensino de história no período aventado, os quais dominaram a produção acadêmica e editorial de modo a municiar os mais variados níveis de discussões em torno da ciência histórica e do ensino a ela relativo, quais sejam: grosso modo, aquele correspondente aos anos 1980 e sua respectiva busca pela identidade da ciência histórica e dos marcos definidores do ensino a ser promovido através dela; em seguida, sobretudo a partir dos anos 1990, verifica-se a erupção de diversas discussões acerca dos marcos legais definidores de políticas públicas que pudessem conferir à história – como de resto a tantas outras ciências – as condições necessárias para a promoção de um ensino consoante ao que preconiza a assim chamada “constituição cidadã”, sobretudo quanto à promoção de um ensino público e de qualidade para todos; enfim, como que se iniciando nos anos 2000 e seguindo até o presente, a atualização temática relativa às problemáticas próprias da história como ciência e a busca de métodos e técnicas para a promoção de um ensino mais dinâmico e interdisciplinar, aproveitando-se da torrente tecnológica que de alguma forma alcançou sobretudo a escola pública brasileira nesse mesmo período.

1.5 – História e Cinema: o filme no ensino de história

Dentro desse amplo painel, pretende-se, a partir desse ponto, discorrer um pouco mais diretamente acerca da temática que inspira a produção do presente estudo, a saber: a relação entre história e cinema, desdobrando-se para a questão da utilização de filme(s) como estratégia metodológica visando ao ensino da história. Importa conhecer um pouco mais acerca de como o cinema foi “descoberto” pela história e, consequente a isso, como o filme se constitui em “objeto” e/ou “meio” para o ensino da mesma.

De acordo com Silva (2009), remonta ao início dos anos 1970 o aparecimento dos primeiros estudos envolvendo o binômio história e cinema. A partir da publicação do artigo intitulado *O filme: uma contra-análise da sociedade?*, mais tarde incorporado à obra *Cinema e história*, o historiador francês Marc Ferro (1992)

foi um dos primeiros a reivindicar – de forma mais insistente – a incorporação dos filmes no rol dos “novos objetos” de que falava a influente *Escola dos Annales*, por entender que “o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é história”. A assim chamada Nova História (renovação pretendida pelos membros dessa “organização” quanto a novos temas e objetos) encontrou no cinema (enquanto arte) e no filme (enquanto produto) a versão de um documento de natureza audiovisual, cujas peculiaridades precisavam ser (exaustivamente) discutidas e compreendidas pela comunidade de historiadores a fim de que seu potencial artístico-cultural pudesse ser aproveitado em benefício da ciência histórica (pesquisa e ensino).

Necessário salientar que a “descoberta” do cinema pela história nada tem de acidental, pois, de acordo com Napolitano (2007):

[...] O cinema é um dos campos mais propícios para essa operação da memória, pois um dos seus aspectos mais importantes é o caráter espetacular do filme, uma das variáveis que explica a imensa popularidade do cinema no século XX. Arte e técnica se encontram no cinema de maneira estrutural, abrindo um campo de possibilidades sem limite a operações de monumentalização do passado, acessível a grandes plateias e, por isso mesmo, objeto de interesses econômicos e políticos diversos [...] (NAPOLITANO, 2007, p. 66-67)

Ante ao avanço e popularização do cinema, tal fenômeno precisava ser melhor compreendido e apreendido pela história enquanto manifestação histórico-cultural, cuja repercussão cada vez maior no seio de sociedades tão díspares entre si, apontava para o potencial do veio de pesquisa que se apresentava dentro dessa relação história-cinema, sobretudo a partir da gradativa constituição daquele que seria um fator decisivo dentro da mesma, a saber: a emergência do (sub) gênero “filme histórico”. Totalmente consolidado no cenário do cinema industrial/comercial do presente, o filme histórico:

O cinema de ficção tem sido uma das principais linguagens artísticas de representação do passado. Através dos chamados “filmes históricos”, episódios e personagens reais da história são encenados em roteiros ficcionais, muitas vezes verossímeis ao pretender ser a reconstituição mais fiel possível do passado [...] (NAPOLITANO, 2007, p. 65)

Complementarmente ao acima exposto, cabe destacar também a fala de Robert A. Rosenstone (1997) a esse respeito quando afirma que:

As películas mostram a história como um processo. O mundo audiovisual une elementos que a história escrita separa. Em geral, a história escrita não consegue proporcionar uma visão integral, mas fracionada. É necessário que o leitor faça um esforço pra reconstruir as partes. No audiovisual, todos os aspectos do processo estão interligados, imbricados. (ROSENSTONE, 1997, p. 53, tradução livre)

Ambos os excertos acima parecem implicitamente acordes quanto à questão de que, da perspectiva do historiador dedicado à compreensão do cinema, não é lícito olvidar que todo filme pode ser encarado como um documento histórico de uma determinada época, justamente aquela que o produziu. Posto isto, no dizer de Ferro (1992) transporta em si as crenças, as intenções, o imaginário etc. dos homens que os produziram e os consumiram, atestando que não se trata somente de um produto da história, mas também num seu agente, significando um valioso acréscimo relativo tanto ao modo como se ensina quanto ao modo como se estuda a história.

Consoante a isso, todo filme também é representação de um determinado acontecimento histórico, independente do fato de ser ficção, documentário etc. Nesse sentido, Napolitano (2007) ressalta que:

Partimos da premissa que, independentemente do grau de fidelidade aos eventos passados, o filme histórico é sempre representação, carregada não apenas das motivações ideológicas dos seus realizadores, mas também de outras representações e imaginários que vão além das intenções de autoria, traduzindo valores e problemas coetâneos à sua produção [...] (NAPOLITANO, 2007, p. 65)

Tomando por base que todo filme comporta em si um determinado “nível de historicidade”, ou seja, que o mesmo acaba sendo histórico ainda que sua temática não o seja num primeiro momento, torna-se contraproducente enveredar pela discussão/problemática de que “esse” ou “aquele” filme “foi mais” ou “foi menos” fiel ao conhecimento constituído acerca do fato histórico que pretendeu abordar.

É a natureza do “filme histórico” acima referida que demonstra o seu grande potencial como suporte às aulas de história, funcionando para o professor como um aporte de fácil acesso, de baixo custo e de considerável repercussão entre a juventude. Ainda segundo esse estudioso, um dos equívocos mais comuns cometidos na adoção de filmes durante as aulas de história refere-se à sua exibição como “apêndice” de outros suportes no contexto da sala de aula, ou, por outro lado,

desobrigada de um preparo prévio quanto aos conteúdos/conceitos, dentre outros pontos, que se deseja abordar.

Reportando-se à definição de “filme histórico” constituída pelo estudioso francês Pierre Sorlin (1985), Napolitano (2007) afirma que o mesmo pensa a relação história-cinema a partir de três premissas fundamentais, a saber:

- 1) Relação presente/passado. O filme histórico ancora-se no presente (produção/distribuição/exibição) e no passado (datas/eventos/personagens que marcam o tema dos filmes).
- 2) Filmes históricos são formas peculiares do “saber histórico de base”. Os filmes não criam esse saber, mas o reproduzem e o reforçam. O filme histórico está inserido numa cadeia de produção social de significados que envolvem historiadores, críticos, cineastas e público.
- 3) O analista deve problematizar a “narração fílmica da história”, explorando a tensão entre ficção e história, ou seja, entre documentos não-ficcionais e imaginação/encenação ficcional. Nesse sentido a narrativa fílmica e a narrativa historiográfica estruturam-se como formas de narração literária, sendo que esta última busca um efeito de realidade na sua narração, além de ancorar-se em evidências documentais. (NAPOLITANO, 2007, p. 67)

Nos termos acima, para além da questão mais óbvia, o historiador francês Pierre Sorlin (2009) forneceu uma importante contribuição quanto à definição do (sub) gênero cinematográfico “filme histórico”, sustentando que seria qualquer produção que, dentro de um campo ficcional, constrói uma narrativa a respeito de um determinado acontecimento constante no amplo “mural da história”, cuja representação “encena o passado com os olhos voltados para o presente”. (SORLIN, 2009)

De acordo com Ferreira & Franco (2013), ensinar história nunca foi e jamais será uma tarefa simples, pois implica, grosso modo, em referir-se a métodos bastante diversos elaborados para a compreensão de questões muito complexas, as quais nos tempos atuais, inclusive, às vezes exigem aporte de saberes de outras áreas do conhecimento, isso tudo voltado a alunos oriundos das mais diferentes condições socioeconômicas e com as mais variadas habilidades intelecto-cognitivas. Isto posto, torna-se mais acessível a afirmação de Silva (2009) quanto ao desafio que assiste aos professores de história em geral no que se refere a buscar e obter uma simetria entre estas três coisas: história/filme/ensino.

Afirmar que o ensino é uma face da história como conhecimento, e desde sempre, é salientar seu caráter de atividade voltada para a descoberta de novos saberes e para o ato de compartilhá-los. Qualquer grande historiador [...] ensina história, e não apenas nos momentos em que entra numa sala de

aula. Ensinar é compartilhar saberes. Todo historiador comunica às outras pessoas suas descobertas, quer dizer, ensina o que aprendeu. (SILVA, 2009, p. 147-148)

De acordo com Napolitano (2013), o emprego com fins didáticos e pedagógicos de filmes nas aulas de História vem se constituindo num dos temas mais abordados pela historiografia brasileira recente (permanentemente criticado e atualizado em face do dinamismo de ambos os universos), atestando tal assertiva o significativo número de publicações disponíveis no mercado editorial nacional de estudos acadêmicos dedicados à temática, concentrados em três eixos fundamentais, conforme segue: 1. o uso do cinema a partir do conteúdo do filme (seja como fonte, seja como “texto-gerador”); 2. a utilização do cinema sob o signo da linguagem, sendo o filme a manifestação de seu caráter peculiar, isto é, de natureza audiovisual; e 3. a abordagem do cinema visando ao estudo da técnica/tecnologia empregada na produção, comercialização e consumo de filmes no contexto das diferentes sociedades.

O estudo aqui proposto leva em consideração quanto à possibilidade de utilização didático-pedagógica de filmes nas aulas de história todas as possibilidades enumeradas acima, posto que, a um só tempo, um filme (histórico ou não) apresenta essa natureza tripartite.

Em consonância com Napolitano (2013), tomar o filme sob essa tríplice perspectiva, significa assumi-lo como um instrumento didático-pedagógico para as aulas de história bastante sutil e refinado, pois, nesse caso, as preocupações do professor distribuem-se sobre questões relacionadas ao conteúdo ou quanto às representações que a película eventualmente possa trazer (seja ela de cunho histórico ou não), remetendo à elaboração de um processo em que o filme (cinema) funciona como mote para aquilo que Ferro (1992) chamou de “exercício do olhar”, isto é, uma atividade contínua de “educação cinematográfica” na qual o aluno é permanentemente desafiado a identificar-elaborar-aprimorar os mais variados níveis da linguagem cinematográfica, articulando tudo isso em face de uma produção de sentido histórico em relação àquilo que assiste. Em outras palavras, o referido estudioso explica que:

Educando o olhar do espectador: um filme ou conjunto de filmes pode ser escolhido independentemente do seu conteúdo; o professor não precisa centrar sua abordagem no tema e conteúdo do argumento, roteiro e

representação. Para algumas disciplinas, sobretudo [a História] as atividades com filmes em sala de aula podem, em si e por si, desenvolver habilidades e competências diversas, menos ligadas à problemática e discussão sobre o conteúdo do filme e mais às formas narrativas e aos recursos expressivos que o cinema, como linguagem, possui. (NAPOLITANO, 2013, p. 29)

Sob essa perspectiva, oportuno dizer que o trabalho com filmes nas aulas de história transcende a questão dos conteúdos expostos por si mesmos (estruturais e abrangentes), levando o aluno a desenvolver habilidades e competências que podem ser dirigidas também a outras áreas do conhecimento, oportunizando, inclusive, trabalhos de cunho interdisciplinar, tal como preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996). Além disso, Napolitano (2013) segue dizendo que:

Interagindo com outras linguagens (verbais, gestuais, visuais): como abordagem e atividade complementar à anterior, os filmes, independentemente da análise e problematização do seu conteúdo específico, podem servir para desenvolver outras habilidades, centradas na manipulação e decodificação de linguagens diversas (verbais, gestuais, visuais) [...] com base em atividades com filmes, outras atividades e interações podem ser desenvolvidas, envolvendo desenvolvimento de textos valendo-se do roteiro original do filme, criação de outras situações e desenlaces, expressão corporal por meio do estudo dos personagens e das cenas, reprodução (em forma de desenhos, esculturas, gravuras) de cenários e figurinos e dramatização de algumas passagens pelos alunos. (NAPOLITANO, 2013, p. 29)

Conforme se pode depreender do acima exposto, bastante vasto de possibilidades e dinâmico em termos de procedimentos e atitudes pode ser o emprego do cinema (filme) nas aulas de História. Mas, no âmbito do estudo em discussão, como se daria, efetivamente, esse processo de “exercício do olhar” ou de “educação cinematográfica”, preconizados tanto por Ferro (1992) quanto por Napolitano (2013), respectivamente? Quais seriam suas fases constitutivas? Qual o conjunto de procedimentos a serem refletidos e adotados pelo professor no sentido de orientar o aprendizado dos alunos? É o que se intentara explicar na sequência.

É importante salientar, em consonância com Maurício (2010), que a formação de um espectador envolve o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades cognitivas e competências analíticas a partir de uma série de procedimentos prévios orientados pelo professor aos alunos em vista dos objetivos propostos, um processo que leva ambos a elaborar e aprimorar uma consciência histórica (Rüsen, 2001; 2010). Conforme destacado por Mocellin (2002; 2009; 2010),

não se trata de um receituário a ser rigidamente seguido pelo professor, mas, no âmbito do trabalho aqui proposto, envolve o desenvolvimento das seguintes etapas:

- Eixo 1. Planejando a atividade

Uma das principais tarefas que assiste ao professor - em especial o de História – logo no início de cada semestre/ano letivo consiste na elaboração do chamado “plano de curso”. Nele, dentre outros aspectos, são apontados os conteúdos a serem trabalhados ao longo do período, onde, via de regra, estes influenciam sobremaneira outros aspectos, tais como: metodologia (procedimentos), recursos didáticos, objetivos, avaliação etc.

No caso aqui discutido, não são os conteúdos que determinam os filmes a se trabalhar ao longo do semestre/ano letivo, mas justamente o oposto, ou seja, é a disponibilidade de títulos na videoteca da escola ou do acervo particular do professor, dentre outros, que ajuda na elaboração de um planejamento geral do curso em vista dos conteúdos/conceitos a trabalhar, bem como em relação às habilidades e competências a desenvolver/aprimorar. Nesse sentido, de acordo com Napolitano (2013), cinco procedimentos básicos definem a fase de planejamento das atividades com cinema no âmbito do trabalho pretendido, quais sejam: 1. elaboração do plano de curso, onde o trabalho com filme(s) é dimensionado dentro de um planejamento geral; 2. seleção da filmografia disponível para as aulas; 3. definição dos conteúdos e conceitos a se trabalhar, bem como as habilidades e competências a desenvolver; 4. levantamento de informações básicas acerca da história do cinema e da linguagem cinematográfica para otimizar o trabalho com os alunos; e 5. sondagem/avaliação da “cultura cinematográfica” da turma. Assim, tem-se:

Figura 2. Planejando a atividade



- Eixo 2. Apresentando o filme e sua(s) linguagem(ns)

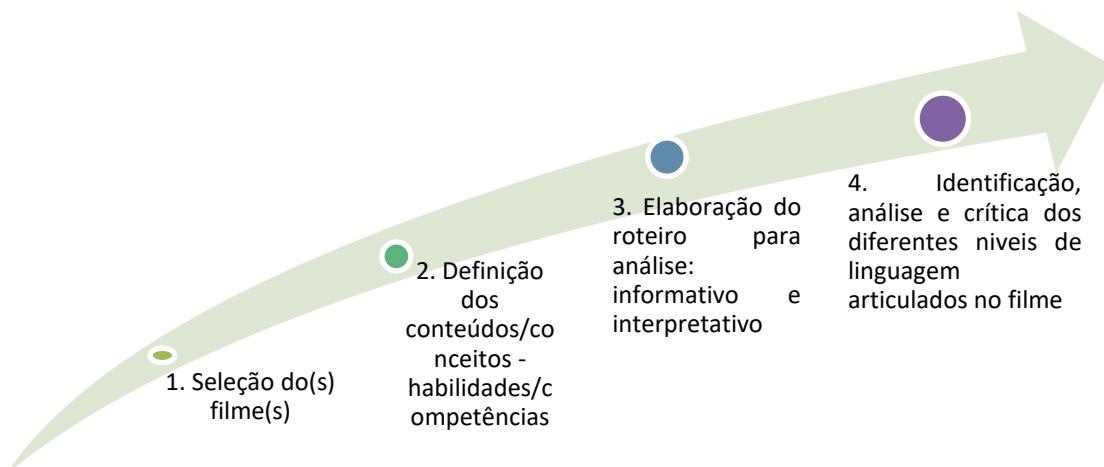
Ainda com base em Napolitano (2013), um dos enganos mais comuns cometidos quando da utilização de filmes durante as aulas (de história) é promover a exibição do filme como uma espécie de “anexo” ao conteúdo trabalhado em sala de aula ou, por outro lado, estabelecer a exibição como ponto de partida para a discussão dos conteúdos/conceitos a serem trabalhados, dissociado de procedimentos preparatórios relacionados ao mesmo.

Visando sempre à otimização da atividade, uma vez selecionada a(s) película(s), cumpre ao professor efetuar a apresentação da mesma à luz da temática a ser trabalhada, fornecendo um roteiro de análise previamente ajustado aos conteúdos e conceitos a se trabalhar, compreendendo - pelo menos - duas partes, a saber: 1. informativa, na qual, a título de subsídio, conste as informações mais básicas acerca da obra, tais como: ficha técnica (país, ano, diretor e elenco, gênero e tema central, sinopse da história etc.); 2. interpretativa, onde constem questões dirigidas (assertivas e/ou interrogativas) que dirijam a compreensão do aluno para os aspectos

mais importantes do filme, fundamentado nos princípios, no(s) conteúdo(s) e nos objetivos gerais da atividade proposta.

Munidos de tais informações, a articulação entre os diferentes níveis de linguagem cinematográfica (cenários, figurinos, efeitos visuais/sonoros, roteiro/diálogos, enquadramentos/iluminação, imagética/iconografia/plástica etc.) expressos através do filme tendem a se tornar mais acessíveis aos alunos, alcançando a análise fílmica a um nível mais elaborado. Pode-se então representar o trabalho a realizar nessa etapa como segue:

Figura 3. O filme e sua(s) linguagem(ns)



- Eixo 3. Produzindo a leitura cinematográfica

Napolitano (2013) diz que, uma vez efetuados o planejamento das atividades, a preparação e o levantamento das informações básicas acerca do(s) filme(s) selecionado, deve-se estabelecer critérios quanto à produção do conhecimento histórico. Como também afirmado por Mocellin (2002; 2009; 2010), esta etapa reveste-se de grande importância para o professor, mas, sobretudo, para o aluno, pois representa a oportunidade de avaliar os procedimentos inerentes à atividade (professor) e da produção dela decorrente em termos do conhecimento histórico elaborado (alunos). Maurício (2010) acrescenta que as reconstituições realizadas pelos alunos em torno da obra cinematográfica podem apresentar naturezas bem diversas, as quais, inclusive, podem ser combinadas entre si no melhor interesse de um trabalho mais coeso. Para efeito do estudo pretendido, elas podem ocorrer a partir de quatro estratégias básicas, conforme seguem: 1. elaboração de sinopse, constituindo o primeiro passo básico quanto à assimilação e fixação do

conteúdo narrativo cinematográfico; 2. reconstituição oral, permitindo a fixação de conteúdos básicos vistos e o desenvolvimento da capacidade de síntese e memorização, bem como de habilidades cognitivas ligadas à competência de narração; 3. reconstituição imagética, iconográfica ou plástica, onde o desafio para o aluno repousa na capacidade de sintetizar o conteúdo trazido pelo filme em relação ao conteúdo trabalhado pelo professor a partir da elaboração, por exemplo, de painéis, maquetes, cartazes, artesanato, áudio/vídeo etc.; 4. reconstituição gestual, que oportuniza ao(s) aluno(s) trabalhar(em) a compreensão do filme a partir de atividades lúdicas, tais como: dança, teatro, mímica, canto etc.

Importante ressaltar que as reconstituições do material cinematográfico, acima referidas, dentre outras possíveis, guardam relação com o tempo disponível para as aulas e certas condições físico-materiais existentes na escola, a critério do professor, devendo ser seriamente consideradas quando do planejamento inicial (NAPOLITANO, 2013), ficando melhor representadas nos termos a seguir:

Figura 4. A leitura cinematográfica



Eixo 4. Articulação Cinema/História - estratégias de apresentação dos resultados

O emprego de cinema no ensino de História, nos moldes pretendidos no presente trabalho, tem como momento de síntese/fechamento das atividades com o filme o potencial, também, de desenvolver trabalhos paralelos capazes de refletir a articulação entre história e cinema. Depois de o filme ser visto, interpretado e analisado - conforme descrito anteriormente - o núcleo central das atividades propostas visando à “educação cinematográfica”, a partir do ensino de História, pode se desdobrar em trabalhos complementares, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem da disciplina, bem como acenando com a possibilidade de trabalhos interdisciplinares, de cunho qualitativo, tais como a seguir:

Figura 5. Apresentação dos resultados



Apresentados em suas linhas mais gerais, os quatro eixos acima referidos constituem-se em processos articulados/complementares dentro de um planejamento geral visando à dinamização do ensino de história, através da promoção de uma “educação cinematográfica”.

Aproveitando-se do fato de que o cinema é uma das formas de expressão artísticas mais populares entre a juventude e das mais acessíveis em termos das atuais plataformas tecnológicas, esse exercício será exemplificado a partir da película *Abril Despedaçado*, produção cinematográfica brasileira dirigida por Walter Moreira Salles (BRASIL, 2001) a partir da adaptação do romance com título homônimo do escritor albanês Ismail Kadaré (1978), os quais serão melhor detalhados na sequência.

Portanto, desde seu início, o trabalho proposto guarda em si o caráter interdisciplinar, conquanto relaciona, no passo seguinte, cinema a outro dos mais importantes aportes para o ensino da história: a Literatura.

1.6 – Qual a importância de se utilizar filme(s) no ensino de história?

Qualquer tentativa de resposta que se possa ensaiar à pergunta-tema da presente seção não é, de modo algum, dos empreendimentos mais simples, pois exige, decerto, que o pretendente considere o que Cano et. al. (2012) aponta no extrato abaixo:

No caso do ensino de História, as possibilidades de uso do cinema em sala de aula podem ser resumidas em três aspectos: a história **do** cinema, que contribui para situar os filmes estudados em seus tempos e lugares, a história **no** cinema, que reflete sobre como os filmes produzem interpretações a respeito do passado e contribuem para formar conceitos históricos e a história **com** cinema que utiliza dos filmes como documentos, como fonte de informações. (CANO et. al., 2012, p. 31-32, grifos dos autores)

Tendo sido objeto de uma reflexão preliminar na introdução do presente estudo, as possibilidades de uso do cinema no ensino de história apontadas pelos autores, conforme acima, como que exigem um maior aprofundamento visando à elaboração de uma resposta condizente com seu nível de complexidade.

Por oportuno, é preciso salientar que, muito embora se achem apresentadas separadamente por seus autores, não é demasiado lembrar que as já referidas possibilidades de uso do cinema no ensino de história são, em essência,

interdependentes. Desse modo, convém ao profissional da história, na plenitude de suas reflexão e prática, perceber o caráter inter-complementar das mesmas, se municiando do que de melhor cada um dos enfoques pode oferecer para sua atuação. Baseado nessa premissa, entende-se que a questão acima colocada encontrará resposta satisfatória na discussão pormenorizada de cada uma das possibilidades de uso do cinema em sala de aula acima indicadas. É o que se intentará demonstrar nas linhas que se seguem.

1.6.1 – A história “do” cinema

Tomada como possibilidade de ensino da disciplina, a *história do cinema* remete à ideia de que o mesmo é uma realização eminentemente humana, que, a exemplo de tantas outras, evidencia a capacidade do homem de, em dado momento, desenvolver técnicas, gerenciar recursos e articulá-los por intermédio do intelecto de modo a alcançar um determinado fim, que, no caso, refere-se à captura, tratamento e exibição de imagens visando à demonstração ou (re)criação daquilo que se chama genericamente de realidade, seja ela presente ou passada. Ou seja, mais do que uma possibilidade de mera descrição acerca de como o fenômeno “cinema” teria surgido e se desenvolvido, essa abordagem abre um amplo leque de possibilidades didáticopedagógicas para que o professor de história possa provocar nos alunos o desejo de conhecer sobre o processo de produção das coisas e o gênio que motiva tudo isso: o homem, isto é, ele mesmo. Por isso, Rocha (1993) esclarece que:

Trata-se de uma disciplina específica, posto que possui um objeto e métodos próprios e se assemelha com as outras histórias específicas (História da Literatura, do Teatro etc.). Ela, por sua vez, inclui uma História das Técnicas (que viabilizaram determinadas formas de cinema), uma História da Indústria (que trata, em sentido amplo, da produção dos filmes, ou seja, dos investimentos, administração, *marketing*, mão-de-obra etc. requeridos pela indústria cinematográfica), uma História das Formas (que insere o cinema nos movimentos artísticos que o circunscrevem, tais como: literatura, artes plásticas, música). (ROCHA, 1993, p. 14)

Enquanto Cano et. al. (2012) entende a *história do cinema* como uma possibilidade para o ensino da história baseada “em si mesma”, ou seja, restrita ao estudo do processo que diz respeito tão-somente ao surgimento e desenvolvimento do cinema, Rocha (1993) extrapola bastante essa compreensão no sentido de alçá-la ao status de uma “disciplina”, não no plano formal, mas enquanto oportunidade de se

lhe agregar alguns tópicos que, não raro, passam ao largo dos conteúdos tradicionais, funcionando ao modo de um “aposto”, ou seja, um acréscimo em relação àquilo que já é trabalhado regularmente, ampliando as possibilidades de aprendizagem, mas também de ensino. Tanto é assim que, em seguida, o mesmo estudioso retoma o pensamento dizendo que:

Importa é que a História do Cinema é uma disciplina autônoma e a análise da especificidade do cinema não é propriamente tarefa do professor de História; se assim o fosse, ele teria de ser, por assim dizer, alfabetizado numa nova linguagem, constituída pelas formas e técnicas do cinema. Por um lado, como a História do Cinema não é uma disciplina escolar, tal “alfabetização” teria muito pouca eficácia pedagógica, o que vale dizer que ela não tem utilidade imediata para o professor; por outro lado, o domínio desta disciplina torna-se necessário caso o professor use sistematicamente o filme na sala de aula. (ROCHA, 1993, p. 14-15)

Assim, acorde com a posição assumida pelo estudioso no fragmento acima, o presente estudo entende que a *história do cinema* é de fundamental importância quando significada dentro de um contexto que leve em conta a complexidade do real, oportunizando múltiplas formas de relacionamento com o referido fenômeno, o que equivale a dizer, enfim, que, a rigor, não há “uma” mas “várias” histórias do cinema. Da perspectiva do professor, acena, de alguma forma, com uma clara possibilidade de “formação continuada”, pois amplia suas possibilidades intelectuais no sentido de agregar novas leituras, dentre tantas outras coisas possíveis.

Na esteira desse raciocínio, abre-se a possibilidade de refletir um pouco acerca de outra possibilidade de aproveitamento didático-pedagógico do cinema, conforme segue.

1.6.2 – A história “no” cinema

No tocante à questão da possibilidade de uso do cinema como recurso didático-pedagógico ao ensino de história, sob o recorte *história no cinema*, deve-se salientar que esta perspectiva de análise encerra uma relação bem clara entre a ciência e a arte, pois remete diretamente ao modo como temas reconhecidamente “históricos” vêm sendo abordados pelas lentes das câmeras de cinema, sofrendo o processo de “écranização”. Importa dizer que isto acontece muito em razão da forte influência que o pensamento do historiador francês Marc Ferro (1992) passou a

exercer em seus pares ao dedicar o artigo intitulado *O filme: uma contra-análise da sociedade?* e, depois, a obra *Cinema e História* ao trato dessa questão em particular.

No julgamento do referido historiador, todos os filmes são, de algum modo, históricos, pois, para além de seu enredo, são capazes de fornecer informações quase infinidas sobre a sociedade que os produziu, consumiu e criticou. De tal sorte que, conforme referido por Cano et. al. (2012):

[...] Dessa maneira, um filme realizado na década de 1930 pode ser histórico se usado como documento para estudar a década de 1930, mesmo que não trate de um tema do seu passado. Mas um filme que trata de um tema do seu passado carrega um “duplo” caráter histórico, pois, além de remeter-se à história na sua temática, também pode ser usado como documento de sua época. (CANO et. al., 2012, p. 35)

Rocha (1993) refere-se a um episódio bem-humorado para dimensionar o impacto que o Cinema imprimiu na História ou que esta sofreu por parte do cinema, conforme se queira colocar. A questão é a seguinte:

Surgido há cerca de um século – em 1991, o fragmento conhecido pelo título *A chegada do Trem na Estação* (*L'entrée d'un Train em Gare de la Ciotat*) dos irmãos Lumière completou 100 anos – o cinema tem desempenhado um papel de relevo na história. Aliás, a reação dos espectadores que assistiram à primeira projeção desse fragmento é uma boa metáfora da capacidade que o cinema iria adquirir de **fazer história**: todos entraram em pânico diante da imagem de uma composição ferroviária projetada na tela, que vinha em direção ao público; apressadamente, levantaram-se das cadeiras e fugiram da sala, como se tentassem evitar que o trem os atropelasse. (ROCHA, 1993, p. 15, grifos do autor)

A situação acima relatada pelo referido estudioso é, em si mesma, histórica, pois presentes no local estavam jornalistas e fotógrafos, dentre outros, que registraram a reação de espanto do público ante o que viam projetado na tela. Ainda que o interesse inicial dos Lumière não correspondesse à tentativa de apresentar uma “cena histórica”, o impacto que ela provocou nos seres humanos que ali estavam a tornou histórica. Se tivesse sido filmado, o episódio teria “feito história” de forma ainda mais dramática, o que leva Rocha (1993) a concluir que:

O que interessa é que, espelhando um aspecto do mundo ou nele intervindo, o filme não só retém uma enorme quantidade de informações sobre o contexto social em que foi criado como também é fonte de informações sobre determinadas mudanças. Por conseguinte, não há como negar a veracidade de um enunciado, segundo o qual “todo filme é histórico” em um duplo sentido: ao mesmo tempo em que contém informações sobre o contexto

social que o envolve, sendo uma testemunha do seu tempo, promove mudanças sociais. (ROCHA, 1993, p. 18)

Não obstante o acima referido, é preciso salientar que o primeiro compromisso da ciência histórica é com a “verdade possível” acerca dos fatos, fundado no princípio do rigor científico. O filme, por mais bem cuidado que seja, sob a ótica do profissional da história jamais poderá constituir-se suporte único para o seu trabalho. Em que pese o fascínio provocado pelo caráter peculiar de sua linguagem audiovisual, para que o historiador possa transformá-lo em matéria-prima da narrativa historiográfica (documento), é necessário se faça uma crítica do mesmo, sob pena de tudo se transformar num desserviço tanto à história quanto à arte.

Logo, a peculiaridade da *história no cinema* parece espelhar esta certeza, qual seja: na condição de arte, o cinema, em princípio, não tem compromisso com a realidade, ainda que sob múltiplos aspectos os filmes em geral estejam eivados de informações históricas. Aí é que entra a história, na pessoa do pesquisador ou do professor, aparando as arestas ou, de outra forma, preenchendo lacunas a partir de suas leituras, dando fala a outros formatos de documento, conferindo à narrativa cinematográfica a maior verossimilhança possível no que toca à possibilidade de gerar conhecimento a respeito de tal ou qual fato.

Considerando, então, o acima exposto, Cano et. al. (2012) parece resumir a significação do tema em análise nos seguintes termos:

Na análise da história no cinema, ou seja, da maneira como um filme apresenta o passado, é necessário lembrar que ele, assim como o conhecimento histórico, é uma representação. Dessa forma, julgar um filme por sua reconstituição, ou fidelidade à época retratada, é considerar que ele pode *mostrar* ou *recriar* a verdade do passado. Mas, considerando-o uma interpretação do tema que trata a busca, ou não, de fidelidade histórica no filme, é um dos aspectos a serem analisados para percebermos o seu discurso, e não uma medida de qualidade histórica [...] O mais interessante é tentar compreender os significados suscitados pelo filme e a interpretação de história que constrói a partir dos elementos da linguagem cinematográfica [...] Alguns filmes, inclusive, propõem abordagens inovadoras e interpretações sobre o passado que podem ser igualadas às interpretações escritas. (CANO et. al., 2012, p. 36-37, grifos dos autores)

Dessa forma, a combinação possível entre história e cinema remete, invariavelmente, à última das possibilidades de aplicação do filme ao ensino, a qual implica no modo como isso deve ser levado ao ensino da disciplina, questão que passa a ser analisada na sequência.

1.6.3 – A história “com” cinema

Implicitamente ao subtema aqui tratado, encontra-se a temática atinente ao ensino da história, ou seja, aquilo que se refere não apenas ao estudo mas também ao ensino da disciplina com o emprego do(s) filme(s). De acordo com Cano et. al. (2012), até chegar às salas de aula, cumpre ao professor de história realizar em relação ao(s) filme(s) uma série crítica de procedimentos a fim de que o(s) mesmo(s) possa(m) se prestar adequadamente tanto aos seus objetivos e necessidades, quanto também às carências e expectativas de seus alunos.

Isto se faz necessário porque os temas históricos têm sido abordados por inúmeras representações artísticas além do cinema. No dizer de Bernardet os filmes – mormente os de ficção/histórico – há muito se transformaram em recurso de aplicações às mais diversas em inúmeros ambientes (corporativos, privados, recreacionais etc.), mormente no cenário da escola (na sala de aula), razão pela qual seu emprego deve ser ministrado com moderação, pautado em critérios claros e consistentes, sob pena de não surtir os efeitos esperados para nenhuma das partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem (1993 *apud* ROCHA, 1993, p. 31-46).

Acorde em relação a esse juízo, Montón (2009) alude que, enquanto o século XX foi o século da imagem, o século XXI importa na sua extraordinária difusão a partir do aparecimento de incontáveis plataformas lógico-digitais e da vulgarização de uma série de peças de alta tecnologia especialmente concebidas para promover o acesso às mesmas, de tal sorte que uma das marcas definidoras do atual estágio da cultura fala da “sociedade do audiovisual”.

O acima exposto importa significativamente para a *história com cinema*, pois, conforme aponta Cano et. al. (2012):

[...] no trabalho com o cinema, é essencial que o professor tenha um domínio básico da linguagem cinematográfica para poder usufruir junto com seus alunos o máximo das potencialidades do uso [de] filme em sala de aula.

[...] Analisar criticamente um filme é conseguir desconstruí-lo.

A alfabetização na linguagem cinematográfica, no entanto, é construída a partir de uma cultura visual desenvolvida com a frequente análise de filmes, com o hábito do olhar crítico. Muitos jovens que consomem constantemente imagens em movimento desenvolvem uma sensibilidade para a linguagem “secreta” do cinema. (Cano et. al., 2012, p. 38)

Então, ao se decidir pelo emprego de filme(s) como estratégia didático-pedagógica voltada ao ensino de história, o professor da disciplina deve ele próprio, precipuamente, investir tempo e recursos em sua própria “educação cinematográfica”, que envolve, dentre outras coisas, familiarizar-se com o grande número de plataformas lógico-virtuais que hospedam as produções cinematográficas atualmente; depois, possuir ou ter acesso aos aparatos tecnológicos capazes de permitir essa mesma conexão. Nesse ínterim, deve definir quais são suas prioridades e objetivos ao lançar mão de filme(s), conforme demonstrado em seção anterior baseada nos apontamentos de Napolitano (2013), e quais recursos materiais e humanos poderá dispor para ajudá-lo a conceber seu projeto.

Portanto, sustentada no acima exposto, da perspectiva do professor de história o ensino de sua disciplina tomando por base o emprego de um filme – mas não somente ele – mais do que uma escolha, constitui-se numa prática; mais do que o manuseio de um instrumento, significa a apropriação quanto às possibilidades de um recurso refinado; mais do que um modismo, significa uma necessidade de adequação à realidade que o cerca; enfim, mais do que um processo de continuidade, acena com a possibilidade de um outro modo de fazer.

Assim como a ciência à qual se dedica está em constante processo de aprimoramento quanto aos seus métodos e técnicas, bem como ao refinamento da crítica e dos meios de validação quanto à produção de seu conhecimento, o ensino que ela enseja também se transforma na mesma proporção, exigindo um permanente processo de atualização, sobretudo em face do modelo de sociedade existente atualmente e das possibilidades tecnológicas que a definem.

Desse modo, ao discorrer, nos termos acima, sobre a relação entre história e cinema, análise especialmente orientada em função da possibilidade quanto ao uso de filme(s) voltado(s) para o ensino da disciplina, entende-se que a resposta à pergunta-título da presente seção esteja demarcada dentro da tríplice relação apontada, ou seja, já tenha sido dada: o filme, ao mesmo tempo que comporta em si o somatório de aspectos técnicos e artísticos próprios de uma cultura num tempo e lugar, serve de meio através do qual se evidenciam, a respeito da sociedade onde se originou, uma série de representações acerca do passado vivido, as quais podem ser assumidas pelo profissional da história como forma de estímulo visando ao seu aprimoramento intelectual, mas também quanto ao desenvolvimento humano de seus alunos por intermédio do ensino de sua disciplina.

Uma outra possibilidade de se chegar a uma resposta satisfatória à questão aventada é levar em consideração a estratégia assumida por Rocha (1993) ao considerar questão de igual valor semântico, a saber: “Como não se deve usar o filme em sala de aula?”, à qual reflete nos seguintes termos:

Antes de qualquer coisa, o arrolamento das especificidades e destinações do Cinema e da História obriga-nos a aceitar que estamos diante de duas matérias absolutamente distintas. Tal afirmação pode parecer demasiadamente óbvia; na prática, no entanto, enquanto alguns professores usam sem nenhum critério o filme para ensinar História, outros acreditam poderão começar a usá-lo a qualquer momento [...] Quando isso ocorre, só há perdedores: a História que perde o seu rigor científico; o Cinema, que perde a sua condição de arte, ficando reduzido a algo que ele não é – “uma ilustração da história” – e, finalmente, o ensino, na medida em que é imposta uma privação de conhecimento aos alunos [...] (ROCHA, 1993, p. 26-27)

Por isso, a fim de evitar cair nesse tropismo, é que o estudo aqui efetuado parte da premissa de que ao professor de história é amplamente viável o emprego de filme no ensino de sua disciplina sob o tríplice aspecto acima refletido.

No capítulo que se segue, o objetivo consiste em apresentar o romance *Abril Despedaçado*. Trata-se de uma construção em prosa que serviu de inspiração para a produção do filme brasileiro de título homônimo, o qual, por sua vez, também será refletido em detalhes no capítulo imediatamente posterior àquele.

Capítulo 2 – *Abrial Despedaçado*: o romance

Lançado no ano de 2001, o filme *Abrial Despedaçado*, dirigido pelo cineasta brasileiro Walter Moreira Salles (BRASIL, 2001), corresponde à adaptação para as telas de cinema do romance de título homônimo do escritor albanês Ismail Kadaré, editado no ano de 1978. Cabe salientar, por oportuno, que para fins da elaboração do presente capítulo, utilizar-se-á a edição brasileira de 2007, da Editora Schwarcz.

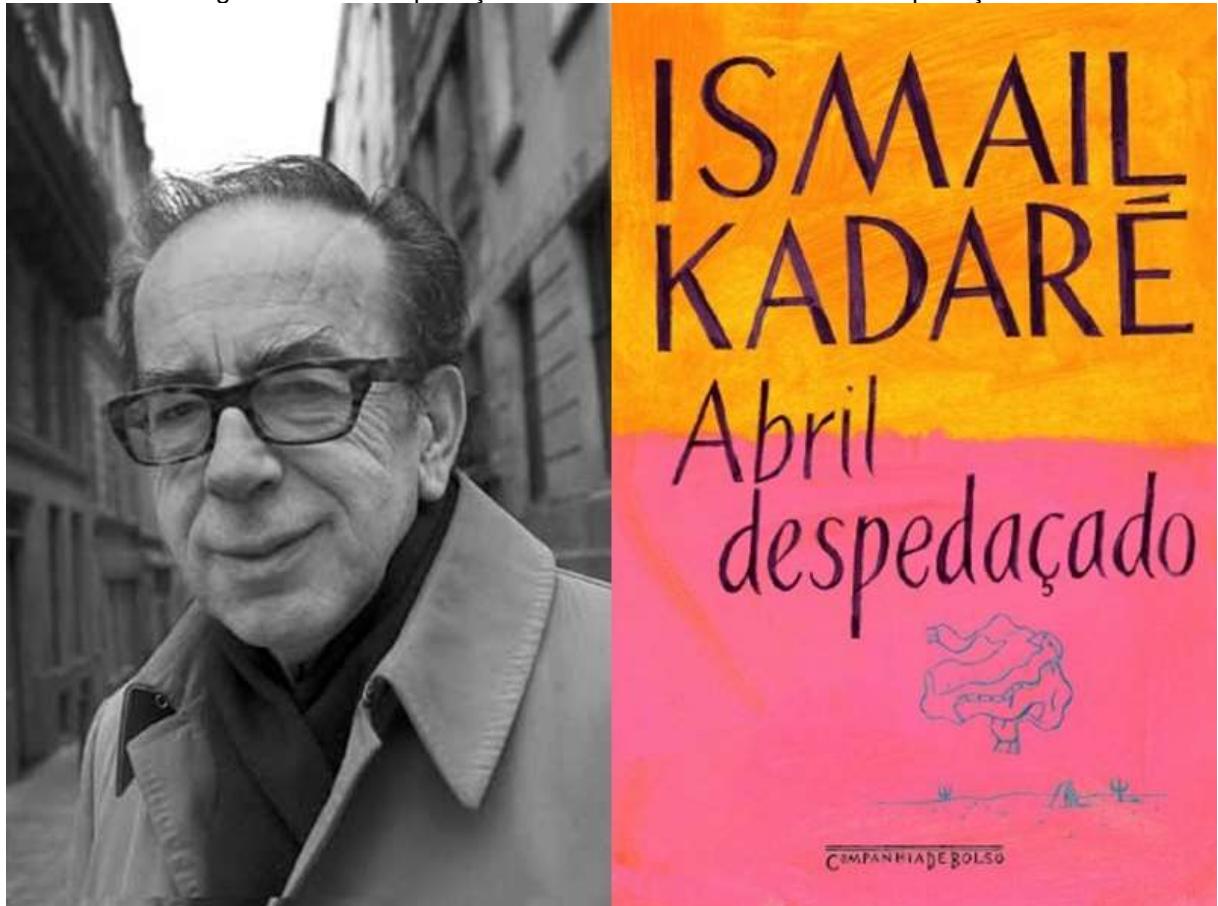
Até fazer jus à denominação que lhe foi conferida pelo teórico e crítico italiano Riccioto Canudo, no início do século XX, de “sétima arte”, o Cinema foi estabelecendo, aos poucos, uma série de relações com expressões artísticas mais “tradicionais”, por assim dizer, donde um dos diálogos mais produtivos vem sendo permanentemente construído em relação à Literatura.

Com isso, o objetivo do presente capítulo consiste em apresentar e refletir os principais aspectos relacionados à trama elaborada por Kadaré em seu *Abrial Despedaçado*. Discorrer sobre a obra e sua estrutura, além de permitir alcançar os pormenores de seu enredo, reveste-se de importância na medida em que possibilita conhecer qualidades de uma realidade histórico-cultural bastante distante geograficamente falando, mas cujo caráter peculiar dos usos e costumes da gente daquele lugar permitiu a construção de uma narrativa singular.

2.1 – O autor e seu romance

Ismail Kadaré é natural de Gjirokastër, Albânia. Nascido em 28 de janeiro de 1936, estudou História e Filologia na Universidade de Tirana e no Instituto Gorky de Literatura, em Moscou. Por ocasião da onda de mudanças políticas que varreu o leste europeu no início dos anos 1990, radicou-se na França onde vive e trabalha atualmente.

Figura 6. Abril Despedaçado – Ismail Kadaré e seu Abril Despedaçado



Fonte: www.googleimagens.com

Dono de uma considerável obra de ficção, ganhou projeção internacional com o romance histórico *O general do exército morto* (1963). *Abril Despedaçado* (do original albanês, *Prilli i Thyer*), lançado em 1978, constitui um dos seus trabalhos mais conhecidos, dentro e fora de seu país natal, inclusive já tendo sido levado às telas de cinema em duas oportunidades. A primeira, numa versão albanesa que não chegou a obter qualquer repercussão internacional; a segunda, numa produção francesa lançada em 1987. Ambas, segundo entendimento do próprio escritor, não conseguiram captar a essência da obra: a questão da relação liberdade/destino.

A obra que serve de base para o filme encontra-se estruturada em sete capítulos que são, até certo ponto independentes, cujas particularidades serão discutidas mais à frente. Por ora, é preciso dizer que a mesma originou-se de uma viagem empreendida pelo autor pela região do Rrafsh (norte do país), na segunda metade dos anos 1970. Sua imersão na cultura do lugar lhe proporcionou uma experiência concreta a partir da qual colocou na forma de romance (ficção) uma

cuidadosa descrição acerca de uma série de peculiaridades histórico-sociais da citada região, refletindo as noções de tempo e espaço que lhe são próprias entrecortadas pela questão do Kanun, um milenar código ontológico e axiológico que permeia o modo de vida na mesma. O referido código é, por assim dizer, a “pedra de toque” de todo a construção elaborada por Kadaré ao longo do texto, razão pela qual passará a ser refletido com mais detalhes a seguir.

2.2 – O Kanun

O termo grego “kânon” remete à ideia de “padrão”, “norma”, “regra”, “lei”, “preceito legal” etc. Todas essas acepções e mais algumas a elas relacionadas, ajudam a entender o elemento central que dá significado à história contada por Kadaré através de *Abril Despedaçado*.

Numa perspectiva histórica, segundo Guimarães (2014), o Kanun é um código de leis consuetudinário desenvolvido pelo príncipe Lekë Dukagjini, o qual esteve em vigor na região norte da Albânia, Kosovo e adjacências pelo menos entre os séculos XV-XX, inclusive restabelecendo-se nessas regiões após a queda do socialismo no país, no início dos anos 1990. Segundo o dito popular da região, a “constituição da morte” rege absolutamente todos os aspectos relativos ao modo de vida do montanhês, chegando ao ponto, inclusive, de estabelecer o valor de cada indivíduo em face de uma morte sofrida. Nesse sentido, Lima (2008) oferece uma explicação de seu significado nos seguintes termos:

O Kanun é um conjunto de leis tradicionais que regem o modus vivendi dos montanheses da Albânia desde o século XV. Até a primeira publicação editorial dos códigos, no século XX, eles eram passados para as gerações futuras através da oralidade. O Kanun é composto de 1.262 códigos e influencia diretamente a igreja, a família, o trabalho e a relação com os bens materiais [...] As vendetas praticadas conforme o código foram registradas até o início da década de 90 do século XX. A dificuldade em extinguir as leis mortais do Kanun se deve ao fato de as montanhas serem um lugar de difícil acesso para a justiça do Estado. (LIMA, 2008, p. 18)

Como se pode depreender do acima exposto, o Kanun – ainda que abordado numa obra de ficção – refere-se a uma experiência sociohistórica concreta com ampla repercussão no modo de vida de pessoas reais numa determinada região do globo. Algo com tamanho alcance e profundidade é capaz de constituir até mesmo

um vocabulário próprio a partir do qual a vida, acompanhada pela ficção, ganham sentido. Na condição de narrador onisciente da obra, o autor revela que:

[...] O Kanun era mais poderoso do que parecia. Estendia-se por toda parte, deslizava pelas terras, pelas bordas dos campos lavrados, penetrava nos alicerces das casas, nos túmulos, nas igrejas, ruas, feiras, festas de noivado, erguia-se até os cumes alpinos, talvez ainda mais alto, até o próprio céu, de onde caía em forma de chuva para encher os cursos de água que eram o motivo de um terço dos assassinatos. (KADARÉ, 2007, p. 22)

Apesar de não revelar claramente, referências esparsas ligadas a coisas, pessoas e situações levam a crer que a história contada através do romance se passa entre meados ou fim dos anos 1930, ambientada na desolada paisagem formada pelas montanhas do norte da Albânia. Secularmente imersas numa cultura agropastoril, as famílias Berisha e Kryeqyq se digladiam há várias gerações, materializando à força os termos do rígido código moral acima enunciado, o qual confere à preservação da honra familiar a primazia sobre quaisquer leis oficiais, cujo postulado máximo é uma sentença ancestral: “sangue se paga com sangue”. O próprio autor refere-se ao Kanun nos seguintes termos:

Esse costume assinala uma época em que o Estado não fazia valer suas leis e os homens executavam sua própria justiça, conforme um código detalhadíssimo, que não deixava nada na sombra. Hoje, quando se tenta, de forma degradada, restaurar a vendeta, Abril despedaçado é uma lição de honradez e dignidade, por mais que o kanun seja sanguinário e absurdo. (KADARÉ, 2007, p. 06)

De acordo com a noção de tempo e espaço presentes na obra, o sistema da vendeta entre os Berisha e os Kryeqyq teve início há mais ou menos setenta anos, fundamentada no seguinte princípio:

No norte da Albânia, como em tantas outras culturas, o hóspede é sagrado, quase um semideus. A lógica que sustenta o mito é simples: qualquer um que pede abrigo pode ser Deus encarnado ou Seu emissário disfarçado, testando a generosidade da família. A casa do albanês pertence a Deus e ao hóspede, portanto a morte de um hóspede é mais grave que a de um familiar. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 78)

O autor revela que num certo dia um viajante pediu abrigo, alimento e proteção na propriedade dos Berisha, nos termos dos costumes locais, de acordo com o acima exposto. No dia seguinte, conforme também estabeleciam os costumes, cabia a um membro da família levá-lo em segurança até os limites da propriedade da mesma

a fim de se certificar que aquele seguiria sua viagem em segurança. Acontece, contudo, que já próximo aos limites da propriedade, o viajante foi abatido a tiros por um membro da família dos Kryeqyq. Dessa forma, nos termos impostos pelo Kanun e com base no veredito dos anciões do povoado, tornou-se obrigação do clã Berisha expiar a morte do viajante, “cobrando o sangue” de um membro do clã Kryeqyq.

O amigo é sagrado. Desde a infância todos haviam aprendido que o lar do montanhês, antes de pertencer aos que o habitam, pertence a Deus e ao amigo.

No mesmo dia de outubro se soube quem atirara no viajante. O gjaks fora um rapaz da família dos Kryeqyq, que jurara a vítima de morte em razão de uma ofensa que fora feita tempos antes num café, na presença de uma mulher, também ela desconhecida.

Desse modo, no fim daquele mesmo dia os Berisha se ergueram em vendeta contra os Kryeqyq. O clã de Gjorg, até então pacato, afinal fora colhido pelas grandes rodas dentadas do sangue [...] (KADARÉ, 2007, p. 28)

Da morte do viajante até o assassinato cometido por Gjorg, a contabilidade da vendeta entre as famílias apontava um total de quarenta e quatro mortes ao longo de aproximadamente três gerações. Portanto, a rixa entre ambos os clãs estava longe de terminar.

2.3 – Estrutura da obra

Ao longo de seus sete capítulos, *Abrial Despedaçado* narra a história do jovem Gjorg Berisha. Como todo habitante da cadeia montanhosa que domina o norte da Albânia – a região do Rrafsh – ele está preso a um ancestral código moral cujos termos são transmitidos oralmente há gerações (ainda que o mesmo tenha ganhado forma escrita no início do século XX), estabelecendo, dentre outras coisas, rígidas prescrições quanto à posse de terra e à preservação da honra. De fato, mais com relação à manutenção da segunda em face da violação da primeira.

Ao longo de todo o primeiro capítulo, o autor vai lentamente apresentando os termos da trama que envolve sua personagem principal, Gjorg Berisha. Ela coloca frente a frente os clãs Berisha e Kryeqyq, famílias que se digladiam há décadas na região do Rrafsh, no vilarejo de Brezftoht. Aos vinte e seis anos de idade, o jovem se vê obrigado a assassinar Zef Kryeqyq a fim de restaurar a honra de sua família, vingando a morte do irmão Mëhill Berisha ocorrida há um ano e meio, donde o clã Berisha está, de maneira solene, “cobrando o sangue” aos Kryeqyq.

[...] Tratava-se da primeira morte decorrente de vendeta naquela primavera, e era natural que todos os acontecimentos a ela relacionados despertassem interesse. Fora uma morte perpetrada conforme todas as regras. E o sepultamento, o almoço fúnebre, a bessa de vinte e quatro horas e tudo o mais obedeceram ao velho Kanun [...] (KADARÉ, 2007, p. 15-16)

Como se pode depreender do fragmento acima, há todo um léxico que deve ser compreendido pelo leitor a fim de que a trama que envolve o jovem Gjorg faça sentido. Por exemplo, o termo vendeta deriva do corso *vendetta*, significando “sistema ou espírito de vingança entre famílias, provocado por um assassinato ou uma ofensa” (AURÉLIO, 2001). É precisamente esse universo de vendeta que é trazido pela trama de Kadaré, ou seja, Gjorg está inserido num sistema que o precede e o força a cumprir os ditames do Kanun sem questionar. Ao assassinar Zef, age sob a chancela de um código moral que justifica tacitamente o seu ato e corrobora todas as consequências dele decorrentes, de tal sorte que:

[...] Tudo se dava conforme os velhos códigos, e desafiá-los era coisa que não passava pela cabeça de ninguém. Também o sangue derramado na véspera obedecera ao costume. Gjorg Berisha, mesmo sendo jovem, portara-se decentemente tanto no enterro do inimigo como no almoço fúnebre. (KADARÉ, 2007, p. 16)

No momento em que se consumou a morte de Zef Kryeqyq pelas mãos de Gjorg Berisha, este se tornou um *gjaks*, isto é, “o matador que vinga os seus conforme os costumes da vendeta albanesa”, e, nessa condição, contraiu alguns direitos mas também algumas obrigações afins ao seu novo *status*. Na senda dos direitos, o principal deles se refere à *bessa*, ou seja, uma espécie de “trégua ritual de vinte e quatro horas” a fim de que o *gjaks* possa comparecer tanto ao velório de sua vítima quanto ao almoço servido em sua memória. A *bessa* era, portanto, uma espécie de salvo-conduto concedido àquele que matou segundo os termos do Kanun, pois, no caso em questão, os “Kryeqyq, cegos de dor, tinham então o direito de atirar em qualquer membro do clã Berisha.” (KADARÉ, 2001, p. 13). Assim:

A cerimônia fúnebre aconteceu no meio do dia seguinte [...] O velho cemitério se encheu das túnicas pretas dos acompanhantes do enterro. Após o sepultamento, o cortejo tornou à casa dos Kryeqyq. Gjorg fazia parte dele. Por vontade própria, jamais teria ido. Ocorreu entre o pai e ele aquela que esperava ser a última das desavenças mil vezes repetidas [...] “Você deve ir ao enterro e também ao almoço fúnebre” [...] “Exatamente porque matou, você tem que ir. Qualquer um pode faltar ao enterro e ao almoço fúnebre, menos você. Eles o esperam mais que a todos os outros” [...] (KADARÉ, 2007, p. 13)

Assim, tendo cumprido ritualisticamente com as obrigações que lhe diziam respeito na condição de um *gjaks*, Gjorg contabilizou mais um direito, qual seja: sua bessa seria estendida por mais trinta dias. Era exatamente esse o tempo de vida que lhe restava a partir daquele momento, findo o qual um membro do clã dos Kryeqyq estaria habilitado a assassiná-lo pelo mesmo motivo que outrora o levou a assassinar Zef, isto é, o restabelecimento da honra familiar.

Os Kryeqyq concederam a bessa grande à tarde, pouco antes de acabar o prazo da pequena. Um dos anciãos do lugar, que estivera com a família do morto, foi à *kullë* dos Berisha e deu a notícia, aproveitando para repetir os conselhos de praxe: que Gjorg não abusasse etc.

[...]

Trinta dias, murmurou. Sempre encolhido na penumbra, como um bandoleiro. O tiro de fuzil ali na cerca da Estrada Grande cortara de um golpe a sua vida em duas: a parte dos vinte e seis anos até então e a parte de trinta dias que começava agora – de 17 de março a 17 de abril [...] (KADARÉ, 2007, p. 17)

Desse modo, conforme dito acima, a vida de Gjorg sofreu uma brusca inflexão, qual seja, a dos vinte e seis anos vividos até ali e os trinta dias ainda por viver, pois o Kanun, como já salientado, regula todos os aspectos relacionados à vida do montanhês da região norte da Albânia, suprimindo, inclusive, eventuais ordenamentos jurídicos estabelecidos pelo Estado formalmente constituídos. Ainda que ocorresse a Gjorg fugir, para onde iria? A fuga representaria para ele – como para qualquer outro montanhês – uma espécie de “morte social”, ou seja, ainda que não estivesse mais sob os olhares de parentes, amigos ou qualquer outro montanhês, as consequências de sua fuga recairiam sob todo o clã Berisha e, assim, condenaria a todos – vivos e mortos – indistintamente ao maior dos ostracismos: sofreriam o *lëçjita*, ou seja, os membros do clã seriam quase que totalmente isolados do convívio social, sofrendo graves restrições quanto a participar de festividades (religiosas ou não), pastorear seu gado e cultivar sua terra, não poderiam mais portar armas de fogo em certos dias e horários, sofreriam enclausuramentos forçados, dentre tantas outras coisas.

Ocorreu-lhe algumas vezes a ideia de fugir daquela situação absurda, correr daquele cortejo fúnebre. Podiam censurá-lo, zombar dele, dizer que violara um código secular, até atirar pelas costas se quisessem contanto que ele pudesse ir para longe. Porém, ele sabia que jamais fugiria, assim como seus avós, bisavós, tataravós não tinham fugido, cinquenta, cem, mil anos antes. (KADARÉ, 2007, p. 14-15)

A despeito de pontuais questionamentos, a vida conhecida por Gjorg era aquela constituída a partir da rígida obediência aos preceitos do Kanun. Trata-se, portanto, de um código moral absolutamente abrangente, de caráter ontológico, que estabelece, inclusive, uma série de obrigações adicionais a serem cumpridas até que findem os trinta dias restantes de sua *bessa*, da vida que lhe resta, conforme a seguir:

Sem tirar os olhos de seu fragmento de paisagem que se enevoava [através da janela], Gjorg pensava o que fazer dos trinta dias que lhe restavam [...] Estava assim, murmurando entre dentes datas ora de abril ora de março, quando ouviu os passos do pai, que descia a escada da *kullë*. Trazia na mão uma bolsa de lona.
 “Gjorg, tome aqui os quinhentos *groshë* do sangue”, disse, estendendo-lhe a bolsa.
 [...]
 “Por quê?”, indagou com voz sumida. “Por quê?”
 [...]
 “Como ‘por quê’? Você esqueceu que é preciso pagar o tributo do sangue?”
 [...]
 “Depois de amanhã você parte para a *kullë* de Orosh”
 [...]
 O tributo do sangue deve ser pago logo depois que o sangue é derramado.
 (KADARÉ, 2007, 18-19)

Kadaré encerra o primeiro capítulo apresentando mais um conjunto de ideias bem peculiares relacionados ao modo de vida do Rrafish sob o Kanun, subentendidas no ato cometido por sua personagem principal, enunciadas no fragmento acima os quais convém esclarecer.

O termo *kullë*, por exemplo. Levado ao “pé da letra”, nada mais é do que o nome que se dá à casa típica do montanhês do norte da Albânia. Em termos meramente físicos, trata-se de uma construção em pedra, com janelas estreitas (mais compridas que largas), porta dupla em arco, possuindo, via de regra, dois ou três pavimentos, à moda de uma fortificação em miniatura. Para além disto, consiste na unidade mais básica da família das montanhas, uma espécie de primeiro elo de uma longa corrente que leva irremediavelmente a um complexo “sistema educacional” dentro dos preceitos do Kanun, pois:

[...] a vida fora do circuito da vendeta decerto seria mais tranquila, mas, sabe-se lá, talvez por isso mesmo viesse a ser ainda mais tediosa e fútil. Gjorg procurava recordar famílias que estavam fora da vendeta e não via nelas nenhum indício especial de felicidade. Até lhe parecia que, à margem das ameaças, elas não sabiam dar valor à vida. Já em sua casa, desde que a vendeta a penetrara, os dias e as estações tinham outro ritmo, certo frêmito interior, as pessoas apareciam ser mais bonitas, os rapazes atraiam mais as moças. (KADARÉ, 2007, p. 29)

A *kullë de Orosh* mencionada no fragmento corresponde a uma espécie de “casa real”, ainda que não esteja de fato ligada à nobreza. Conforme mencionado anteriormente, o Estado e suas instituições só se faziam sentir até à base da montanha, sendo que desta até o cume quem de fato governa é o Kanun, cujo guardião, divulgador e intérprete é a *Casa de Orosh*. É por esse motivo que Gjorg precisava dirigir-se até ela para recolher o “tributo do sangue”. Como todo montanhês, Zef Kryeqyq estava indiretamente ligado à *kullë de Orosh* através do Kanun, sendo, portanto, uma espécie de “servo” ou “súdito” da mesma; então, como todo “servo”, devia-lhe reverência, tributos, obrigações, trabalhos diversos em específicas épocas do ano etc. Assim, ao eliminar Zef, Gjorg automaticamente encontrava-se obrigado a ressarcir pecuniariamente a *kullë de Orosh* pelas obrigações que o morto não mais poderá cumprir, isto é, o ato em si exigia isso: quinhentos *groshë* (unidade monetária albanesa na época), esse era o valor ancestralmente estipulado pela vida do “servo”.

Nesse sentido, todo o segundo capítulo é destinado a relatar os pormenores de sua viagem até a *kullë de Orosh*, ao longo da qual aspectos relacionados à sua condição de *gjaks* vão sendo revelados, intercalados por três grupos essenciais de informações na compreensão de toda a trama.

O primeiro deles é que, por intermédio de sua viagem até Orosh, Gjorg incorporou à sua indumentária tradicional de montanhês um singular adereço, conforme imposição do Kanun: uma tarja negra afixada em sua manga direita. Carregada de simbolismo, ela indica à comunidade um homem envolvido numa “dívida de sangue” entre famílias, isto é, alguém cujos liames da vendeta o prendem a um secular ciclo de vida e morte. Enfim, alguém marcado para morrer. Sua condição é facilmente identificada pelos outros que com ele têm contato:

As duas freiras que pouco antes haviam passado por ele, por exemplo: assim que avistaram a tarja negra costurada em sua manga direita, indicando um homem envolvido numa dívida de sangue, passaram a olhá-lo com outros olhos [...] (KADARÉ, 2007, p. 29)

Outro elemento carregado de simbolismo dentro da trama construída por Kadaré corresponde a um costume singular dentro da cultura do montanhês da Albânia: a vigília em torno da camisa. Após ter sido morto por Zef Kryeqyq, Mëhil Berisha teve a camisa que vestia na ocasião retirada de seu corpo e, em ato simbólico, dependurada no andar superior da *kullë* da família, a fim de ser permanentemente

reverenciada pelos moradores da casa. Segundo o autor, há vários significados para tal gesto. Em primeiro lugar, representa a lembrança física permanente da vendeta que um clã trava contra o outro; em segundo lugar, marca uma cobrança permanente por parte daquele que foi morto em relação aos seus, para que, no momento oportuno, “cobrem o sangue” derramado do clã rival e restitua a honra da *kullë*; depois, até que a dívida do sangue seja cobrada, a alma daquele que morreu jamais conseguirá encontrar o caminho correto em direção à paz e ao descanso eternos, peso que recai sobre os membros da família ainda vivos, pois, como faz questão de lembrar o autor, “no sistema de vendeta os mortos comandam os vivos”; a partir de então, a camisa ensanguentada encerra uma noção de tempo, à moda de um “calendário”, posto que diariamente visitada pelos membros do clã, indica a regular passagem do tempo a partir do contínuo esmaecimento da mancha de sangue nela existente, fato que atesta o tormento vivenciado pela alma do morto que pede vingança.

Em terceiro lugar, bastante simbólico também é o fato de que a vida de Gjorg encerra um tenebroso dilema: a agora permanente tensão entre os vinte e seis anos de vida que já desfrutou (com todas as suas lembranças) em oposição aos trinta dias de vida que ainda lhe restam para desfrutar (com todas as suas incertezas). Rigidamente preso às normas do Kanun, “a máquina que o pôs em movimento é alheia a ele, às vezes alheia até ao tempo em que ele vive.” (KADARÉ, 2007, p. 93). E prossegue apontando que:

[...] “Se é verdade que matou o outro quatro ou cinco dias atrás, como disse o estalajadeiro, e obteve a bessa grande, quer dizer a bessa de um mês, então lhe restam apenas vinte e cinco dias para viver”.

[...]

“A bessa é uma espécie de derradeira licença neste mundo”, prosseguiu. “Nas nossas montanhas, a célebre expressão que diz que os vivos não passam de mortos de licença adquire um sentido bem literal”. (KADARÉ, 2007, p. 92)

Portanto, conforme apresentado acima, essa é a perspectiva que envolve Gjorg Berisha, preso a uma estrutura que lhe impõe a aceitação tácita do destino.

Do ponto de vista estrutural da obra, bastante fácil perceber que o terceiro capítulo marca uma ruptura em relação à trama construída pelo autor. Se nos capítulos precedentes a preocupação consistia, fundamentalmente, em situar o ambiente em que se passa a história e os caracteres principais de seu principal protagonista e os outros que o envolvem, este terceiro capítulo introduz alguns

elementos que reforçam a compreensão em torno da realidade histórica do Rrafish sob o Kanun, sob a ótica de alguém que o conhece mas não o vivencia, os quais passam a ser indicados a seguir.

O primeiro deles refere-se ao casal Vorps. Bessian e Diana vivem em Tirana, capital do país. Tendo contraído bodas há pouco tempo, empreendem uma viagem ao Rrafish atendendo ao convite feito pelo “príncipe” da *kullë de Orosh*. O capítulo, então, consiste numa longa descrição acerca do impacto provocado por essa experiência no casal, cada um experimentando e elaborando de modos diferentes as sutilezas do modo de vida da região.

Bessian Vorps é um tipo singular de intelectual, que reúne as habilidades de um escritor, jornalista e historiador. Kadaré o utiliza como uma espécie de contraponto à figura de Gjorg, isto é, alguém que se dedica ao estudo (teórico) do Kanun sem vivenciá-lo concretamente. Seu principal objeto de interesse é o Kanun e o singular modo de vida por ele constituído na região do Rrafish. É por intermédio dessa personagem que vem as principais referências históricas acerca do código ancestral e dos pormenores da vida na região. Em uma de suas primeiras observações, o referido personagem expõe de forma contundente:

[...] “O Rrafish é a única região da Europa que, sendo parte de um Estado moderno, repito, parte de um Estado moderno europeu, e não um refúgio de tribos primitivas, rejeitou as leis, as estruturas jurídicas, a polícia, os tribunais, em suma, toda a máquina estatal. Rejeitou, entende? [...] Já as teve e os rejeitou para substituí-los por outras leis, morais – tão completas que obrigaram a burocracia dos ocupantes estrangeiros e mais tarde a administração do próprio Estado independente albanês a reconhece-las e a dar autonomia ao Rrafish, ou seja, a quase metade do reino.” (KADARÉ, 2007, p. 60)

Por intermédio dessa fala, a personagem corrobora as impressões iniciais do autor expostas anteriormente quanto à precedência do Kanun em relação à realidade histórica do próprio Estado albanês, complementando-as nos seguintes termos:

Em outras palavras, o Estado finge que não vê o que está acontecendo debaixo do seu nariz [...] Pois então: o Estado finge não ver o que acontece porque sabe que sua máquina judicial seria derrotada já no primeiro confronto com o velho código. (KADARÉ, 2007, p. 61)

Parte da fragilidade referida no fragmento acima diz respeito às peculiaridades historicamente dadas no processo de formação do Estado albanês

naquele espaço específico. Ao dizer que “a máquina judicial do Estado seria facilmente derrotada em face da ancestralidade do Kanun”, o que a personagem está de fato sustentando é que por um logo período – de 1479 até 1913, aproximadamente – a região geográfica que passou a comportar o Estado albanês esteve sob domínio do Império Turco Otomano, sendo estes os “ocupantes estrangeiros” referidos no fragmento. Dessa forma, a única coisa que se manteve íntegra, conferindo um certo sentido de unidade a toda aquela geografia, foi o Kanun.

O segundo elemento introduzido no capítulo pelo autor diz respeito à figura da personagem de Ali Binak. Como referido anteriormente, “O Kanun é totalizante [...] não existe esfera da vida, econômica ou moral, que ele não abarque.” (KADARÉ, 2007, p. 62). A despeito disso, a dinâmica social, repetidas vezes, traz à tona questões que suscitam dúvidas/discussões quanto à interpretação do código em face do caso concreto, razão pela qual é necessário a intervenção de uma figura capaz de dirimir-as, encaminhando a resolução da questão/conflito. No desenrolar da trama, a personagem acima referida cumpre esse papel, pois, à moda de um exegeta do Kanun, desloca-se por todo o Rrafish proferindo suas “sentenças” no melhor interesse da preservação do *status quo*. A referência à personagem e sua prática é bastante esclarecedora na medida em que, conforme visto anteriormente, mesmo não havendo um aparelho judiciário formal mantido pelo Estado e sendo o Kanun tão onipotente e onipresente naquela região, é necessária a existência de uma figura capaz de representar autoridade, de fazer às vezes de um “agente público”. O capítulo seguinte, inclusive, envereda com mais detalhes nesse caminho, conforme a seguir.

Em seu quarto capítulo, *Abril Despedaçado* apresenta uma visão panorâmica porém sistematizada acerca da administração do Rrafish. Conforme afirmado pelo autor anteriormente, os mecanismos de controle do Estado formalmente constituído não eram capazes de suplantar os mecanismos consuetudinários do Kanun, sem que isso significasse, no entanto, a inexistência de mecanismos de controle socialmente constituídos ao longo do tempo naquelas montanhas. Muito ao contrário, pois a própria figura da personagem de Ali Binak sugere a necessidade de se observar rigorosamente os termos do código moral em vigor na referida região.

No quarto capítulo, então, Kadaré aprofunda essa noção de controle e administração discutindo o histórico da *kullë de Orosh*, explicando que se trata de um domínio de tipo peculiar, efetuado por intermédio do Kanun e, portanto, incomparável a qualquer outro que se tenha conhecimento, pois:

[...] Desde tempos imemoriais, nem a polícia nem a administração estatal interferiam no Rrafish. A *kullë* não possuía polícia, nem funcionários, e, não obstante, todo o Rrafish estava em suas mãos. Assim fora no tempo da Turquia, e mesmo antes, e assim foi mais tarde, durante as ocupações da Sérvia e da Áustria, depois durante a Primeira República, a Segunda República, e até agora, sob a Monarquia. Inclusive, há poucos anos houve um esforço final de um grupo de deputados no Parlamento objetivando levar a administração estatal ao Rrafish, mas fracassou [...] (KADARÉ, 2007, p. 98)

Permanentemente convulsionada por mudanças políticas de todo tipo, envolvendo, inclusive, longos períodos de ocupação estrangeira, a região do Rrafish, conforme sugerido pelo autor, mantém-se quase que alheia às mesmas graças ao sentido de unidade conferido pelo Kanun. Uma possível explicação aventada pelo autor diz respeito ao fato de que, sob a perspectiva de um montanhês, não há como render obediência/confiança a uma administração estatal cujas diretrizes estão sempre mudando, que reflete instabilidade e que se vê ligada, não raro, ao atendimento de interesses externos, totalmente estranhos aos locais; por outro lado, vê no Kanun um código que regula todas as particularidades/peculiaridades de seu modo de vida, onde se vê representado não apenas nas coisas que faz cotidianamente, mas também numa tradição ancestral que traz permanentemente para seu convívio a memória dos entes queridos, bem como práticas ancestrais que se perdem no tempo. Consoante a isso, explica o autor que:

[...] não achava que os senhores de Orosh descendiam de uma velha família de príncipes albaneses. Pelo menos, não era o que diziam as informações [históricas] de que dispunham. Todas as raízes deles estavam perdidas num passado nebuloso. Haveria duas possibilidades: ou a família era um ramo de algum tronco feudal, remoto mas não muito ilustre, que escapara às intempéries dos séculos, ou era simplesmente um clã que se dedicara a interpretar o Kanun, geração após geração. Sabe-se que casas assim, espécies de santuários jurídicos, algo intermediário entre os templos dos oráculos e os arquivos judiciais, com o correr do tempo acumulam poderes imensos, até que sua origem é esquecida por completo e seus membros se convertem em soberanos. (KADARÉ, 2007, p. 99)

Desse modo, ligada a um cômputo de tempo que remete há séculos de tradição oral, a *kullë* de Orosh constituiu-se como a referência quanto à guarda dos preceitos do Kanun bem como quanto à sua correta interpretação. Assim, sob a ótica de um montanhês, enquanto o Kanun legisla sobre suas ações, à *kullë* de Orosh cabe interpretar se tais ações estão em consonância com os preceitos do mesmo e disso efetuar os registros necessários. Nesse sentido, conforme sugerido pelo autor, o

sistema como um todo tende ao equilíbrio, uma noção de tempo que não é, por assim dizer, perturbada pelas mudanças políticas frequentes, posto que responde unicamente à tradição, à história.

A figura à frente da *kullë de Orosh* ostentava o título de príncipe, ainda que sua nobiliarquia não possa ser verdadeiramente comprovada. Nesse sentido, Kadaré esclarece através da fala de Bessian Vorps que:

“Perguntei se existe algum parentesco entre o príncipe de Orosh e a família real.”

“Nenhum.”

“Como se explica então que o chamem de príncipe?”

[...]

“É um pouco complicado”, disse. “Na realidade, ele não é um príncipe, embora assim o designem em determinados círculos e a gente do Rrafish frequentemente o chame *Prenk*, que quer dizer ‘príncipe’. Mas por aqui ele é mais conhecido como ‘capitão’ [...]”

“Ele não é exatamente um príncipe”, disse Bessian, “e, no entanto, de certo ponto de vista, é mais que um príncipe, não só porque a família da *kullë* de Orosh é muitíssimo mais antiga que a casa real, mas sobretudo pela forma como ela impera em todo o Rrafish.” (KADARÉ, 2007, p. 97-98, grifos do autor)

À frente dos “negócios do Kanun”, o titular da *kullë de Orosh* funciona como uma espécie de guardião da memória, da história da região, pois, segundo o autor:

As questões referentes à vendeta eram o trabalho principal [da *kullë* de Orosh], mas, na realidade, ela também se encarregava dos arquivos da *kullë*. Estes ficavam na parte inferior da biblioteca, em compartimentos trancados, revestidos internamente de lâminas de ferro. Ali estava encerrada toda a memória de Orosh: atas, tratados secretos, correspondências com cônsules estrangeiros, acordos com governos albaneses, da Primeira República, da Segunda República e da Monarquia, entendimentos com governantes ou comandantes de tropas de ocupação, turcas, sérvias, austríacas. As atas estavam lavradas em várias línguas, mas a maioria em albanês arcaico [...] (KADARÉ, 2007, p. 107)

Portanto, conforme as palavras de Kadaré, resta evidente o motivo pelo qual a autonomia da região do Rrafish é um fenômeno que atravessa os séculos, um mundo que funciona segundo seus próprios termos e à margem do que se passa no sopé das montanhas, pois tendo o Kanun como um sistema regulatório moral que opera um minucioso processo de educação/formação da ontologia do montanhês, bem como um complexo arcabouço jurídico que responde, primeiramente, à memória dos anciãos de cada clã e, na impossibilidade destes dirimirem o conflito/questão, conta-se, ainda, como uma autoridade permanentemente disponível para exercer a

justiça conforme caracterizado na personagem de Ali Binak, o Estado não dispõe de instrumentos legais/formais capazes de gerenciar todos os pormenores do modo de vida da região, enquanto a *kullë de Orosh* parece os possuir suficientemente, pois:

O livro era antigo, talvez tão antigo quanto a *kullë*. Não faltava nada ali, e suas páginas eram abertas para investigações a pedido dos enviados de famílias ou clãs que viviam havia tempo sem vendeta, porém repentinamente voltavam a se conturbar, baseados numa dúvida, numa suposição, numa impressão ou num sonho mau [...]

Ali estavam registradas nos mínimos detalhes todas as vendetas do Rrafish, as dívidas de sangue que as famílias, ou clãs, haviam contraído umas para com as outras, os pagamentos de uma e de outra parte, e o sangue não pago, que reacendia as vendetas após dez, vinte, às vezes cento e vinte anos, inumeráveis contas de receitas e despesas, gerações humanas exterminadas por completo, as cadeias do sangue, como eram denominadas as linhagens paternas, e as do leite, maternas, mortes saldadas com mortes seguidas por mortes, uma delas dando origem a um par, depois a quatro, a catorze, a vinte e quatro, e sempre com uma morte não saldada à frente, uma morte decisiva, que, como a mula-madrinha que guia a tropa, vanguardeava novas legiões de mortos." (KADARÉ, 2007, p. 112)

Conforme se verá mais à frente, o fenômeno da “vingança ritual” talvez tenha sido a similaridade encontrada entre os universos constituídos ao longo do tempo e no espaço entre o norte da Albânia de meados/fins dos anos 1930 e o sertão brasileiro dos anos 1910, a qual tenha oferecido ao diretor/cineasta Walter Salles (BRASIL, 2001) a possibilidade de dialogar com a literatura de Kadaré a fim de elaborar a versão cinematográfica de fenômeno similar no Brasil.

Os capítulos quinto e sexto de *Abril Despedaçado* guardam uma similaridade entre si, qual seja, a de que em ambos Kadaré praticamente cessa em fornecer informações relacionadas à história e à cultura do Rrafish, dedicando-os ao desenlace da trama que envolve a personagem do jovem Gjorg. O quinto capítulo, por exemplo, é o mais curto da obra precisamente porque remete tão somente aos detalhes relacionados ao retorno do citado jovem para sua aldeia e de como se passarão seus últimos dias sob bessa, isto é, a trégua ritual concedida pelo clã rival. Por outro lado, o capítulo sexto “passa em revista” as impressões obtidas pelo casal Vorps em sua estada na região do Rrafish, especialmente o conflito interno experimentado por ambas as personagens quanto ao seguinte ponto: sendo citadinos, tudo o que conheciam sobre o modo de vida dos montanheses vinha de estudos/pesquisas/discussões teóricas acerca dos mesmos, conhecimentos que são postos à prova em face da experiência concreta proporcionada pela viagem, donde chegarem à conclusão de que nem todos os acontecimentos podem ser

analisados/comprendidos racionalmente, pois concluem que há, para além disso, uma atmosfera quase mística que envolve a todos naquele lugar.

Por fim, o sétimo e último capítulo de *Abril Despedaçado*, por óbvio, marca o fim da saga do jovem Gjorg Berisha. O modo como seu autor o concebe revela o caráter de um tempo cíclico, que se repete, fazendo com que a narrativa termine exatamente como começou: com uma morte.

Ao longo de trinta dias, Gjorg cumpriu uma série de rituais secularmente previstos no Kanun relacionados à sua condição de *gjaks*, isto é, aquele que de acordo com o código ancestral “cobrou o sangue” de um membro do clã rival restituindo a honra de sua família, resgatando a memória de seu clã.

Compareceu ao sepultamento de sua vítima, ao almoço ceremonial servido pela família do morto em memória do mesmo, empreendeu longa viagem a fim de recolher os tributos devidos em face da morte que cometera, desfrutando quanto pôde dos derradeiros trinta dias de vida que lhe restavam. Contudo:

A manhã do dia 17 de abril encontrou Gjorg na Estrada Grande, que levava a Brezftoht. Embora caminhasse sem parar desde o nascer do sol, ele calculou que precisaria de mais um dia para alcançar a aldeia natal, ao passo que sua bessa chegaria ao fim do meio dia. (KADARÉ, 2007, 164)

Conforme se pode perceber, Kadaré é bem explícito quanto à contagem do tempo, pois num sistema dominado por rígidos preceitos, a correta noção em torno do mesmo pode representar a continuidade da vida ou o seu término. Cumprindo com o ritual da morte dominante na região do Rrafish, Gjorg Berisha jamais regressou à casa com vida, tendo sido abatido a tiros por um membro da família Kryeqyq em determinado trecho da estrada. Desse modo, o ciclo da morte se reinicia, agregando novos atores ao processo, cada um dos quais consciente do papel que deve desempenhar e obediente aos preceitos do código moral que rege suas vidas.

Capítulo 3 – Abril Despedaçado: o filme

Ligado a uma longa tradição de representações que o cinema vem realizando sobre o espaço rural brasileiro, o filme *Abril Despedaçado* (2001) corresponde ao quinto longa metragem da carreira do cineasta brasileiro Walter Moreira Salles. (BRASIL, 2001)

De modo geral, tais representações – incluindo o próprio *Abril Despedaçado* – retratam as particularidades e peculiaridades afins aos modos de socialização típicos do meio rural brasileiro – especialmente o nordestino – mas que são também válidos para outras regiões do país, sobremaneira aqueles marcados pelo conflito envolvendo questões ligadas à honra e à posse de terra.

Só para citar alguns exemplos, tem-se: *Cinema, Aspirinas e Urubus* (2005), dirigido por Marcelo Gomes; *Tapete Vermelho* (2006), concebido por Luiz Alberto Pereira; e o impactante *Baixio das Bestas* (2007), do diretor Claudio Assis. (DUPIN et. al., 2009)

Inspirado no romance de título homônimo do escritor albanês Ismail Kadaré (1978), o referido filme foi ambientado no sertão nordestino brasileiro no ano de 1910, fazendo referência a uma das questões mais endêmicas vigentes na região, qual seja: a luta entre famílias por conta da honra e da posse de terra. No caso em questão, a narrativa se passa em torno da contenda envolvendo a família dos Breves e dos Ferreira.

A verossimilhança entre a produção cinematográfica referida e o histórico de conflitos do gênero na região fundamenta-se numa extensa produção literária e de cunho acadêmico, conforme apontado pela equipe de pré-produção do filme. Neste último caso, pode-se citar, por exemplo, os seguintes trabalhos: *Lutas de famílias no Brasil*, de Luiz de Aguiar Costa Pinto (1980); *Poder local na República Velha*, de Rodolpho Telarolli (1977); *Política e parentela na Paraíba*, de Linda Lewin (1987); *Homens livres na ordem escravocrata*, de Maria Sylvia de Carvalho Franco (1983); *Sistemas de casamento no Brasil colonial*, de Maria Beatriz Nizza da Silva (1984); *Coronel, coronéis: apogeu e declínio do coronelismo no nordeste*, de Marcos Vinicios Vilaça e Roberto Cavalcanti de Albuquerque (2003), dentre inúmeras outras.

A despeito das diferenças histórico/culturais que separam as gélidas montanhas albanesas e o clima abrasador do sertão nordestino, o que se sobressai

em ambas as produções é a dualidade temática da tradição/destino e da liberdade, que, sob a perspectiva da película *Abril Despedaçado*, passa-se a refletir a seguir.

3.1 – Entendendo o filme

A trama de que trata a película *Abril Despedaçado* articula, essencialmente, três núcleos cênicos distintos, a saber: a família Breves, a família Ferreira e o casal de artistas de circo-mambembe Salustiano e Clara.

Com base em seu roteiro, o filme inicia da seguinte forma:

Fade in: Apresenta-se uma cartela com a inscrição: Sertão brasileiro, 1910.

Às primeiras luzes do dia. Um menino de cerca de doze anos, com o rosto escondido pela penumbra, caminha por uma estrada de terra.

Menino [Ext./Amanhecer]

MENINO [em off] Meu nome é Pacu. É um nome novo, tão novo que ainda nem peguei costume. Tô aqui tentando lembrar uma história. Às vez eu alembro... às vez eu esqueço. Vai ver que é porque tem outra que eu não consigo arrancar da cabeça. É a minha história, de meu irmão... e de uma camisa no vento. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 193)

O menino Pacu (Ravi Ramos Lacerda) é o nome dado ao filho caçula da família Breves, que conta ainda com os seguintes integrantes: pai (José Dumont), mãe (Rita Assemany) e Tonho (Rodrigo Santoro).

Figura 7. *Abril Despedaçado* – abertura: personagem/narrador/comentador menino Pacu



Conforme sugerido no fragmento acima, Pacu ocupa uma posição absolutamente central dentro da narrativa, pois sua personagem não apenas viveu as histórias que narra, mas, por vezes, ainda que acometido de ligeiros lapsos, também narra a memória dessas mesmas histórias vividas. Portanto, tudo o que chega por intermédio dessa personagem/narrador/comentador são memórias, inclusive a memória de um nome com o qual ainda nem se acostumou direito, mas que o liga ao irmão e a até então enigmática aparição de uma camisa que tremula em algum lugar sob o vento.

O segundo núcleo é formado pela família rival, os Ferreira. Seus integrantes são os seguintes: avô de Isaías (Everaldo de Souza Pontes), mulher de Isaías (Mariana Loureiro), Isaías (Servílio de Holanda), Mateus (Wagner Moura), Reginaldo (Gero Camilo).

O fragmento de texto abaixo, resultado das pesquisas efetuadas pela produção do filme em algumas das obras acima referidas, objetiva situar o complexo cenário que preside a relação entre os Breves e os Ferreira ante à história, retratando-o da seguinte forma:

Os Ferreira e os Breves chegaram à região de Inhamuns – área seca e montanhosa no sudoeste do Ceará, fronteira com o Piauí – na segunda metade do século XVIII. Os Ferreira vieram do norte do Ceará, região do Sobral, e os Breves de Pernambuco e da Paraíba.

Os Breves tiveram seu apogeu no início do século XVIII, quando eram os maiores produtores de cana-de-açúcar da região e comandaram o comércio e a distribuição de rapadura e aguardente.

Os Ferreira sempre tiveram a pecuária como sua principal atividade. E também cultivaram um grande interesse pela política.

A partir de meados do século XVIII, as duas famílias controlavam praticamente sozinhas toda a região: a política, a justiça, o comércio. Naquela época, eram comuns os casamentos entre membros dos dois clãs.

Na primeira década do século XIX, iniciaram-se pequenas querelas entre os Ferreira, que precisavam expandir suas terras para pastagens, e os Breves, que não podiam abrir mão dos baixios e das terras próximas aos rios, as únicas apropriadas para o cultivo da cana.

O clima entre as duas famílias ficou mais tenso depois da seca de 1816, quando os Ferreira perderam várias cabeças de gado por falta d'água.

Uma discussão sobre demarcações de terra, relativa à colocação de uma cerca, detonou o confronto que já era iminente.

Seguiram-se oito anos de matança indiscriminada, sem controle, com as duas famílias se armando e contratando jagunços. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 92-93)

E dessa forma foi-se estabelecendo entre as citadas famílias uma espécie de “código fatal” cujo pressuposto era a morte do rival como solução. Se, num primeiro momento, a motivação para a matança achava-se inscrita dentro da ordem econômica

(englobando a questão da posse da terra como expressão de poder), com o tempo ambos os lados, ao que parece, já haviam esquecido essa motivação, tornando o confronto um mero protocolo, conforme se pode perceber na sequência abaixo:

Foi necessária a intervenção dos líderes das duas famílias para conter o ímpeto dos mais jovens e controlar as matanças, que iriam acabar dizimando os dois clãs. Lourenço Ferreira e Antônio Breves encontraram-se para uma conversa, mas não chegaram a um acordo pleno, porque Lourenço não abria mão de vingar a morte do primo Ascêncio.

Mas, da conversa, resultou uma espécie de regra que para sempre regeria a querela, oriunda do antiquíssimo código de Talião “olho por olho e dente por dente”. O sangue de um valia o mesmo que o sangue de outro. Nada de jagunços – gente de fora, que mata de forma impensada, sem respeitar mulheres e crianças. A camisa do morto pendurada no varal, colocada pelas mulheres, seria uma forma de incitar os parentes à vingança. O tempo concedido seria o tempo de o sangue perder sua cor, o que normalmente ocorre no período de um mês.

Com o passar dos anos, mais regras, como a concessão de tréguas, foram se acrescentando a esse código, não escrito, mas implacável, legitimado pelo tempo numa terra onde a lei nunca chegou. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 93)

Como se pode depreender do acima exposto, restam bastante evidentes os pontos de convergência entre o *Abril Despedaçado* de Kadaré e o *Abril Despedaçado* de Salles (BRASIL, 2001), marcado por elementos concretos ou abstratos: a terra, a honra, a vingança, a camisa, a trégua etc.

Em meio, então, a esse cenário, surge o terceiro núcleo trazido pelo filme, formado pelos artistas de circo-mambembe Salustiano (Luiz Carlos Vasconcelos) e Clara (Flávia Marco Antonio). Sua função na trama será esclarecida mais à frente, ainda que, nesse momento, reste suficiente dizer que os mesmos são, por assim dizer, um elemento estranho e até perturbador ao *status quo* dominante, posto que representam o riso em meio à dor, a alegria em meio à tristeza, o insólito em meio ao costume, o diferente em relação ao mesmo etc.

Figura 8. *Abril Despedaçado* – os artistas de circo Clara e Salustiano



Desse modo, situados os três núcleos principais do filme, a história segue de acordo com a tomada seguinte:

O ausente [Ext./Amanhecer]

Uma camisa branca, manchada de sangue, flutua sob o efeito do vento no varal da casa dos Breves [...]

Pai e Mãe observam a camisa, apreensivos.

PAI O sangue começou a amarelar.

A camisa ondula sob o efeito do vento, inflando-se, partindo-se como se fosse um corpo vivo. O menino olha assustado para a camisa que infla com as rajadas de vento e toma corpo como um espantalho.

O rosto do menino volta-se tenso para o irmão Tonho.

Tonho olha secamente para a camisa. Não deixa aflorar a mesma emoção do irmão menor. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 193)

A passagem acima faz referência àquele que é um elemento de grande simbologia para o desenrolar da história: uma camisa ensanguentada pendurada num varal que tremula incessantemente ao sabor do vento. Motivo de vigília de toda a família, a camisa em questão pertenceu a Inácio Breves (Caio Junqueira), irmão mais velho de Tonho e Pacu, que fora abatido a tiros por Isaías Ferreira, dentro do cenário de rixa que há tempos significa a relação entre ambas as famílias. À moda de um “calendário”, a camisa cumpre a função de simbolizar a passagem do tempo, pois, à medida em que a mancha de sangue nela existente vai esmaecendo, traz aos vivos a mensagem de que a alma daquele que um dia a vestiu encontra-se errante no outro mundo, não tendo ainda alcançado o repouso eterno e, assim, clama pelo sangue de seu algoz, conclamando os vivos à vingança. Assim como no romance de Kadaré, a camisa é um elemento de permanente memória, um lembrete da necessidade de se retomar a honra através do sangue, como que celebrando a vida através da morte. Diuturnamente, a camisa fará lembrar a Tonho que cabe a ele o papel de resgatar a honra de sua família. Ao falar que o “sangue começou a amarelar”, o pai está dizendo a Tonho que não levará muito mais tempo para que ele parta em missão de vingar a morte de seu irmão Inácio, razão pela qual seu irmão mais novo, Pacu, se vê tão angustiado.

Figura 9. Abril Despedaçado – os Breves observam a camisa ao vento



Na cena seguinte, ocorre um momento crucial para o espectador compreender a dinâmica familiar dos Breves, assim:

A bolandeira [Ext./Dia]

Veêm-se do alto as engrenagens de um engenho de madeira, uma bolandeira. Dois bois tracionam o engenho, evoluindo penosamente em círculo como um carrossel medieval.

O mecanismo lembra o de um relógio primitivo, que marca inexoravelmente a passagem do tempo. Vistos assim, de cima, os animais parecem carregar o mundo.

Em detalhe, as engrenagens da moenda. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 193)

A similaridade aventada no trecho acima entre a bolandeira e um relógio é absolutamente crucial. Contudo, o cômputo do tempo que o referido mecanismo efetua é sempre no sentido anti-horário, ou seja, o trabalho extenuante realizado por todos os membros da família é incapaz de alçá-la em direção a um futuro melhor, mas, ao contrário, a remete sempre ao passado, cuja vida está presa àquilo que passou, processo que a consome diariamente.

Conforme referido anteriormente, a existência da família Breves está historicamente ligada ao cultivo e beneficiamento da cana-de-açúcar para a produção de rapadura e aguardente. Uma das etapas mais cruciais desse processo de beneficiamento consiste no trabalho da família na bolandeira, cujo plano encontra inúmeras representações em todo o período colonial brasileiro, conforme a seguir:

Figura 10. Johann Moritz Rugendas (1802-1858) – *Moulin à sucre* (1835)



Fonte: www.googleimagens.com

A imagem acima traz, a título de ilustração, a representação de um engenho rudimentar para o beneficiamento da cana-de-açúcar, em cujo centro se pode ver um conjunto de rodas dentadas de diferentes tamanhos articuladas entre si e presas a um eixo central de modo a promover a moagem – é a bolandeira; próximo a ela, encontra-se o gado responsável pela força motriz necessária para colocar todo o sistema em funcionamento, complementado por toda uma escravaria que abastece o mecanismo com a matéria-prima necessária sob o olhar atento do senhor ou capataz.

No caso dos Breves, a bolandeira é um construto que intimida pela forma, volume e estrutura, servindo para enunciar a função que hoje cabe a cada um dos membros da família, pois conforme revela o menino:

MENINO [em off] O pai é que toca os boi, pra rodar a bolandeira.
 No tempo do vô, os escravo é que fazia o serviço todo.
 Agora é nós mesmo.
 Tonho, meu irmão, é o que mói a cana...
 A mãe recolhe os bagaço...
 [...]

A mãe costuma dizer que Deus não manda fardo maior do que nós pode carregar. Conversa fiada.
 Às vez, ele manda uns peso tão grande que ninguém güenta. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 193-194)

A fala de Pacu é esclarecedora acerca da condição da família Breves em vários pontos, pois, por exemplo, ao remeter à memória do avô, está como que indicando que até bem pouco tempo atrás – talvez uma geração – a condição econômica da família era tal que permitia à mesma dispor de uma escravaria para realizar todo o trabalho, o qual ele lamenta ser tão extenuante. Nesse sentido, cada membro da família tem sua posição e seu fazer claramente definidos dentro do processo, cuja posição na dinâmica da produção é uma correspondente com relação à própria vida.

A figura do pai, por exemplo: ao dizer que o “pai toca os boi”, Pacu implicitamente está dizendo que a ele cabe o papel principal no processo e o mais árduo, quanto preciso fustigar permanentemente os animais a fim extrair deles a força necessária para mover as engrenagens da bolandeira, dando o ritmo não apenas ao sistema, mas também àqueles que como ele estão ligados ao mecanismo no desenvolvimento de suas tarefas.

Figura 11. Abril Despedaçado – tomada frontal da propriedade dos Breves, com a bolandeira em primeiro plano e a casa da família ao fundo



Mais implicitamente ainda, Pacu está dizendo ao espectador que, na vida da família, o pai também cumpre o mesmo papel, isto é, fustiga permanentemente os seus em relação à memória dos membros do clã que tombaram em meio à rixa com os Ferreira, remetendo à seguinte parte do diálogo:

Casa dos Breves. Jantar [Int./Noite]

A família em silêncio, em volta da mesa de jantar.

Pais e filhos comem sem se olhar. A mãe coloca mais feijão no prato do filho menor, que olha para Tonho. O pai também olha fixamente para Tonho.

PAI O sangue amarelou.

[...]

PAI Tonho, tu conhece tua obrigação.

Silêncio. Tonho não responde.

MENINO [murmurando] Vá não, Tonho.

O pai, contrariado, olha para o filho menor.

MÃE [explicando para o filho menor] A alma de teu irmão Inácio não encontrou sossego.

PAI [encerrando a conversa] Ele fez o que tinha de fazer.

MENINO [desviando o olhar para Tonho] Vá não...

A mão do pai atinge o rosto do filho com violência. O menino cai no chão. Ouve-se o barulho da cadeira tombando [...] até que o menino volta [...] Chora com raiva, em silêncio. O pai olha para o menino e aponta para as fotografias na parede. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 195-196)

Figura 12. Abril Despedaçado – o pai Breves



Portanto, o tratamento que dispensa aos animais ante o sol escaldante do processo de produção na bolandeira é similar àquele que dispensa aos filhos e à esposa na intimidade da casa, pois trata-se de uma personagem cuja ontologia está completamente submersa no código ancestral que aprendeu a seguir sem questionar, apresentando ao espectador um homem que vive permanentemente no passado, cujo pensamento e as ações remetem à memória de familiares que se foram do plano físico, mas que estão mais “vivos” que nunca no plano psicológico, como a vigiar

permanentemente as ações dos vivos, numa casa em que são os mortos que comandam, conforme se pode perceber no excerto abaixo:

PAI Presta atenção, menino. Teu avô, teus tio, o teu irmão mais velho, eles tudo morreram pela nossa honra e por esta terra. E um dia, pode ser tu. Tu é um Breves [...] Eu também já cumpri minha obrigação. Se eu não morri foi porque Deus não quis.

[...]

[...] Tonho, tu vai com cuidado no amanhecer. E não se esqueça: tua obrigação é só com quem matou teu irmão. Negócio de homem pra homem, olho no olho. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 196)

Enfim, a “obrigação” de que fala o pai acha-se claramente inscrita dentro da lei de Talião referida anteriormente, pois está anunciando ao filho que não lhe é permitido cobrar outro sangue senão o daquele que outrora vitimou seu irmão Inácio. Além disso, sua fala aponta claramente os motivos pelos quais vivem, isto é, honra e terra, nessa ordem. De fato, em meio à mais completa inanição econômico-material que maltrata a família, parece ser a questão da honra que mais importa no momento ao patriarca dos Breves, recomendando ao filho apenas cuidado.

Nesse cenário familiar rígido e controlado, a personagem/narrador/comentador Pacu parece destoar completamente do contexto em que está inserido, representando um contraponto principalmente à figura do pai no que se refere à consciência e compreensão da realidade que o circunda, pois:

MENINO [em off] Pra chegar nos Ferreira, Tonho vai pisar em chão que já foi nosso.

[...]

Os Ferreira tomaram, e nós tomamos de volta dos Ferreira... Agora é deles de novo. Foi assim que começou a briga. Pai diz que é olho por olho. E foi olho de um, por olho de outro... olho de um, por olho de outro... que todo mundo acabou ficando cego. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 197)

Com relação à posição ocupada pela mãe junto à bolandeira, deve-se destacar que a ela cabe o papel de recolher o bagaço proveniente do processo de moagem da cana-de-açúcar, posição que marca fortemente a condição da mesma no seio familiar. Personagem de constituição bastante complexa, ela, mais do que qualquer dos outros membros da família, transita entre o “mundo dos vivos” e o “mundo dos mortos”. Sob o rígido controle do marido – patriarcal, portanto – o espectador é levado a pensá-la como uma espécie de “mater dolorosa”, isto é, aquela que concebe os filhos para depoisvê-los sucumbir de forma trágica e prematura ante

a um sistema que se alimenta de vidas para produzir a morte. Na verdade, nada mais distante da realidade, pois:

A pesquisa foi fundamental, também, para delinear uma personagem nova, que praticamente não existe no romance: a mãe de Tonho. No primeiro tratamento do roteiro, Walter a imaginou como [aquela] que, com pavor de perder os filhos, resiste à vingança. “Pensamos a mulher como um ser antiviolência, mas descobrimos que na verdade elas sempre incentivaram o ciclo da morte. Estavam mais preocupadas com a alma do parente que morreu do que com a pessoa que iria vingá-lo. O sofrimento do espírito é mais terrível do que a morte de um familiar, mesmo um filho”. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 91-92)

Assim, ao contrário do que se poderia imaginar num primeiro momento, o aspecto introspectivo e por vezes absorto da mãe Breves na sucessão das cenas não é explicado, necessariamente, pela permanente lembrança do primogênito morto ou acerca da possibilidade de os dois que ainda vivem terem, cada um a seu tempo, o mesmo fim. Na realidade, a psicologia da mãe Breves remete a uma mulher que, assim como o marido, acredita com todas as forças que o sentido da vida é a morte, isto é, que a obediência ao código moral no qual a família se vê mergulhada precede qualquer necessidade ou dor, de tal sorte que, assim que Tonho parte em direção à propriedade dos Ferreira para cumprir sua “obrigação”, a mesma entra numa vigília não pelo sucesso da missão em si, mas em benefício da alma do filho morto há pouco, conforme se pode perceber no trecho seguinte do roteiro:

Homenagem ao morto [Int./Noite]

Diante de um pequeno altar, a mãe dos Breves, vestida de luto, começa a rezar. Sua voz entoa uma melodia fúnebre.

Casa dos Breves. Quarto dos irmãos [Int./Noite]

A reza da mãe ecoa no quarto dos meninos.

O menino está sentado na cama e parece angustiado.

O seu olhar se fixa na cama de Tonho, vazia.

[...]

MÃE [em off] Que Deus permita, que Deus queira...

Reza [Int./Noite]

A mãe, em close, tem o rosto iluminado pela luz das velas.

A imagem do Cristo crucificado, no centro do altar. O retrato de Inácio, na sala dos Breves, também está iluminado por uma vela.

MÃE Que a alma de Inácio, meu filho primeiro, encontre sossego ao lado dos seus.

Que cada gota de seu sangue seja duas do inimigo.

Que você, meu filho, encontre a paz que não teve entre os vivos, e saia para olhar pros seus irmão na hora deles também cumprir a sua obrigação...

[...]

MÃE [em off] Amaldiçoada seja a alma que levou Inácio, meu filho primeiro. Amaldiçoada seja a espada que furou meu coração. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 197-198)

Diferentemente do que acontece com o jovem Gjorg Berisha no romance (que não deseja matar mas o faz porque não há nada que o leve a considerar a possibilidade do contrário, acatando sem questionar os liames do destino), a personagem de Tonho comporta dentro de si uma tensão permanente. Contando apenas vinte anos de idade, ele reconhece a urdidura do sistema moral ao qual está submetido, sabe o que dele se espera que faça num futuro próximo, mas, da mesma forma que sofre pressão tanto do pai quanto da camisa que tremula ao sabor do vento para consumar o ato, também recebe estímulos que o levam a questionar o porquê de fazê-lo, às razões de tudo aquilo.

Nesse sentido, se, por um lado, a personagem parece totalmente ciente quanto ao fato de que os retratos expostos na parede da sala de sua casa – representando seu avô, tios, primos, irmão etc. – dizem respeito a uma ascendência de homens já mortos porém orgulhosos de terem cumprido com sua “obrigação” em nome da família, e que, tal como eles, também necessita zelar pela honra da mesma e “cobrar o sangue” de Isaías Ferreira, por outro lado começa a dar mais atenção aos apelos do irmão caçula que o conclama a não mais consumar a vingança, quebrando o círculo vicioso da matança.

Consoante a tal dilema moral, é forçoso acrescentar que sua posição na bolandeira é aquela que deve abastecer permanentemente a moenda, ou seja, cabendo-lhe introduzir a cana-de-açúcar através das engrenagens a fim de produzir a garapa com a qual se fará, posteriormente, a rapadura e a aguardente. Assim, no momento em que se passa a história, cabe a ele a tarefa de manter o ciclo ancestral da vingança entre os Breves e os Ferreira em funcionamento, abastecendo a rixa com a morte de Isaías. Contudo, a cena representada pelo trecho do roteiro a seguir, aliada às constantes invocações de Pacu, fazem com que Tonho comece a vislumbrar a possibilidade de escrever para si um outro destino:

Círculo vicioso [Ext./Tarde]

A bolandeira em movimento, no fim do dia. O tempo correndo.

O ciclo, giro após giro, parece infundável.

A família e os animais encontram-se vencidos pelo cansaço.

Os bois tracionam a bolandeira, tocados pelo pai.

[...]

Tonho coloca a cana na prensa [...] Subitamente, a máquina estanca.

As engrenagens se imobilizam.

O caldo para de pingar.

Tonho olha para o pai.

O pai se aproxima de um boi extenuado, que não consegue mais avançar. Segura o boi pela canga e o força a prosseguir.

[...]

*O boi exausto, cai no chão.
O menino e Tonho estão consternados. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 213)*

Figura 13. Abril Despedaçado – cena em que o animal não resiste às duras condições de trabalho e cai, extenuado.



É fora de dúvida que a cena marcada pelo trecho do roteiro acima transscrito e por sua respectiva imagem é uma das mais impactantes de todo o filme, com forte apelo dramático, conquanto revela a dureza peculiar ao modo de vida dos Breves, capaz de consumir as forças até mesmo dos animais de tiro. Em meio ao caos, o desenlace da cena é que verdadeiramente leva a personagem de Tonho a uma tomada de consciência seguida de uma decisão:

A bolandeira [Ext./Anoitecer]
O menino percebe algo e chama o irmão.

MENINO Tonho! Os boi tão rodando sozinho!

Mesmo livres, os bois giram sozinhos em volta da bolandeira, condicionados pelo ciclo incessante do trabalho na máquina.

*O rosto do menino demonstra seu assombro com o que vê.
Ele procura Tonho com o olhar.*

*Vê-se o rosto de Tonho, que carrega a canga nos ombros.
[...] Ele parece tomar uma decisão. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 214)*

Ao se dar conta de que os animais, mesmo livres dos arreios, continuam a se movimentar em torno da bolandeira, Tonho percebe que aquela é também a condição existencial da própria família, isto é, dia após dia, todos se encontram ali de alguma forma atrelados ao mecanismo, incapazes de conceber para si mesmos um

outro modo de vida diferente daquele, fato que o leva a concluir que tudo na vida da família Breves funciona exatamente da mesma forma: refeições à mesa em completo silêncio, os diálogos são raros e monossilábicos, as faces ressecadas pelo rigor do clima mas também endurecidas pelo sofrimento cotidiano etc. Por fim, Pacu fornece a centelha final que irá acender no espírito de Tonho a vontade de romper com aquele complexo sistema ao concluir que: “A gente é que nem os boi: roda, roda e nunca sai do lugar.” (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 208)

Figura 14. Abril Despedaçado – Tonho e Pacu



Concluindo o ciclo dos Breves em torno da bolandeira, resta analisar a posição do menino Pacu. Não é à toa que essa personagem alterna ao longo da trama ora o papel de personagem ora o de narrador-comentador. O menino parece um tanto deslocado em relação ao meio em que vive: seu espírito crítico, inconformado e sonhador o leva a frequentes arroubos de consciência relacionados à condição de vida de sua família e das opressoras garras que o destino insiste em manter em volta do pescoço de seus pais e irmão.

Figura 15. Abril Despedaçado – o menino Pacu junto à bolandeira



Numa de suas primeiras narrações no filme, o menino apresenta a família como moradora de um lugarejo perdido em meio à imensidão do sertão, um lugar onde o rigor do clima fez com que o riacho secasse, deixando para traz em seu leito apenas as almas que, teimosamente, (sobre)vivem por ali:

MENINO [*em off*]

[...] nós vive em Riacho das Alma. Fica no meio do nada. De certo mesmo, só precisa ter ciência de que fica em cima do chão e debaixo do sol. E o sol daqui é tão quente... mas tão quente, que às vez a cabeça da gente ferve que nem rapadura no tacho. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 194)

O aspecto desértico de Riacho das Almas empresta às personagens um semblante desconsolado: são personagens cujo olhar remete sempre ao vazio, expressando relações interpessoais que se dão por intermédio de expressões e gestos, mais do que pela fala, conforme se pode capturar nas imagens a seguir:

Figura 16. Abril Despedaçado – aspecto de Riacho das Almas

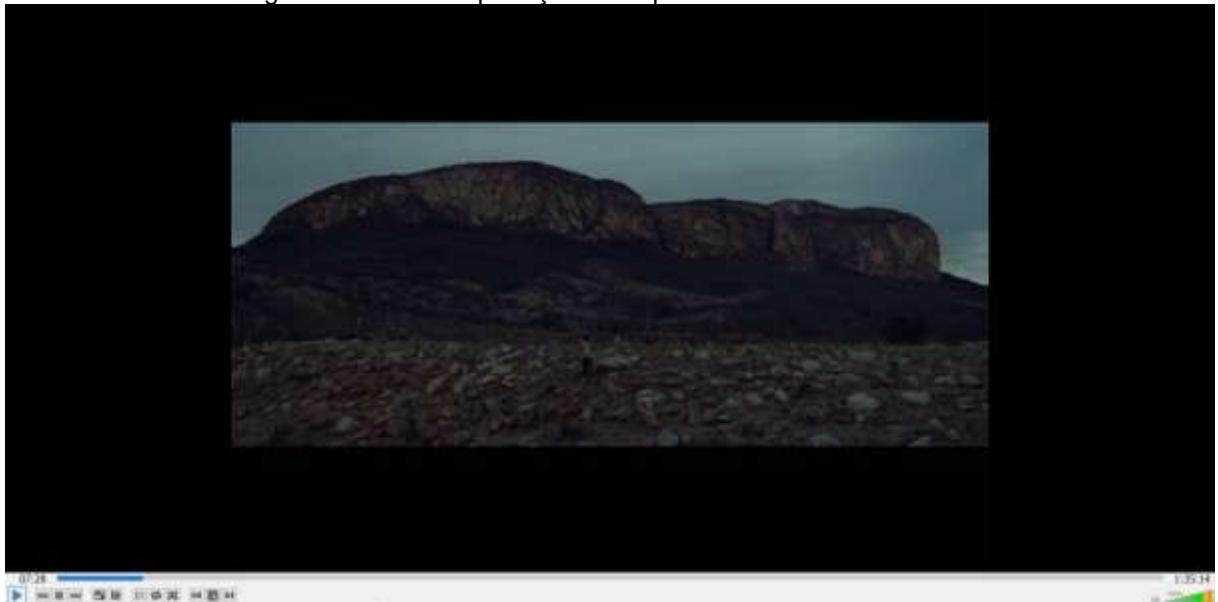


Figura 17. Abril Despedaçado – Riacho das Almas: "... em cima do chão e abaixo do sol..." (Pacu)



Junto à bolandeira, compete ao menino levar a cana até Tonho. Diferentemente do que acontece com os demais membros da família (totalmente subjugados nas tarefas que executam pelos mecanismos do sistema), Pacu parece ditar seu próprio ritmo de trabalho, carregando os feixes de cana ora se aproximando ora se afastando da estrutura. Nesse meio tempo, percebe a lida dos familiares e a fadiga estampada no rosto dos mesmos, de tal sorte que “Fica evidente o esforço da

família, cujos membros parecem ser insuficientes para realizar todo o trabalho." (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 194). E assim se dá, dia após dia.

A camisa amarelada [Ext./Tarde]

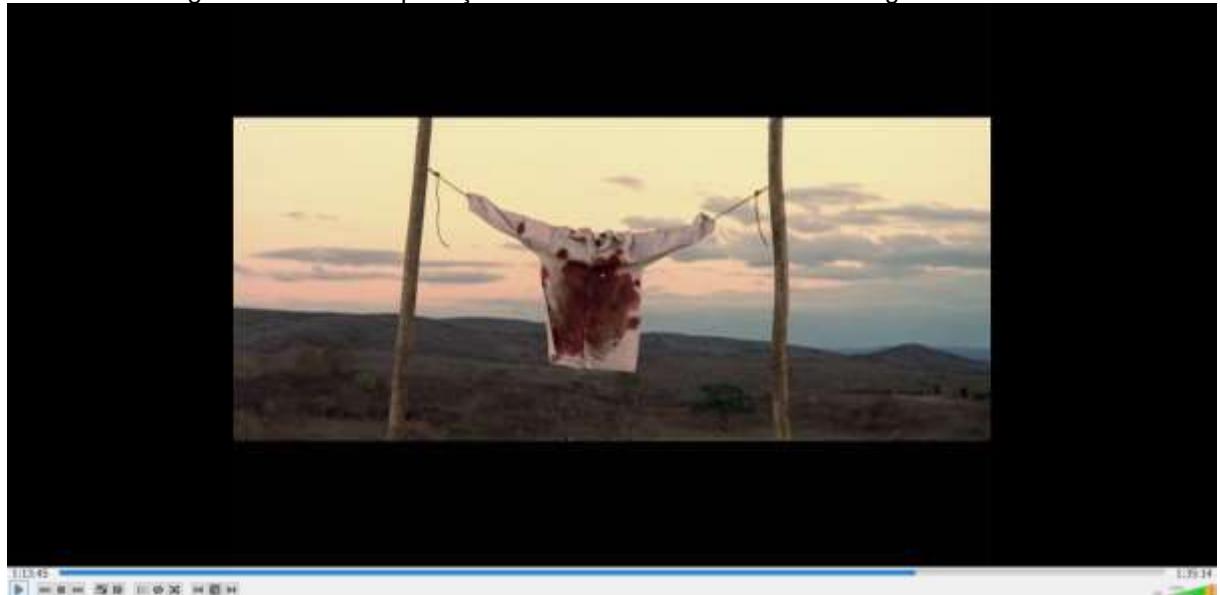
A presença inquietante da camisa manchada de sangue, que balança lentamente no arame.

O pai aproxima-se para observá-la de perto. A cor mudou.

A mancha está completamente amarelada. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 195)

A passagem do tempo realizada através da mancha de sangue na camisa de Inácio Breves importa para a trama como o "sinal verde" para que a família possa "cobrar o sangue" junto aos Ferreira.

Figura 18. Abril Despedaçado – o intenso simbolismo do sangue na camisa



A partir disso, não tardam as ações do pai Breves no sentido de promover a equipagem necessária para que Tonho parta em caminhada na direção da propriedade dos Ferreira e, em consequência, ao encontro de seu destino:

Casa dos Breves. Quarto dos irmãos [Int./Madrugada]

O pai entra no quarto dos filhos. Em uma mão carrega um lampião e uma arma; na outra, um par de botas. Deixa o lampião.

Pousa a arma. Aproxima-se da cama de Tonho e entrega as botas para o filho.

PAI Tentei consertar tuas bota. Deu jeito não. Toma as minha, é boa de andar.
TONHO Obrigado, pai.

Azul cobalto [Ext./Madrugada]

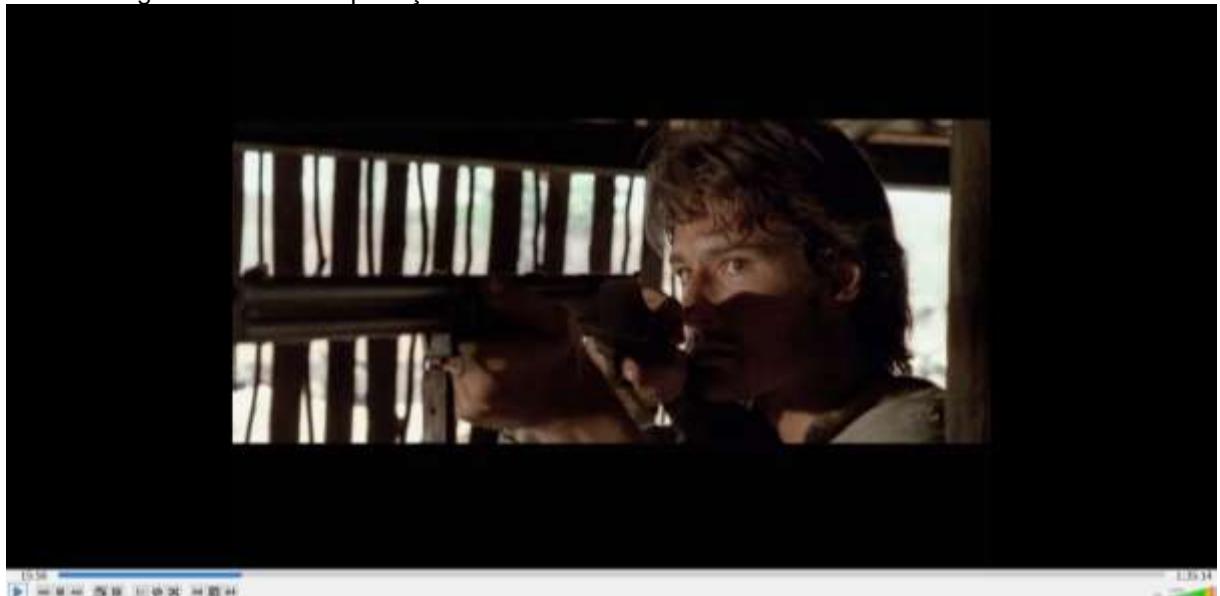
Em meio à paisagem árida e montanhosa, ainda envolta na luz azulada do amanhecer, percebe-se um homem avançando com passos firmes. Atrás dele, a lua cheia ameaçadora.

[...]

As botas de Tonho que andam sobre o chão calcinado. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 196)

Após horas de caminhada, Tonho acerca-se do perímetro da propriedade dos Ferreira, dando início aos preparativos visando à emboscada de Isaías. Já próximo à casa, Tonho continua atentamente sua vigília, no aguardo de que sua vítima apareça e lhe permita o melhor curso de ação para, enfim, anunciar: “TONHO Vim cobrar o sangue do meu irmão.” (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 199).

Figura 19. Abril Despedaçado – Tonho anuncia seu intento diante de Isaías Ferreira



O que se segue ao anúncio de Tonho terá profundas implicações no desdobramento da trama, mas, de fato, representa o secular espírito de vingança entre os Breves e os Ferreira ganhando mais um dramático capítulo, conforme descrito no roteiro:

Disparada [Ext./Manhã]

Tonho corre atrás de Isaías o mais rápido que pode, tentando diminuir a distância.

Os dois homens se afastam da fazenda.

Correm agora em paralelo, a trinta metros um do outro, separados pela vegetação da caatinga. A câmera treme e pulsa mais forte que os corações dos dois homens.

Isaías se projeta à frente, ferindo-se nos espinhos, grunhindo como um animal, bufando desesperadamente, mas sem jamais perder o ritmo.

[...]

A velocidade parece aumentar, como se os dois homens não fossem jamais se cansar. A imagem se torna cada vez mais abstrata, mais sensorial do que descritiva.

Tonho mira. Um só tiro, e o ruído abrupto de um corpo que cai. E, de novo, restabelece-se o silêncio na caatinga.

[...]

Isaías ainda tenta resistir à morte. E então seu rosto tomba de novo na areia, e um último solavanco atravessa o seu corpo.

O corpo de Isaías fica imóvel. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 199-200)

Figura 20. Abril Despedaçado – alvejado, o corpo de Isaías Ferreira vai ao chão



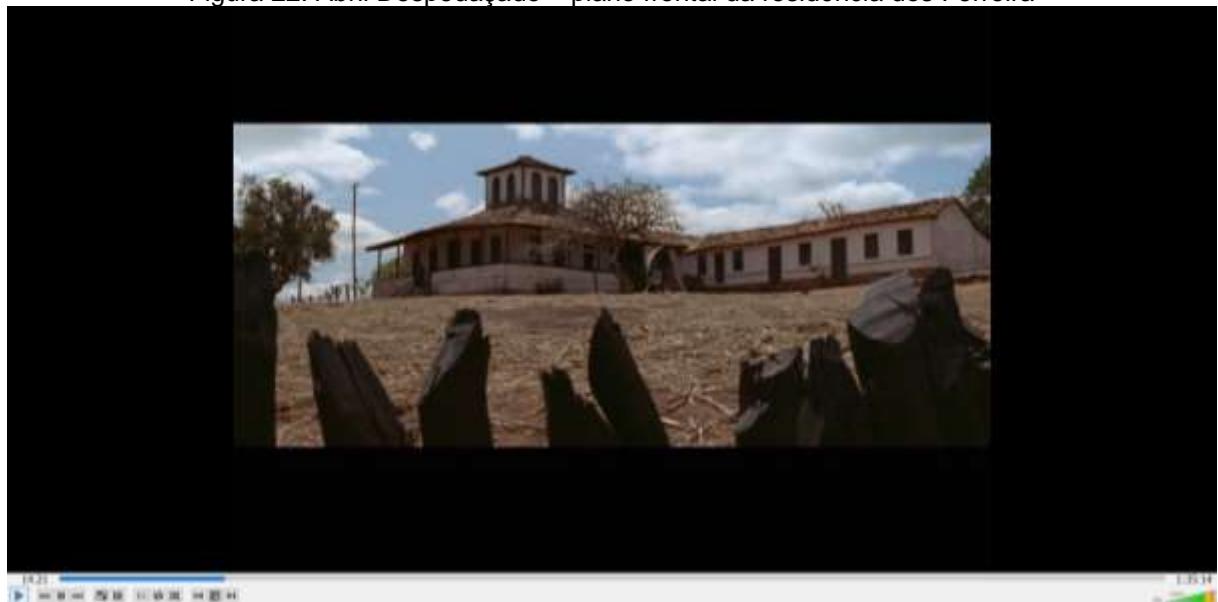
Do mesmo modo como Gjorg Berisha, ao final de sua saga no romance, sente-se finalmente aliviado por retirar de seus ombros o peso do Kanun (“Ó Deus, tudo conforme as regras... Isso é tudo... e até que durou demais...”), Tonho pode retornar ao convívio dos seus ciente de que “cumpriu com sua obrigação”, fazendo com que os papéis entre as famílias sofram uma inversão: a morte mudou de lado, a dor agora passa a ser atributo dos Ferreira; doravante, a camisa de Isaías é que passará a tremular ao sabor do vento assumindo o cômputo do tempo, enquanto a de Inácio Breves será resgatada pela mãe, lavada e restituída ao ambiente interno da casa. A despeito de seus esforços, Pacu sentencia: “A mãe pensa que mancha de sangue sai. Mas não sai.” (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 204).

Figura 21. Abril Despedaçado – a mãe Breves lavando a camisa do filho primeiro, Inácio



O núcleo familiar formado pelos Ferreira – agora subtraído de Isaías – é bastante diferente do dos Breves. Do ponto de vista da trama, a família apresenta uma condição socioeconômica superior, atestada, dentre outras coisas, pela existência, à sua volta, de todo um séquito que desempenha as mais variadas tarefas no âmbito da propriedade, liberando os membros da família dos (fatigantes) trabalhos manuais; inclusive, o próprio aspecto da casa-grande em que vivem já evidencia uma condição de vida bem diferente daquela conhecida pelos Breves.

Figura 22. Abril Despedaçado – plano frontal da residência dos Ferreira



Por outro lado, diferentemente dos Breves, o núcleo familiar dos Ferreira não permite – ao menos no entendimento do presente estudo – uma abordagem individualizada acerca dos detalhes físico/psicológico de cada uma das personagens que o compõem, a não ser num único caso: o avô de Isaías.

Figura 23. Abril Despedaçado – patriarca da família Ferreira



Trata-se do patriarca da família Ferreira. Ele não é nominado no filme e é totalmente cego, mas dotado de uma sensibilidade sensorial incrivelmente aguçada. Ainda que na parte física a idade lhe imponha algumas limitações, sua atitude mental/psicológica soa impecável ao longo de todos os seus diálogos no filme. Diferente do pai Breves, cuja personalidade é tão seca quanto o chão em que pisa, o avô Ferreira possui frequentes diálogos com os seus, uma fala firme que transcorre num tom notavelmente “didático” acerca daquilo que diz, conforme se pode depreender do fragmento abaixo:

Na casa dos Ferreira [Int./Noite]

Um garfo raspa um prato fundo. A câmera sobe em plano-sequência e revela o rosto do velho cego.

*Em plano aberto, vê-se agora a família Ferreira, jantando em silêncio.
Em plano fechado: o rosto da viúva, que se prepara para dizer algo.*

MULHER DE ISAÍAS A camisa tá quase amarelando.
AVÔ DE ISAÍAS Sempre amarela.

O rosto de Mateus. Ele engole seco.

MATEUS Eu tava pensando, se o senhor desse permissão, eu pegava os homem e nós acabava logo de uma vez com a raça dos Breves.

Novamente o rosto da viúva. Percebe-se que ela concorda com a proposta.
 AVÔ DE ISAÍAS Já te disse isso e vou repetir pela última vez: o sangue de cada um tem a mesma valia. Tu só tem o direito de pedir o sangue que perdeu. Quem ultrapassa esse direito paga dobrado por isso, nessa vida ou em outra. [Pausa]

Foi isso que meu pai me ensinou, e o pai do meu pai ensinou a ele. Vai ser assim até a minha morte.

O rosto de Mateus, contrariado. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 220)

Portanto, a fala transcrita acima vinda do avô Ferreira é reveladora de uma ética que é ontológica, isto é, está entranhada no seu ser, é também hereditária e revela um homem totalmente devotado à questão da honra, a qual está na base do “código” que subscreve juntamente com o pai Breves. Talvez por isso, sua posição soe tão incompreensível para Mateus e à viúva, pois, na perspectiva destes, tudo seria mais simples se os Breves fossem simplesmente varridos da face da Terra. Mas não, não é assim que o avô de Isaías deseja que as coisas se deem, pois, enquanto estiver vivo, será do modo como o mesmo disser que tem que ser, e ponto final.

Figura 24. Abril Despedaçado – o jantar dos Ferreira



O funeral de Isaías dará outras oportunidades para que o avô Ferreira demonstre ao espectador que sua leitura de mundo não passa pelo rancor ou pelo ódio necessariamente (não obstante a dor que sente internamente), mas se encontra rigorosamente inscrita dentro dos termos do código recebido do avô, do pai bem como de todos os outros que tombaram por intermédio do gatilho.

No caminho dos Olhos d'Água [Ext./Tarde]

*O pai de Tonho avança na estrada, montado em uma mula.
Está vestido com sua melhor roupa.*

O vermelho e o negro [Ext./Tarde]

Na casa do morto: planos fechados de rostos de mulheres enlutadas – rezadeiras que entoam a mesma litania, pedem em uníssono pela alma do morto.

Em plano geral, o edifício da morte: trinta ou quarenta pessoas choram o corpo que está no centro da sala, emparedado num caixão de madeira, colocado sobre uma mesa. As pernas estão voltadas para a porta de saída. A cena é iluminada pelo clarão de tochas, que conferem ao ambiente um tom vermelho-escuro.

[...]

De novo na casa do morto. O pai de Tonho entra na sala.

As rezadeiras percebem a sua chegada e intensificam as preces.

[...]

O velho cego, avô do morto, percebe a presença do estrangeiro.

O pai de Tonho avança lentamente no meio das rezadeiras e chega até o velho. Os dois agora estão face a face.

PAI Não rezo pela alma do seu neto porque ele tirou a vida do meu filho, mas eu respeito a dor de vosmecê. É a mesma da minha.

O avô volta a rosto na direção do pai de Tonho.

AVÔ DE ISAÍAS Hoje, a nossa é maior.

PAI Meu filho pede licença pra prestar incelência. Vai pedir pela alma do morto. Dispois, se vosmecê achar por bem, pede pra falar com o senhor. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 200-201)

Conforme se depreende do acima exposto, a presença do pai Breves no funeral parece não ser ceremonial e nem cumprir nenhuma função normativa, posto que nem orar pela alma do morto ele se sente obrigado. Contudo, parece servir apenas para introduzir Tonho no ambiente, para que, este sim, preste as homenagens devidas ao morto, à casa e a seu anfitrião. O que resta claro, entretanto, é a reverência que o pai Breves presta através da fala ao avô Ferreira, a partir do emprego de certos termos, tais como: vosmecê, senhor, incelência etc.

Figura 25. Abril Despedaçado – no funeral de Isaías, encontro entre o pai Breves e o avô Ferreira



A presença de Tonho no funeral, ela sim, responde a um rigoroso protocolo previsto no “código de honra” que rege a matança naquele pedaço de sertão, nominado Riacho das Almas. Há uma alma pela qual Tonho deve orar, há um almoço ceremonial em homenagem do morto que ele precisa saborear e, sobretudo, há uma conversa/entendimento com o patriarca dos Ferreira que ele não pode deixar (jamais) de ter.

Confronto [Int./Anoitecer]

[...]

AVÔ DE ISAÍAS Onde ele está?

PAI Do lado de fora.

[...]

Tonho entra na casa, nervoso.

Por um instante as preces se interrompem, num silêncio nervoso. Todos olham para ele.

Tonho vai para um canto, junto de seu pai, e abaixa a cabeça.

A reza continua, com intensidade ainda maior.

Tonho levanta os olhos em direção ao velho. Encontra seu olhar vazio. Abaixa a cabeça.

Tonho levanta mais uma vez o rosto. A mulher de Isaías olha fixamente para ele, o rosto inchado de choro e dor. Tonho prega os olhos no chão.

[...]

TONHO Eu orei pela alma do morto. Em respeito a ele, fui ao enterro e no

almoço. Agora peço pra falar com vosmecê. [Pausa]

Eu peço a trégua a vosmecê. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 201)

A razão pela qual Tonho precisa ter com o avô de Isaías está bem clara: ele precisa receber a trégua ritual diretamente da única pessoa que pode concedê-la.

A trégua é um instituto absolutamente fundamental dentro do código de honra informal em vigor no mundo que encerra os Breves e os Ferreira. Da perspectiva de Tonho, reveste-se de um direito, uma “licença de vida”, cuja vigência remete a pelo menos mais trinta dias de existência, nada mais; da perspectiva do avô de Isaías, atesta a condição de um espírito altivo, digno da máxima consideração em face da dor velada que sente. O diálogo a seguir coloca a ambos – no que toca ao “cumprimento do dever” – no mesmo patamar moral, no mesmo nível de grandeza axiológica:

O velho cego olha para Tonho com seu olhar vazio, sem responder. Ele se afasta para dentro da casa. Os membros da família estão à espera de sua decisão.

MATEUS O senhor não devia conceder esta trégua. O senhor...

O avô do morto vai para o quarto contíguo à sala. Retorna com uma braçadeira negra, que amarra no braço de Tonho.

AVÔ DE ISAÍAS Tá concedida a trégua. A mesma que teu pai concedeu a meu neto. Mas só até a próxima lua.

Tonho aquiesce aliviado.

AVÔ DE ISAÍAS De um morto pra outro. É a tua garantia até a lua cheia. Depois, se o sangue amarelar, não vale mais nada. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 202)

Carregada de simbolismo, a braçadeira negra doravante fará parte não apenas da indumentária de Tonho, mas constituir-se-á numa “parte de seu corpo”, fará parte de seu ser, implicitamente informando a qualquer do povo que ele é um homem envolvido numa rixa de família, apenas no gozo de uma breve “licença de vida” neste mundo. Esta é a regra, esta é a lei.

Figura 26. Abril Despedaçado – Tonho toma parte no funeral de sua vítima

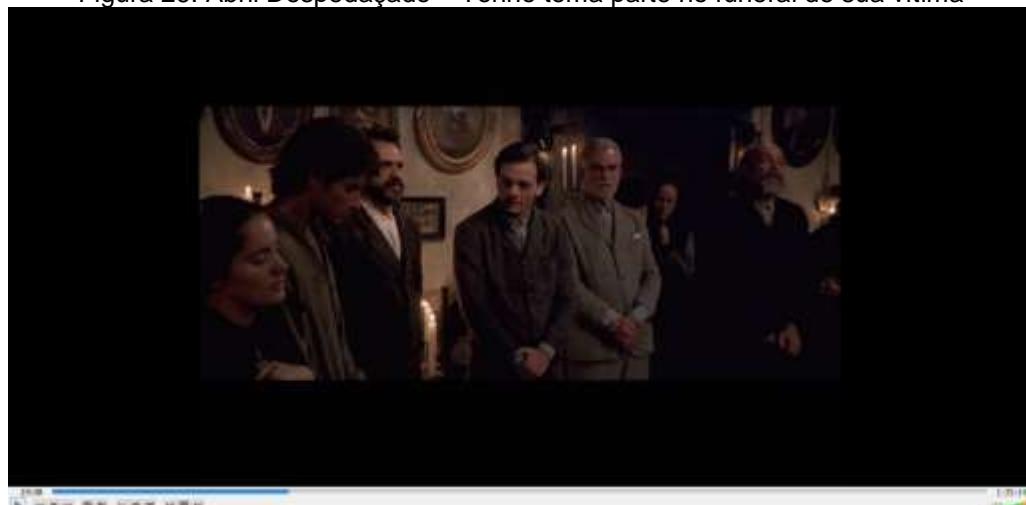
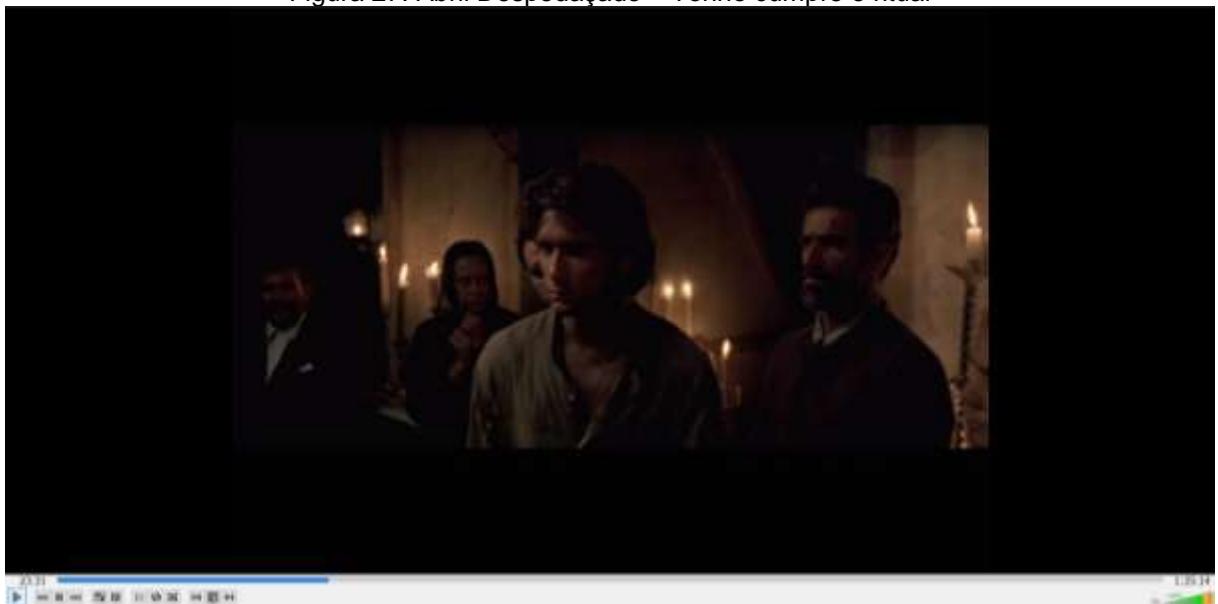
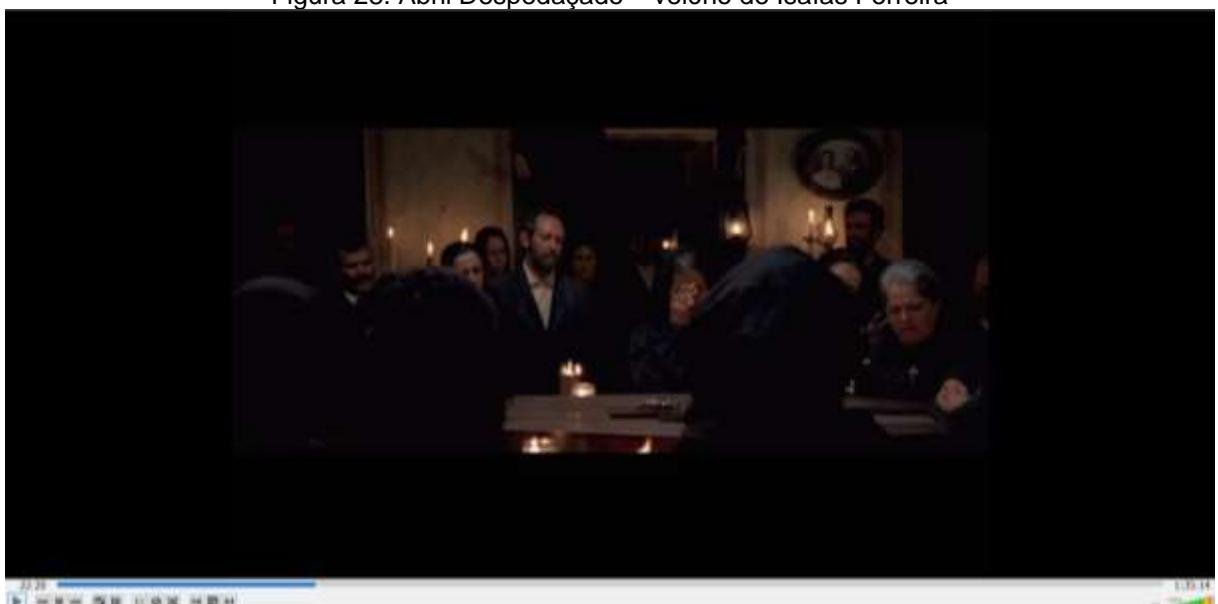


Figura 27. Abril Despedaçado – Tonho cumpre o ritual



Cabe salientar, por oportuno, que no mesmo instante em que Tonho e o patriarca dos Ferreira dialogam a fim de selarem os termos da trégua, a camisa vestida por Isaías quando foi morto já está pendendo em algum lugar no entorno da casa, ou seja, o tempo já está em curso em desfavor do jovem Breves. Além disso, doravante, da perspectiva de Tonho, a lua ganhará um novo significado, se é que teve algum até então: funcionará à moda de um calendário no qual poderá acompanhar os derradeiros dias de sua vida.

Figura 28. Abril Despedaçado – velório de Isaías Ferreira



Por fim, o avô de Isaías é ainda mais explícito quanto à exiguidade de tempo de vida que Tonho dispõe, ao sentenciar que:

AVÔ DE ISAÍAS Quantos anos tu tem?

TONHO Vinte.

AVÔ DE ISAÍAS A tua vida agora tá dividida em dois. Os vinte ano que tu já viveu e o pouco tempo que te resta pra viver.

Tonho não responde. Olha para o velho.

AVÔ DE ISAÍAS Já conheceu o amor?

Tonho fica surpreso com a pergunta.

AVÔ DE ISAÍAS Nem vai conhecer.

O rosto de Tonho está paralisado, hipnotizado pelo olhar do cego.

AVÔ DE ISAÍAS Tu tá vendo aquele relógio ali?

Tonho vira o rosto.

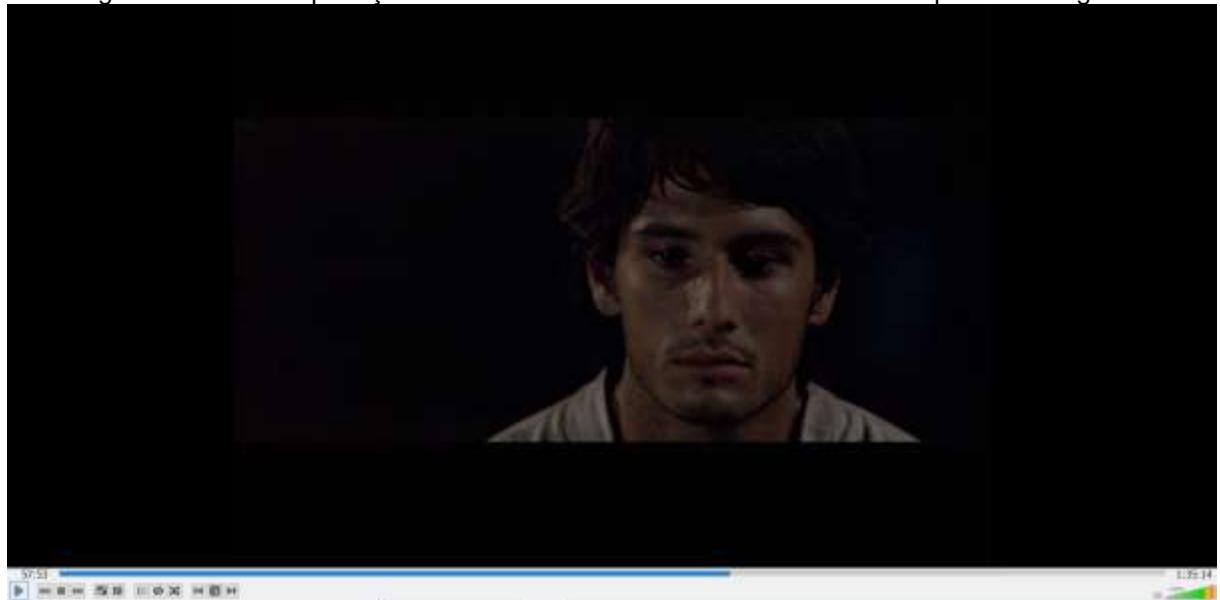
AVÔ DE ISAÍAS Cada vez que ele marcar mais um, mais um, mais um... ele vai tá te dizendo menos um, menos um, menos um. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 202)

Figura 29. Abril Despedaçado – “ele vai tá te dizendo menos um, menos um, menos um...”



As palavras do avô de Isaías tocam Tonho profundamente. Livre para retornar à casa, no caminho cai em profunda introspecção, conscientizando-se mais que nunca acerca de sua condição e de tudo aquilo que o aguarda num futuro próximo.

Figura 30. Abril Despedaçado – o olhar de Tonho Breves remete à mais profunda angústia



Do ponto de vista da narrativa do filme, o retorno de Tonho traz a oportunidade de se apresentar o terceiro núcleo cênico anteriormente referido, composto pelos artistas circenses Salustiano e Clara.

Na melhor tradição nordestina, Salustiano e Clara são artistas de circo mambembe itinerante. Assim, perambulam de cidade em cidade apresentando seu espetáculo, aproveitando-se da extensa agenda de festividades – religiosas ou não – tão típicas dessa região do país.

A rigor, a relação que existe entre Salustiano e Clara é aquela própria de um padrinho em relação a uma afilhada, ou, no máximo, de um mestre em truques circenses em relação à sua aprendiz. Não fica totalmente claro aos olhos do espectador no transcorrer da narrativa se os dois desenvolvem entre si algum outro nível de relação. Contudo, no tocante à trama, sua aparição reveste-se de fundamental importância.

A caminho de uma cidadezinha chamada Bom Sossego, o casal de artistas tem seu primeiro contato dentro daquele universo justamente com o menino Pacu:

Perto da casa dos Breves [Ext./Dia]

O irmão mais novo de Tonho carrega, com dificuldade, um feixe de madeira à margem da estrada precária. Escuta um barulho de animais em off e vira a cabeça para ver. De seu ponto de vista, a carroça dos brincantes se aproxima do menino. Pára na sua altura.

O menino olha, curioso.

O homem que segura as rédeas é Salustiano, com a jovem Clara a seu lado. O menino fica hipnotizado pela beleza dela.

SALUSTIANO Bom dia.

O menino deixa o feixe de madeira no chão.

MENINO Dia...

SALUSTIANO Tu sabe onde é que fica um vilarejinho pertinho daqui, chamado Bom Sossego?

MENINO [indicando com a mão] É acolá mesmo. Mas não é pequenininho não.

SALUSTIANO Ah, é não? E aqui, como é que se chama?

MENINO Aqui é Riacho das Alma.

SALUSTIANO [animado] Oxente, e cadê o riacho?

MENINO Secou. Só ficou as alma mesmo.

A jovem sorri para o menino. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 203)

Como os termos do dialogo sugerem, o encontro entre os artistas e o menino parece cheio de empatia. Por serem pessoas extrovertidas, ligadas ao riso e afins da alegria, Salustiano e Clara ficam impressionados com o jeito simples mas assertivo do menino; este, por sua vez, não obstante a curiosidade que sente em relação ao casal de forasteiros, fica impressionado mesmo é com a beleza da jovem Clara. Do ponto de vista da história, esse encontro não será apenas revigorante, mas profundamente transformador para o menino, muito em função do desfecho do encontro:

CLARA Como é teu nome?

MENINO Menino...

CLARA Como?

MENINO Tenho nome não, moça.

SALUSTIANO E como eles te chamam?

MENINO Eles me chama de menino mesmo.

SALUSTIANO [para Clara] Puxa! Chamam o menino de menino!

Clara e Salustiano se entreolham, sorrindo, mas o menino não parece apreciar o assunto. Dá meia-volta, pega o feixe de madeira e parte, dando as costas para os brincantes.

CLARA Menino!

Clara, sensibilizada, procura algo na caçamba da carroça.

O menino se vira, desconfiado, mas acaba colocando o feixe de madeira novamente no chão e se aproxima.

CLARA Menino... toma aqui.

Ele chega perto da jovem que lhe estende a mão. Clara lhe entrega um pequeno livro ilustrado.

O menino admirado folheia o livro.

CLARA Tu já sabe ler?

MENINO Sei não. [pausa] Mas sei ler as figuras. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 203-204)

Figura 31. Abril Despedaçado – o menino Pacu recebe o livro de presente



É isso mesmo: até que se dê o segundo encontro entre os artistas e ele, Pacu não se chama Pacu, e sim menino. É assim que é referido por todos, seja os de casa, seja os de fora dela.

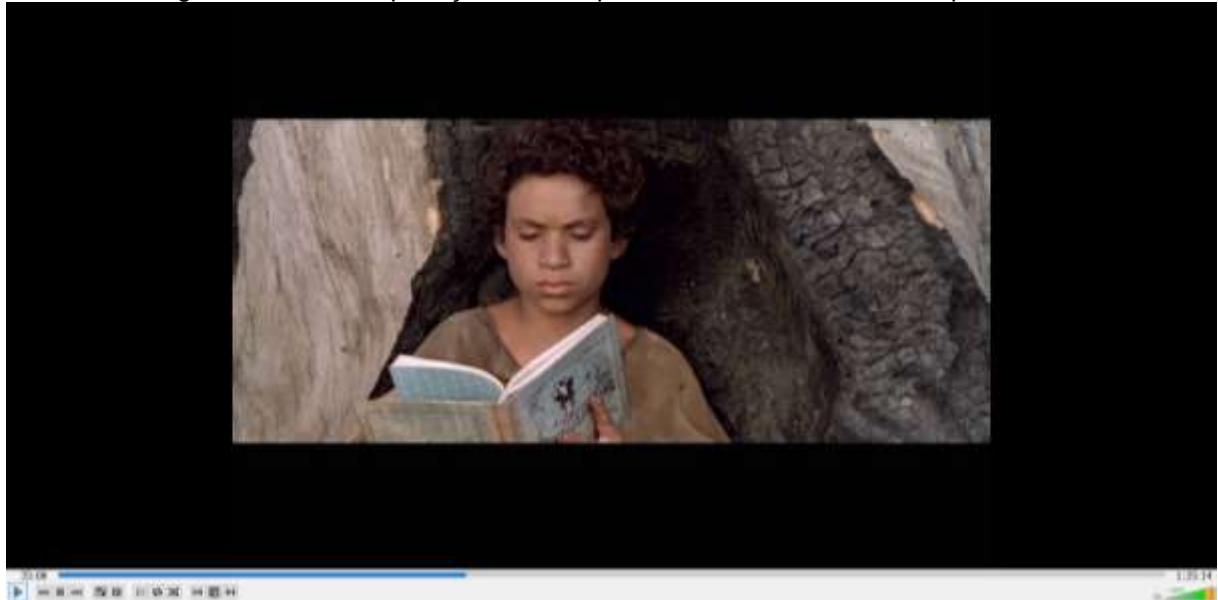
Figura 32. Abril Despedaçado – Clara presenteia o menino Pacu com um livro



Acostumados a todo tipo de paisagem agreste e suas pessoas, o semblante das personagens Salustiano e Clara demonstra que nunca se viram em uma situação como aquela, qual seja: até há pouco, encontravam-se perdidos no meio do nada; daí, quando encontram alguém, descobrem que essa pessoa não tem nome, mas são por ela informados que se encontram num lugar chamado Riacho das Almas,

onde, de fato, há tempos não há mais riacho e a única alma que até então ali se apresentou de um livro “não sabe ler as palavras”, mas “só as figuras”. Sob a perspectiva de um espectador atento, este é, sem dúvida, um instante sublime da narrativa, pois, desse ponto em diante, com o presente recebido, o espírito da personagem/narrador/comentador Pacu, que por natureza já é crítico, atento, curioso e questionador, doravante passará a ser também sonhador.

Figura 33. Abril Despedaçado – num primeiro momento menino, depois Pacu



A partir do acima exposto, fica fácil perceber a importância que tem a introdução do núcleo composto por Salustiano e Clara no enredo do filme. Num mundo de atmosfera carregada, marcado pela desolação e pela violência, onde os vivos obrigam-se a si mesmos a (sobre)viver em função dos mortos, a aparição de ambos nesse cenário – tanto pelo que são quanto pelo que fazem – ajuda a amenizar a extrema tensão vivida pelos Breves e pelos Ferreira. Do ponto de vista do espectador, inclusive, inicia-se uma “quebra” no paradigma da morte que até então domina a narrativa, abrindo espaço para um relaxamento, uma necessária “desintoxicação” em face daquilo que o secular embate entre ambas as famílias deu a conhecer até aquele momento.

Figura 34. Abril Despedaçado – à mesa, os Breves “celebram” o retorno de Tonho



Ao regressar de seu “compromisso”, Tonho encontra a casa exatamente igual, nos mesmos moldes que a deixou, conforme transscrito no diálogo abaixo:

Casa dos Breves. Mais tarde [Int./Anoitecer]

Pais e filhos em volta da mesa familiar. O silêncio só é quebrado pelo roçar dos talheres nos pratos.
O menino desvia o olhar do prato para espiar Tonho.
Tonho se alimenta lentamente, a comida é ingerida como em um ritual agônico.

PAI [para Tonho] Tu cumpriu tua obrigação, meu filho.

Tonho olha para o pai...

PAI Agora, tu precisa resolver tudo até o dia da lua. Dá um rumo nas coisa. Me ajudá na moenda. E consertá o telhado, pra se chover este ano.

[...]

PAI Ademais do telhado, tem de leva a rapadura pra vender na vila.

Tonho tenta prestar atenção no que o pai está dizendo.

A mãe, angustiada, olha o pai enumerando as obrigações. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 204-205)

Doravante, ficará cada vez mais explícito o conflito existencial no qual a personagem de Tonho se vê mergulhada. A angústia sentida pelo jovem é tão severa que o acompanha até em seus sonhos, conforme a seguir:

Pesadelo na caatinga [Ext./Dia]

Uma câmera subjetiva corre alucinadamente por entre os galhos calcinados da caatinga.
Tonho, correndo por entre os arbustos, tenta escapar de seu perseguidor. A imagem também é impressionista, borrada pela velocidade.

Casa dos Breves. Quarto dos irmãos [Int./Noite]

Gotas de suor escorrem na face de Tonho, dando a estranha impressão de que ele está chorando. Tonho acorda do pesadelo. Vira-se para o lado, assustado, e vê... O menino brinca com o livro que ganhou de presente. Tonho encosta o tronco contra a parede, suspirando aliviado.

MENINO Tu não tava de sonho bom não, Tonho. Tentei te acordar, mas tu não quis.

Tonho olha para o irmão.

TONHO O que tu tá fazendo acordado, menino?

MENINO [com a maior naturalidade do mundo] Tô lendo.

Tonho olha espantado para o livro, objeto estranho àquela casa. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 205)

Ainda que prestasse um pouco de atenção ao sonho angustiado do irmão, o menino agora tem um mundo próprio pra viver, precisamente aquele trazido pelas figuras que “lê” no livro que lhe foi presenteado por Clara. Ao folheá-lo, é como se a criança fosse automaticamente alcançada a um outro nível de realidade, sofresse um arrebatamento psíquico que parece blindá-la da exasperante realidade à sua volta. Contudo, no processo, sob a perspectiva de seus familiares, seu comportamento aberrante se torna incompreensível e, por isso mesmo, inaceitável, seguidas vezes questionado, senão reprimido.

TONHO Onde tu arrumou isso?

MENINO [orgulhoso] Ganhei.

TONHO Ganhou como?

MENINO A moça me deu.

TONHO Que moça?

MENINO Minha amiga, oxe!

TONHO Tu foi sozinho pra cidade?

MENINO Eu não. Eles é que tava perdido. Só que agora tão mais não. Qu'eu ensinei pra eles.

TONHO E esse livro aí, isso é livro de quê?

MENINO É livro de tudo. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 205)

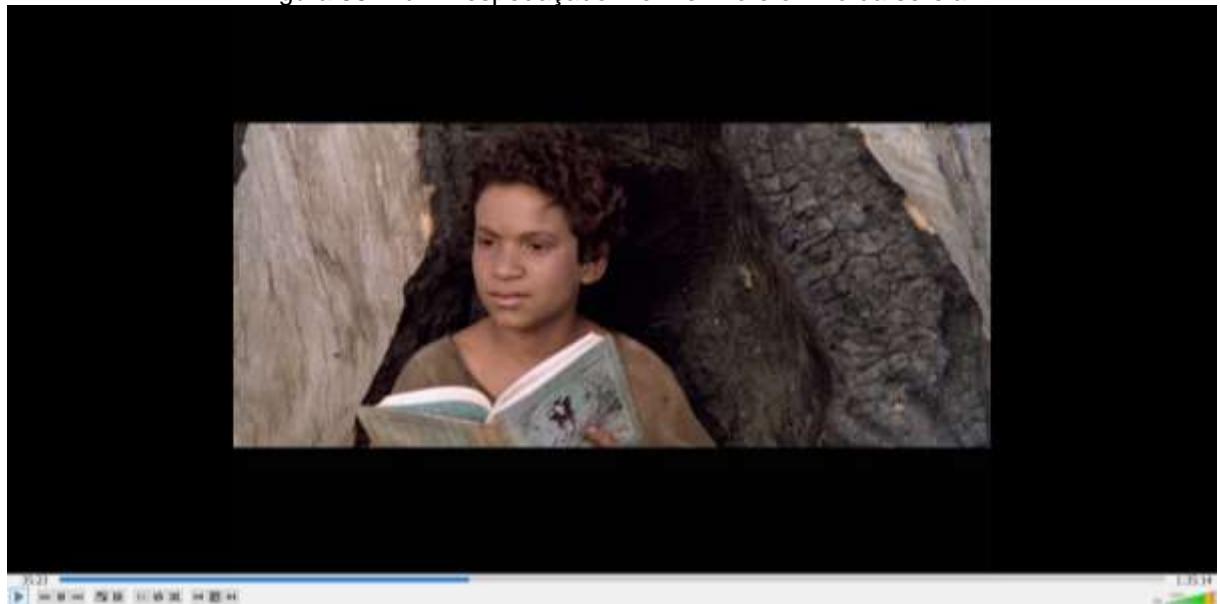
Do diálogo com o irmão, na perspectiva do menino, emerge uma certeza: o livro recebido é um “livro de tudo”, isto é, de tudo aquilo que é necessário para livrá-lo da fome, da seca, do trabalho duro, da pobreza, da dor e do sofrimento, da dureza paterna e da eventual indiferença materna, do peso da tradição e da história, uma espécie de “portal” que o leva a um mundo lúdico onde se mesclam elementos da realidade vivida com os de uma realidade inventada, os quais são expressos por ele mesmo nos seguintes termos:

MENINO Um dia, a sereia subiu pra riba do mar [Como se estivesse fazendo um inventário das coisas que vê à sua frente.] e viu o juazeiro, as vaca, as montanha, o capim... e quando ela olhou pra cima da casa de rapadura, viu o galinho do pescoço pelado cantando pra ela. Ah, ela se engracou, e foi vendo, e viu as mula, as cana, a bolandeira. Ela achou tudo lindo, mas o que ela gostou mesmo foi quando ela viu o menino.

O garoto sorri para si mesmo, malicioso. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 206)

Parece óbvio que a sereia imaginada pelo menino a partir do folhear do livro refere-se a Clara, ou uma imagem nela inspirada. Como uma espécie de “Pequeno Príncipe do sertão”, ele a vê com os “olhos do coração”, pois, também para ele, “o essencial é invisível aos olhos”: a jovialidade da moça, sua gentileza e simpatia são o que de melhor aquele sertão já produziu por todo o tempo de sua vida. (SAINT-EXUPÉRY, 2004)

Figura 35. Abril Despedaçado – o menino e o livro da sereia



Isso até o momento em que a mãe tenta resgatá-lo do transe em que se encontra:

MÃE Tu não larga mais isso não, menino? Oxe! Não tá vendo que esse negócio aí faz mal pra vista?

MENINO Tô tentando me alembra a história, mãe. Às vez eu alembro, às vez eu esqueço.

MÃE Pois esqueça.

O menino mergulha novamente no seu livro. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 206)

Às vezes, contudo, seu despertar da doce realidade sonhada é bastante abrupto, cheio de incompreensão e truculência, não podendo vir de outra pessoa que não do pai:

Atrás da cama dos Breves [Ext./Dia]

O menino está com o livro aberto, inventando histórias.

MENINO A sereia não podia vim vê mais o menino, porque no lugar das perna, ela tinha rabo de peixe... e a bichinha não podia caminhá. Então ela ficou com raiva! E pulou no mar, e começou a se enrolar com as cobra e brigar com os sapo. Mas aí, a sereia começou a ficar com saudade do menino, e começou a cuspir fogo e soltar fumaça.

O pai corta pés de palma

MENINO [em off] Foi aí que o menino subiu em cima de um boi véio, todo cansado no chão e correu atrás da sereia.

Do ponto de vista do pai: o menino, perdido na sua própria imaginação, não percebe a presença paterna.

A mãe, também trabalhando no curral, olha para o menino.

MENINO [em off] Foi pocotó, pocotó, pocotó, atrás da sereia, e se embrenhou no meio dos mato, por dentro das cana e, quando abriu o último feixe de cana... chegou no meio do mar...

O menino fica sério, impressionado com a própria invenção.

O pai anda rapidamente até ele.

MENINO E encontrou a sereia.

Com um gesto seco, o pai retira o livro das mãos do filho. O menino leva um susto e tenta recuperar o livro. Em vão.

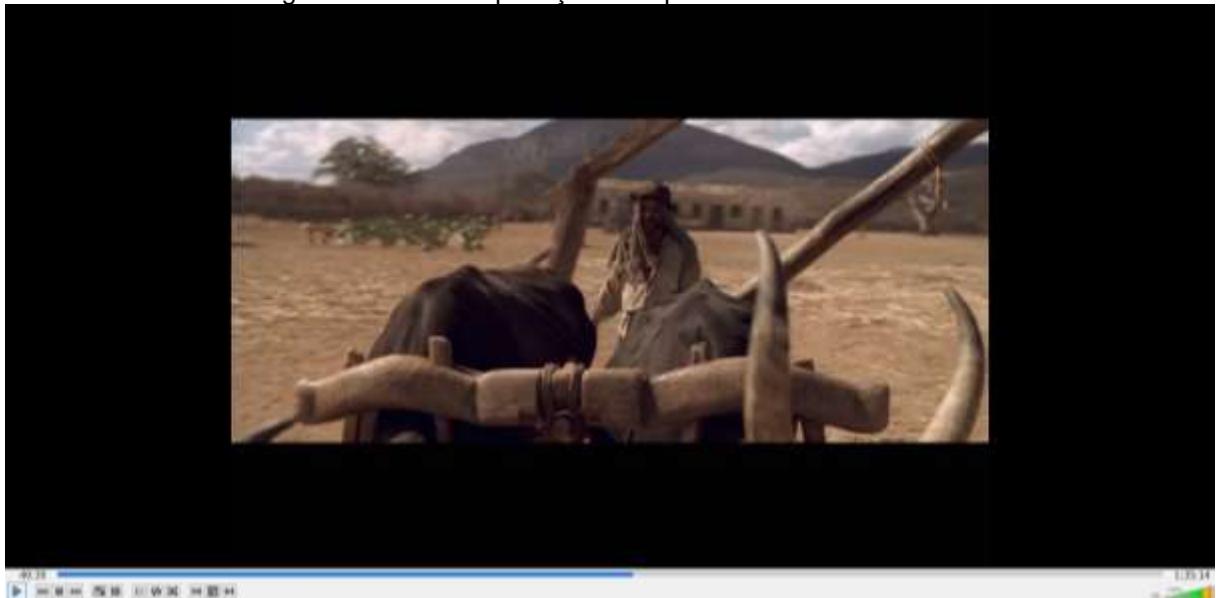
PAI Tu tá seguindo os passo do outro? Tu que pensa que pode ficar sem obrigação nesta casa!

O pai sai em direção à casa, seguido pelo menino, que corre para tentar impedi-lo.

MENINO Me dê meu livro! Me dê! Me dê meu livro! Me dê meu livro! Me dê! (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 217)

Assim, com o mesmo repente que as imagens animadas e fantásticas vinham em turbilhão à mente do menino, dando vida às histórias, o pai rouba ao filho o livro que permitia ao mesmo tamanha digressão, fazendo uso da linguagem que o define como uma espécie de “pai-patrão” (SALLES, 2001), isto é: a violência.

Figura 36. Abril Despedaçado – o pai Breves na bolandeira



Em que pese seu acesso de fúria, fica evidente que o desgosto do pai Breves não é com o livro em si, com as histórias que ele inspira e muito menos com o menino. A raiva que sente refere-se, indubitavelmente, a Tonho, que havia saído de casa. Em meio ao caos, sua fala dirigida ao menino não deixa dúvida: “Tu tá seguindo os passos do outro?”. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 217)

Ainda assim, a despeito das súplicas do menino, o pai se mostra indiferente e, dessa forma, o livro se fecha levando, ao menos temporariamente, a sereia.

Figura 37. Abril Despedaçado – o “livro de tudo” do menino Pacu



Mas, por que Tonho saiu de casa? Assim que regressou de seu compromisso junto aos Ferreira, o rapaz recebeu do pai uma considerável lista de afazeres, para os quais demonstrava nenhum interesse em cumprir. Mesmo a contragosto, é a realização de uma das referidas tarefas que desencadeará o acontecimento mais extraordinário da vida de Tonho até então:

Subsistência [Int./Dia]

*Tonho e o pai retiram a rapadura das fôrmas de madeira.
Segue o ritual do arranjo das rapaduras nas caixas...
E das caixas no carro de boi.*

Na estrada [Ext./Dia]

*O carro de boi avança em direção à cidade.
[...]*

Armazém. Prefeito comerciante [Int./Dia]

*O pai de Tonho entra no armazém do vilarejo, onde se encontra um homem de meia-idade, corpulento. É seu Lourenço [Othon Bastos]. Não usa paletó. Um pedaço da fralda da camisa escapa pelas calças dele. Seu Lourenço vai até sua mesa e retira de uma gaveta um pequeno maço de notas surradas, que estende para o pai.
Este conta o dinheiro e dá por falta de algo.*

PAI [escusando-se] Seu Lourenço, o sinhô é homem de importância, é o maior comerciante da cidade, e eu lhe tenho o devido respeito, mas sou obrigado a dizer que o sinhô errou na conta.

SEU LOURENÇO [seco] Não, a quantia tá certa.

PAI Mas seu Lourenço, é a mesma quantidade de sempre.

SEU LOURENÇO Pois então, os preços baixaram, com as usinas a vapor. É o progresso. Eu acho que o senhor devia seguir esse exemplo, seu Breves.

PAI Mas seu Lourenço, nós tinha um combinado que...

SEU LOURENÇO Rapadura é o que não falta. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 206-207)

O dramático revés ocorrido na negociação de sua produção de rapadura no armazém da vila constitui mais uma tragédia na vida dos Breves. À beira da inanição econômica, a família agora vê sua renda minguar ainda mais em função do avanço das usinas a vapor. O progresso, conforme fala de Seu Lourenço, tende não apenas a suplantar a tosca produção agroartesanal dos Breves, mas também o próprio valor da palavra empenhada, tornando o “combinado” uma coisa praticamente sem valor, totalmente extemporâneo, tornando o mundo existente para além dos limites de sua propriedade algo totalmente incompreensível e indigno de confiança para o patriarca dos Breves.

Enquanto percebe o pai ainda ruminando o incidente ocorrido no armazém, da perspectiva de Tonho a ida à vila foi muito bem-sucedida, conforme começa a ser enunciado no trecho seguinte do roteiro:

Vilarejo [Ext./Dia]

Tonho está descarregando as barras de rapadura. Risos de crianças chamam sua atenção para... Uma cena insólita: Salustiano e Clara parecem flutuar acima da praça, numa visão improvável.

[...] as crianças se aglomeram em volta das pernas de pau, felizes com toda aquela novidade, rindo, apontando as mãos para o céu.

Tonho, curioso, deixa o que estava fazendo para se aproximar do grupo. A imagem diáfana da jovem Clara, que aparece em cima de pernas de pau. Seu sorriso tem uma luminosidade contagiente.

Tonho com o rosto virado para o alto vê... O rosto da jovem brincante, em plano mais fechado. Os traços dela são realmente parecidos com os da ilustração do livro do irmão.

[...] (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 207)

Assim, em meio ao riso da molecada, às peripécias dos brincantes e ao clima festivo que o espetáculo proporciona, Tonho tem um ligeiro momento de descontração, instante esse que lhe permite até sorrir, inclusive. Conforme dito anteriormente, tal experiência irá marcá-lo profundamente, pois, assim como aconteceu com o irmão caçula, a visão da jovem Clara e seu sorriso encantador irá despertar no jovem Breves a vontade de também ser livre, de romper com o “nó górdio” de seu destino, de também poder brincar, se divertir, enfim, de viver verdadeiramente.

Figura 38. Abril Despedaçado – o pai Breves totalmente absorto na volta pra casa



No caminho de volta pra casa, enquanto o pai Breves ora divaga ora pragueja contra Seu Lourenço, ainda lamentando-se pelo quase total insucesso de sua transação comercial, Tonho encontra-se totalmente perdido em meio aos próprios

pensamentos. A repercussão da experiência de há pouco parece ecoar profundamente na personagem, a tal ponto que:

Na estrada de volta pra casa [Ext./Dia]

Tonho e o pai no carro de boi, que retorna em direção à casa da família.

Durante um longo tempo, apenas o silêncio da caatinga e o eco dos passos lerdos dos animais.

O pai [...] visivelmente abalado com o diálogo no armazém.

PAI [em voz baixa] Seu Lourenço acha que é dono do choro dos outros.

Tonho não reage. Está longe, muito longe dali. Está pensando na jovem brincante. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 208)

Na propriedade dos Breves, tem início mais um ciclo da cana e, com ele, a certeza de que a lida da família pela sobrevivência está prestes a recomeçar, de que as engrenagens da bolandeira voltarão a ranger, tendo, atrelados a ela, os mesmos homens, dentre outros animais. Contudo, um ânimo novo revigora Tonho e o menino:

Colheita [Ext./Manhã]

[...]

TONHO Eu vi ela...

MENINO Ela quem?

TONHO A sereia. Tava montada numas perna de pau.

MENINO [incrédulo] Montada onde?

TONHO Ela é do circo.

MENINO É?

TONHO Ela mais o homem vão fazer o circo lá na vila. Vai ter cuspidor de fogo, palhaço...

O menino fica fascinado com a notícia.

TONHO Vam'bora.

MENINO Tonho, eu tinha uma vontade danada de ver o circo.

O menino olha para Tonho à procura de solidariedade.

TONHO Tu acha que o pai ia deixar?

MENINO A gente é que nem os boi: roda, roda e nunca sai do lugar.

Tonho não responde mas parece concordar com o irmão. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 208)

Mais tarde, após a faina, recolhidos ao seu quarto, Tonho e o menino recostam-se a fim de recobrarem as forças. Num movimento, impelido por um forte desejo de satisfazer a vontade do menino de conhecer o circo, além de atender ao seu próprio ímpeto de ver Clara novamente, Tonho levanta e convida o irmão a irem ao encontro da satisfação de seus respectivos desejos:

Casa dos Breves. Quarto dos irmãos [Int./Noite]

*No quarto dos rapazes, Tonho entra e senta na sua cama.
O menino, melancólico, derrotado, sequer tira a roupa.
Está encostado contra a parede de sua cama.
Tonho pensa. De repente, parece tomar uma decisão.*

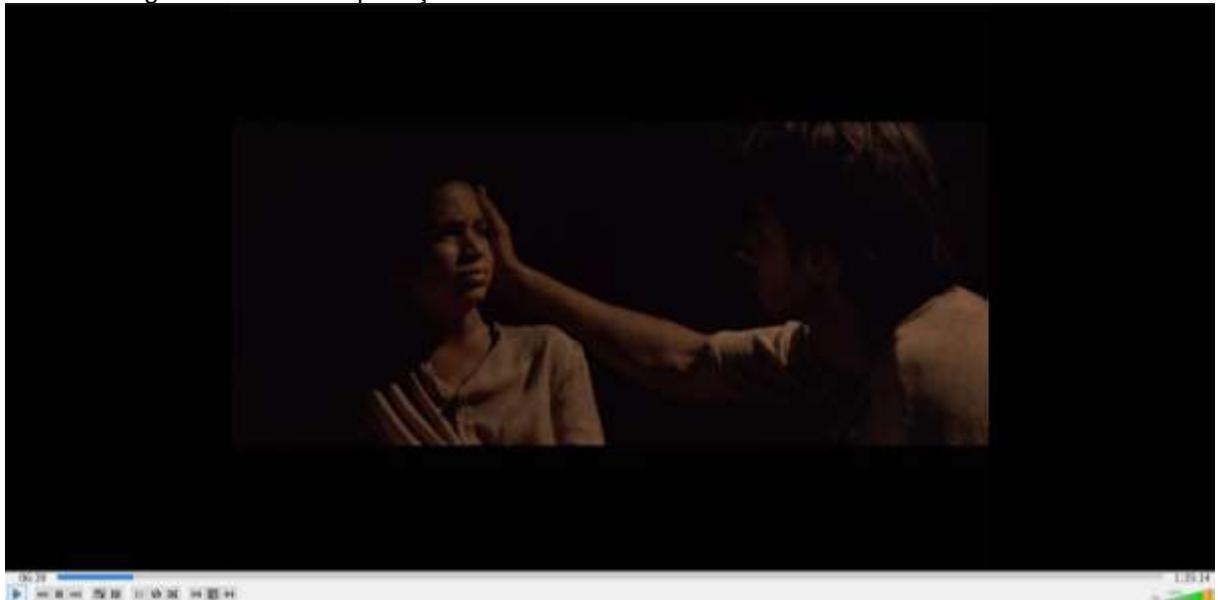
TONHO Simbora, menino.

*Tonho se levanta, pega a calça e a camisa e abre a janela do quarto.
O menino, indeciso, olha pra Tonho.*

TONHO Tu não queria ver o circo? Hum? Bora!

O menino se levanta com um sorriso de orelha a orelha [...] e pula atrás de Tonho pela janela. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 208-209)

Figura 39. Abril Despedaçado – Tonho e o menino Pacu articulam sua ida ao circo



Em meio ao arrebatamento que sentem (ao que parece pela primeira vez) quanto a estarem transgredindo as normas, de desobedecerem deliberadamente às ordens, indo contra aquilo que é determinado/esperado, Tonho e o menino experimentam aquele arroubo de liberdade em todas as suas minúcias, potencializado pela magia oferecida pelo circo de Salustiano e Clara.

Figura 40. Abril Despedaçado – Salustiano

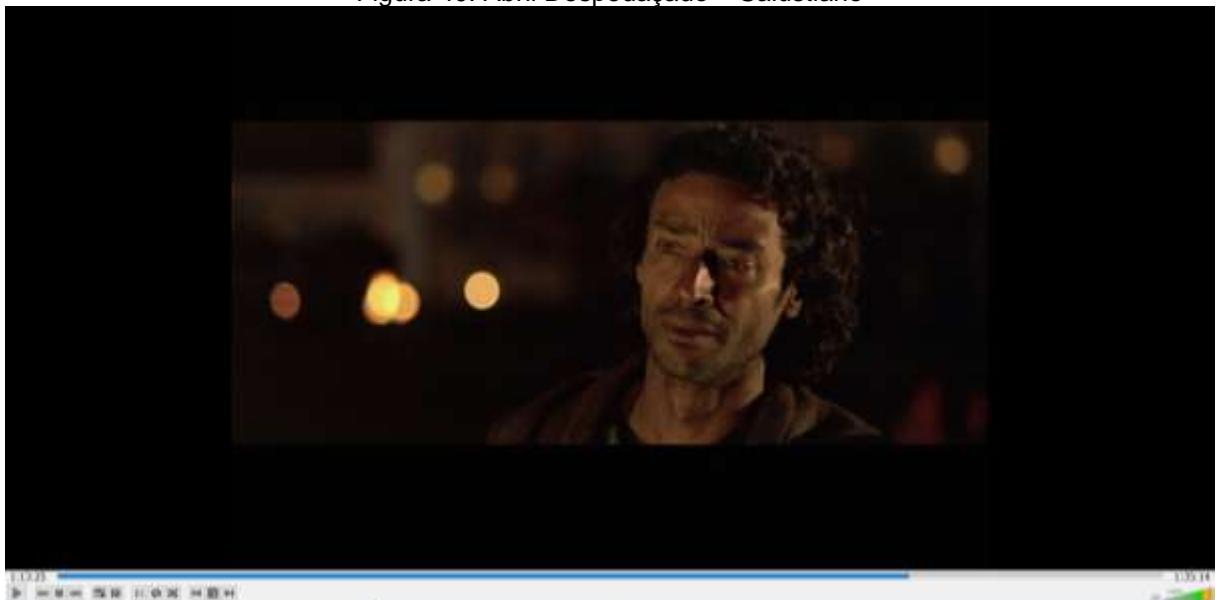
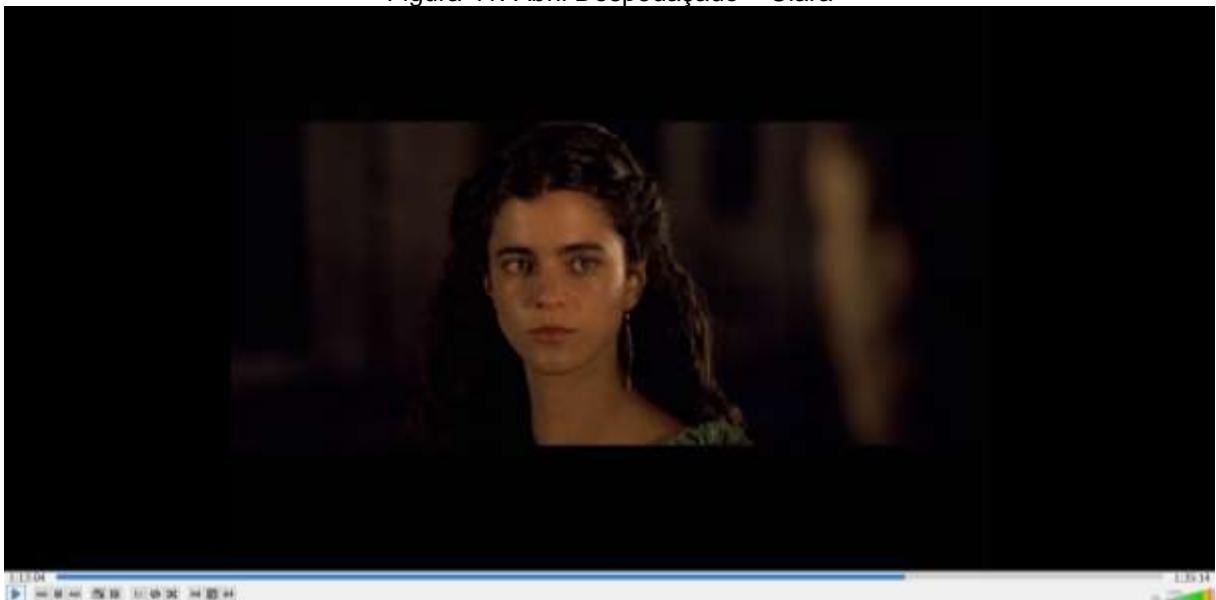


Figura 41. Abril Despedaçado – Clara



Os fogos, os risos, as cores e sons, enfim, o inusitado de um modo geral, para os irmãos, parecem ser uma premiação justa em relação ao ato cometido que os levou até ali.

Montagem [Ext./Noite]

[...] Clara apresenta uma série de malabarismos com tochas e bolas de fogo.

É um espetáculo visualmente fascinante, que hipnotiza Tonho.

[...] Tonho, com os olhos brilhando, está alheio às pessoas que gritam e riem em volta dele.

A moça, cada vez mais atraente, olha rapidamente para Tonho.

Tonho fica ainda mais fascinado.

[...]

Close de Tonho, que não perde um segundo da performance de Clara.

A brincante agora faz malabarismo com duas grandes bolas de fogo incandescentes [...] (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 209)

Figura 42. Abril Despedaçado – o encantamento de Tonho com a jovem Clara



Na sequência, com o fim do espetáculo, os irmãos lentamente se aproximam dos artistas, tendo o menino à frente. Essa ocasião é bastante especial para ele, pois marca seu reencontro com sua sereia, mas não só. Seu anonimato está prestes a ter um fim, deixando para trás a genérica alcunha de “menino”.

Batismo [Ext./Noite]

Os dois brincantes organizam seus objetos de cena atrás do palco.

[...]

O menino se adianta. Tonho fica a alguns metros de distância.

[...] Clara vira a cabeça e repara... O menino está esperando, como quem não quer interromper.

Ela vira para Salustiano.

CLARA [sorrindo com satisfação] Salustiano... espia quem tá aí...

SALUSTIANO [jocosamente] Oxe! Mas não é o menino sem nome?

[...]

A jovem mulher ri com o garoto. Mas Salustiano não acha graça.

[...]

Só agora a jovem percebe Tonho, logo atrás do menino.

Os olhares se encontram e se fixam, como se eles não conseguissem parar de se olhar.

CLARA [para Tonho] Meu nome é Clara. E tu?

MENINO [antecipando-se] É Tonho, meu irmão.

Só agora Tonho se aproxima.

TONHO [meio sem jeito] Boa noite, moça.

CLARA Gostaram do espetáculo?

MENINO [antecipando-se outra vez] Gostei. Eu gostei mais foi do fogo. É bem mais melhor quanto tu faz.

[...]

SALUSTIANO Menino, presta atenção que tu agora vai ganhar um nome. E vai ser um nome só teu.

[...]

SALUSTIANO Qual o bicho que tu mais gosta? Tu gosta de passarinho?

TONHO Esse aí só gosta mesmo é de bicho do mar.

SALUSTIANO Ah é? Então vou te batizar de Sardinha!

[...]

MENINO Tá mangando de mim?

[...]

SALUSTIANO Tá bom, vamos ver um outro nome... Pacu. Pacu!!!

O menino fica em dúvida.

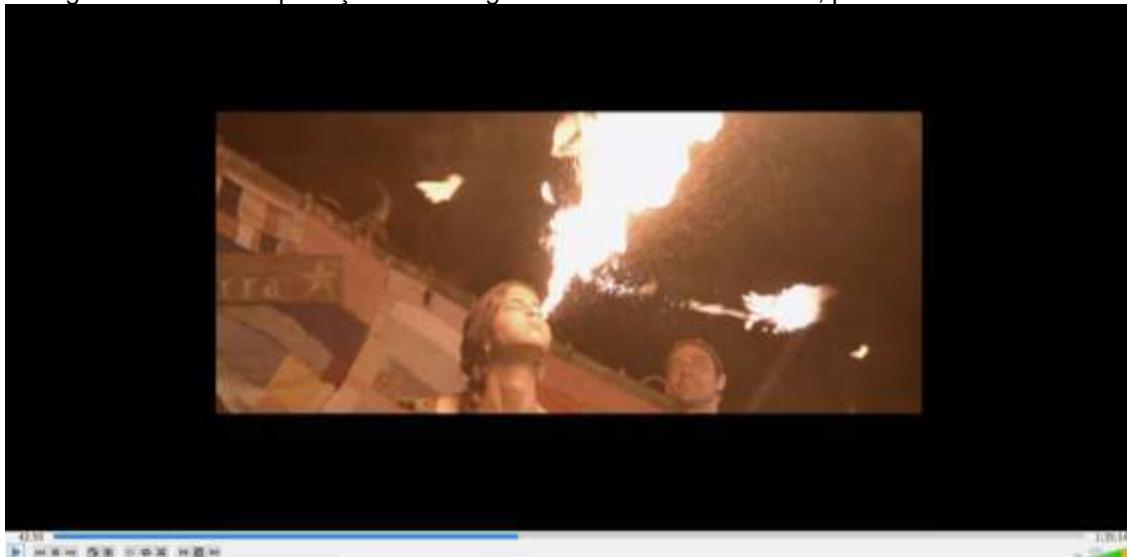
Clara continua a olhar para ele, sorrindo. Ela desvia agora o olhar para... Tonho, hipnotizado, está olhando fixamente para Clara.

SALUSTIANO Tá batizado. Agora, tu tem um nome. E agora, sou teu padrinho.

O menino fica meio desconfiado. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 209-211)

Nos termos da narrativa, sem sombra de dúvida, essa será uma experiência verdadeiramente única para os irmãos Breves, daquelas pelas quais realmente vale à pena o risco que se corre. Da perspectiva de Tonho, demonstra que a vida ainda não acabou, isto é, que há mesmo uma vida além daquela que ele conhece, prescrita pelo código de honra que vige há séculos entre sua família e a dos Ferreira; na perspectiva do menino, ou melhor, de Pacu, só há ganhos a considerar: reencontrou-se com sua sereia; realizou o sonho de ver o circo; sorriu e brincou (coisa um tanto atípica no lugar onde vive); ganhou um nome e, em consequência, um padrinho (algo deveras significativo na cultura do sertão brasileiro).

Figura 43. Abril Despedaçado – a magia do circo “O riso da terra”, por Salustiano e Clara



Contudo, considerando que no universo ficcional dos Breves os lapsos de felicidade além de raríssimos são também curtos, há um sério fator que ambos precisam levar em conta: a volta pra casa. Como os irmãos estão prestes a descobrir, a furtiva saída no meio da noite lhes trará sérias consequências (especialmente para Tonho), ainda que, do ponto de vista do desdobramento da história marque um definitivo ponto de inflexão entre ele e o pai Breves, conforme se pode notar a seguir:

Na casa dos Breves [Int./Madrugada]

Tonho e o menino entram em casa.

MENINO Pára de mangar de mim, viu?

Eles são surpreendidos pela presença do pai que os espera com um candeeiro na mão.
Eles se estancam.

PAI Onde tu levou o menino?

Silêncio.

PAI [aumentando o tom] Onde tu levou o menino?!

Mais alguns segundos se passam. E Tonho enfrenta o pai com o olhar.

TONHO Pro circo.

PAI Pra onde?!

TONHO [com firmeza] Pro circo.

O pai agora se vira para o menino.

PAI [seco] Vai pro quarto, menino. Vai!

O menino sai.

PAI [em tom grave] Tu vai pra festa numa hora desta, Tonho? Tu perdeu o respeito pelos morto desta casa. Tu devia se Guiar por Inácio, teu irmão mais velho.

TONHO Se preocupe não. Já tô seguindo os passo dele.

PAI Tu cala essa boca.

TONHO O senhor me desculpa mas eu não vou calar não.

O pai pega a vara com a qual toca os bois e parte para cima de Tonho, ameaçando-o mais uma vez.

PAI Cala essa boca.

TONHO [em on] Não calo.

PAI [em on] Cala essa boca.

TONHO [em on] Não calo

Vê-se, então, agora o irmão, no quarto.

Em off escutamos a vara atingindo o corpo de Tonho.

PAI [em off] Cala essa boca.

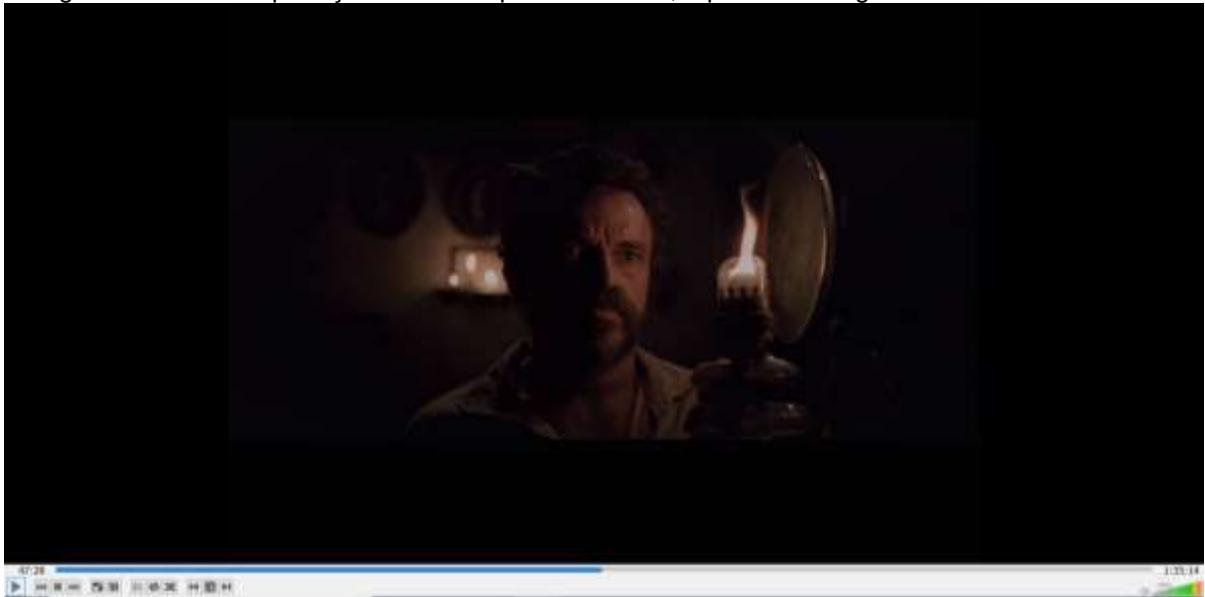
O rosto de Inácio aparece como se estivesse ouvindo o embate. O pai atinge o filho pela terceira vez.

TONHO [aumentando o tom, em off] Não calo. [on] Não calo.

PAI [on] Cala essa boca! (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 211-212)

A cena correspondente ao excerto transcrito acima, sem margem para dúvida, representa a definitiva ruptura entre o pai Breves e Tonho.

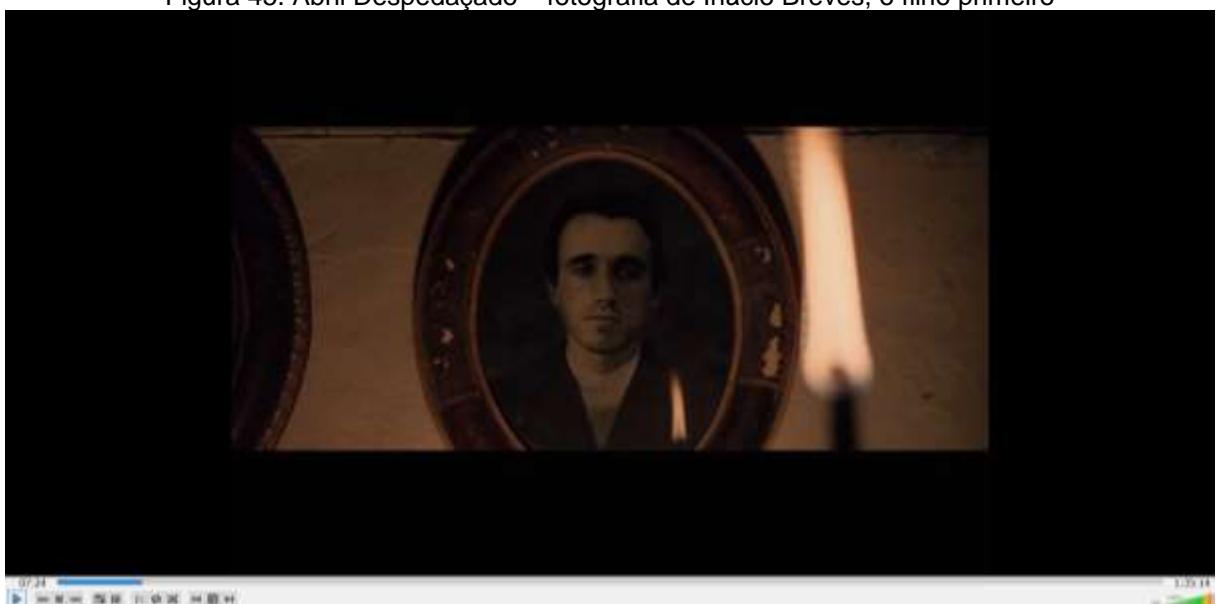
Figura 44. Abril Despedaçado – de lamparina na mão, o pai Breves aguarda o retorno dos filhos



Em primeiro lugar, o tom marcial com que o pai aborda os filhos na entrada de casa parece não incutir mais nenhum temor no espírito de Tonho, ainda que o respeito pelo patriarca esteja relativamente intacto. Entretanto, mesmo esse respeito parece esvair-se à medida em que o tom da fala do pai vai se exasperando na proporção em que as perguntas que faz vão ficando sem resposta.

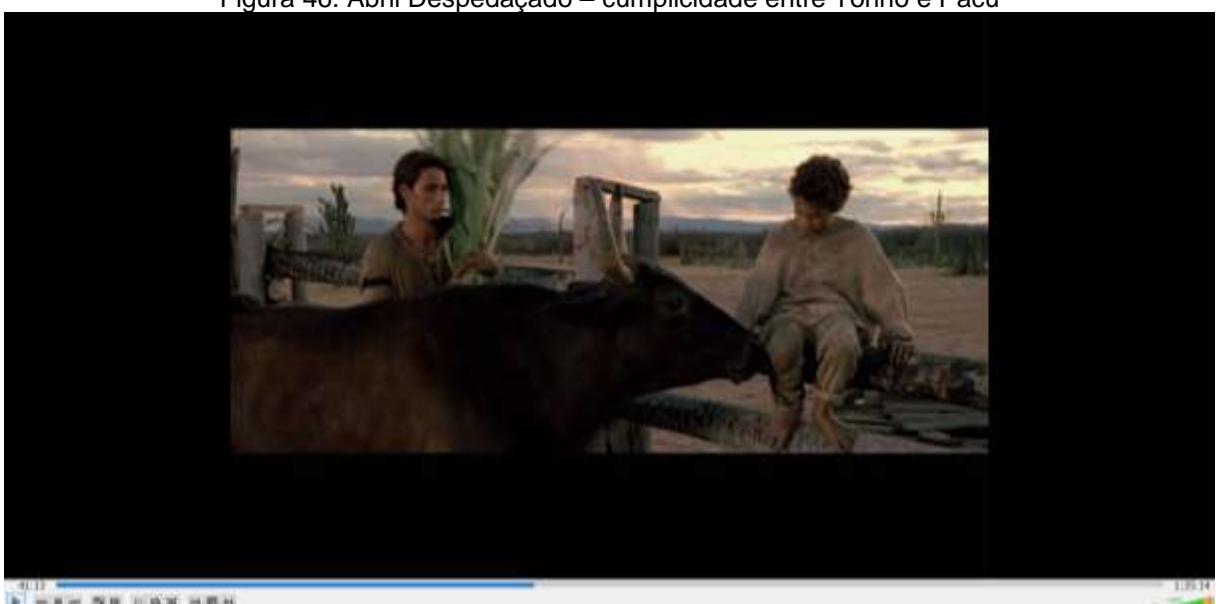
Em segundo lugar, ao evocar o respeito à ascendência da família na pessoa do filho mais velho, Inácio, o pai Breves está dizendo pela enésima vez que naquela casa a questão da honra precede qualquer eventual necessidade ou interesse dos que nela vivem, confirmando que naquele lugar “os mortos comandam os vivos”. Além disso, percebendo que o espírito de Tonho escapou-lhe ao controle, o pai Breves procura ao menos dominar-lhe o corpo, lançando mão da violência física como forma de recuperar a mente do filho. Desse modo, com a mesma diligência com que toca os bois Preto e Cavaco no trabalho junto à bolandeira, o pai Breves busca recobrar as rédeas sobre o filho açoitando-o repetidas vezes para constatar, logo em seguida, que o castigo físico infligido ao rapaz não faz outra coisa senão aumentar o tom do desafio lançado pelo mesmo através de um sonoro “não calo”.

Figura 45. Abril Despedaçado – fotografia de Inácio Breves, o filho primeiro



Em terceiro lugar, somente um espectador bastante atento para perceber a sutileza com que a filmagem da cena vai buscar o retrato de Inácio Breves pendurado na parede da sala. Enquanto o castigo físico infligido a Tonho prossegue, o irmão mais velho como que “acompanha a tudo”, impassível, afirmando implicitamente que aquele deve ser um lar de silêncio (como as cenas mostrando o jantar da família), um lugar de obediência e submissão (forçados pelos gestos e falas do pai Breves), um lugar de culto e expiação (como faz a mãe Breves diante de seu oratório), enfim, um lugar da mais absoluta sujeição ante os liames do destino certo e inquestionável (atestado pela angústia/impotência de Pacu ao acompanhar, do quarto, o flagelo enfrentado pelo irmão na sala).

Figura 46. Abril Despedaçado – cumplicidade entre Tonho e Pacu



Por fim, cabe salientar que a cumplicidade de Tonho a Pacu envolvendo todo esse episódio tem duas consequências bastante importantes. Por um lado, alçará a relação dos irmãos a um nível tão elevado de estima e consideração que Pacu passa a sentir que é capaz de fazer qualquer coisa pelo bem-estar do irmão; por outro lado, em decorrência disso, forjará na consciência do menino a certeza de que o irmão precisa romper, o quanto antes, com aquele contexto em que ambos estão inseridos, pois o tempo dele está passando.

Em verdade, não constitui lucubração apenas de Pacu ver o irmão partir, de vê-lo desobrigado do cumprimento dos termos de um destino que para ele será fatal. De fato, em decorrência de seus transes espirituais (ou apesar deles), a mãe Breves, à luz dos recentes acontecimentos, certa noite acaba revelando tal desejo, conforme segue:

Casa dos Breves. Quarto dos pais [Int./Noite]

A mãe, depois de cuidar dos seus mortos, senta na cama, ao lado do marido. Ela parece distante, pensativa. Após um tempo, ela se deita.

MÃE Às vezes, eu tinha vontade que Tonho não voltasse mais nunca.

PAI [em tom baixo, tranquilo] Não diz uma coisa dessa, mulher.

MÃE A pior das vida é melhor do que morrer feito bicho.

Agora é o pai que não responde. Mas pelo seu olhar, percebe-se que, no fundo, ele também está esgotado e concorda com a mãe.

PAI [recompondo-me] Olha em volta, mulher, o que é que sobrou?

A mãe está pensativa.

MÃE Nada.

PAI Pois então. Nós já perdemos tudo. E se Tonho não volta, vamos perder também a honra. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 216-217)

Claro está, a partir do diálogo acima transcrito, que não há manifestação de consciência vinda de qualquer membro da família (ou de fora dela) capaz romper com a monocórdia retórica do patriarca dos Breves: honra, honra, honra... Mesmo carregado da mais absoluta clarividência, o argumento da mãe Breves de que “a pior das vida é melhor do que morrer feito bicho” cai em ouvidos surdos, sendo tacitamente desconsiderado pelo marido, revelando uma personalidade encegueirada pelo próprio orgulho, que de alguma forma até se mostra capaz de reconhecer a sua miserável condição existencial e de sua família, mas sem disposição de ceder nessa questão um milímetro sequer à sua consciência.

A propósito do acima exposto, inclusive, em outro ponto do mesmo sertão, Salustiano e Clara trocam ideias a respeito dessa situação, conforme a seguir:

No vilarejo [Ext./Noite]

Clara e Salustiano estão deitados, cada um em sua rede, mas próximos um do outro [...]

SALUSTIANO Tu viu a fita preta no braço do moço?

CLARA [como se estivesse pensando em outra coisa] Reparei.

SALUSTIANO Esse aí não dura muito mais tempo não.

Surpresa com o que escuta, Clara se vira para Salustiano. Ela não acredita no que ele diz e fala quase brincando.

CLARA Que invenção é essa, Salustiano?

SALUSTIANO Invenção nada... tá metido em guerra de família... morre um de lá... depois matam um outro de cá.

CLARA [apreensiva, depois de algum tempo] E como é que tu sabe?

SALUSTIANO Isso é antigo. Por aqui, todo mundo sabe disso... ganância... briga por causa de terra.

Clara fica em silêncio, perplexa com o que acaba de descobrir. Depois de alguns instantes, Salustiano continua.

SALUSTIANO Preferem se acabar do que acabar com isso. Povo ranhento. Olhe, é que nem duas cobra que eu vi brigando um dia desse. Uma mordeu o rabo de uma, a outra mordeu o rabo da uma. E morde o de uma, morde o da outra, foram se comendo, foram se comendo, até que um dia não restou mais nada.

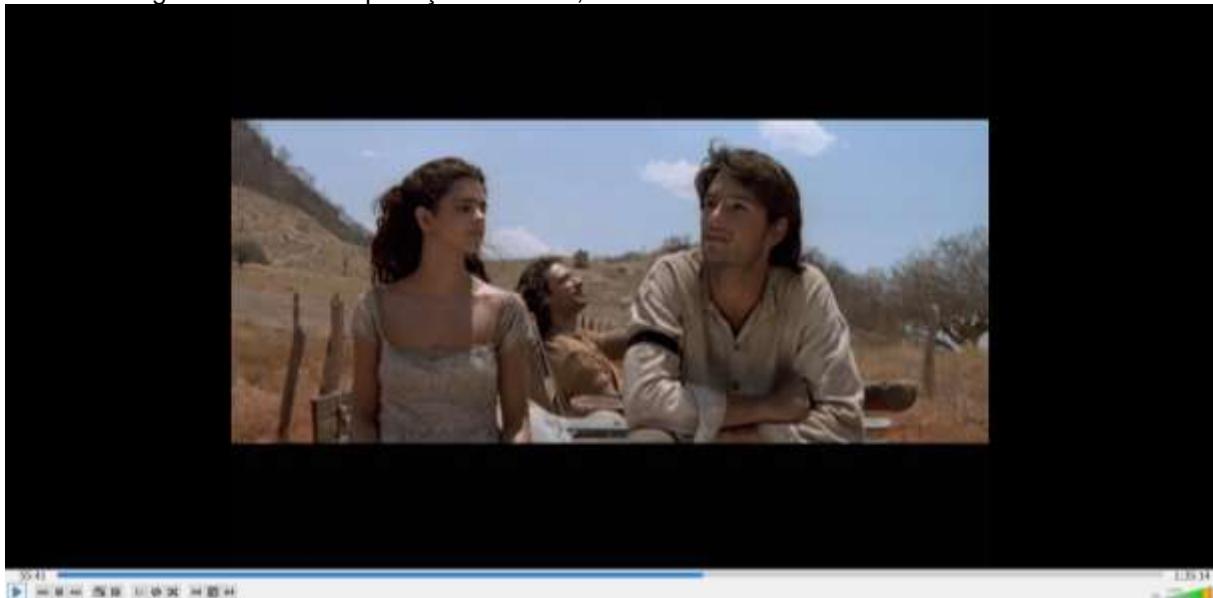
Pra não dizer que não restou nada, tava lá a pocinha de sangue no chão. É desse jeito que esse povo vai se acabar. Eu tenho é pena, eu morro de pena.

Clara tem uma expressão séria no rosto. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 212-213)

Assim, no auge de sua humildade, a personagem de Salustiano não poderia ter sido mais “didática” quanto à definição do *modus vivendi* constituído para si mesmos entre os Breves e os Ferreira, isto é, uma realidade antropofágica que em algum momento os levará à aniquilação mútua, a não ser, é claro, que algo extraordinário e/ou extremo aconteça.

Tendo sentido soprar sobre si os ares da cidade que, segundo dizem, tendem a tornar o homem livre, Tonho pensa como seria acompanhar os brincantes até o vilarejo seguinte – Ventura.

Figura 47. Abril Despedaçado – Clara, Tonho e Salustiano a caminho de Ventura



Na estrada [Ext./Manhã]

Tonho toma o caminho que leva à cidade.

No vilarejo [Ext./Dia]

Tonho se aproxima da praça e vê... Clara e Salustiano desmontam a tenda do espetáculo circense, colocando roupas de cena e apetrechos na carroça. Clara se surpreende com a chegada de Tonho. Ela pára de empilhar os objetos na carroça.

[...]

Tonho chega perto dos dois, meio sem jeito.

TONHO Quer ajuda?

SALUSTIANO Ajuda é sempre bem-vinda, ainda mais quando é de graça.

[...]

Clara trabalha, mas sem deixar de olhar para Tonho.

SALUSTIANO [irônico] Cadê meu afilhado?

TONHO Tá em casa.

CLARA Tu veio ver o circo?

Tonho aquiesce.

SALUSTIANO Agora, só ano que vem. Tamo indo pra Ventura, pros festejo grande da Semana Santa.

Tonho abaixa a cabeça, decepcionado.

Clara não esconde a felicidade em revê-lo. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 214)

A fala de Salustiano faz referência a algo que é de suma importância para Tonho: a Semana Santa. A festa magna da cristandade se aproxima anunciando o mês de abril e, com ele, um claro lembrete quanto ao fato de que seus dias sobre a face da Terra estão rapidamente chegando ao fim. Nesse sentido, a alusão ao tempo

que escorre, ao tempo que se esvai, enfim, ao tempo que invariavelmente passa indiferente à sorte do rapaz, tende a assumir uma outra característica, qual seja: ele irá se despedaçar, de um modo ou de outro. Por oportuno, é preciso relembrar que o desassossego sentido pelo jovem Breves também remete a outras metáforas de tempo utilizados pela narrativa para asseverar a passagem do tempo, como, por exemplo, a lua que segue sua evolução no espaço celeste ou a camisa de Isaías que segue pendendo lá no espaço dos Ferreira. Além disso, o relógio na parede referido pelo velho cego continua radiando na direção de Tonho: “menos um, menos um, menos um...”. Mas, a decepção sentida pelo rapaz também tem uma outra razão de ser.

A partida do circo de Bom Sossego em direção a Ventura, por óbvio, significa que Clara está deixando o lugar. A característica psicológica principal da personagem de Tonho é aquela que o define como um ser que está sempre isento quanto à tomada de decisões, pois, no mundo em que vive, há sempre alguém ou alguma coisa assumindo essa tarefa por ele: ora é o pai, ora é o destino, ora é a sua ascendência etc. Mas dessa vez não será dessa forma: decidido a permanecer ao lado de Clara, o rapaz enfim decide seguir com os brincantes para a cidade vizinha. À medida, então, que a carroça avança caatinga adentro, transportando o trio ao longo da estrada deserta, as ações e reações de Clara vão se tornando mais evidentes: ela está emocionalmente atraída pelo rapaz e, ao que parece, ele por ela.

CLARA Tu conhece Ventura?

Tonho meneia a cabeça.

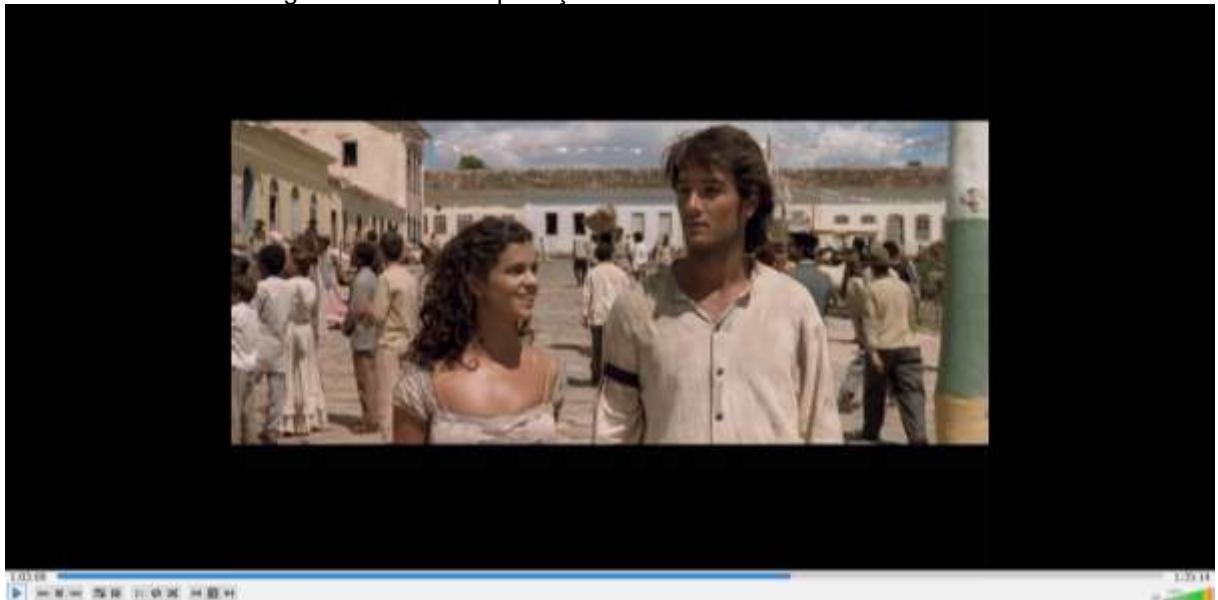
TONHO [desapontado] Não. Não conheço lugar nenhum.

Clara sorri para Tonho.

[...]

Tudo para ele tem um ar de novidade. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 215)

Figura 48. Abril Despedaçado – Clara e Tonho em Ventura



Em que pese a desolação da estrada, da perspectiva de Tonho e Clara a viagem é bem aprazível, oportunizando um diálogo leve e descontraído. Ao revelar que “não conhece lugar nenhum”, Tonho está dizendo ao espectador que até então o único mundo/realidade por ele conhecido é aquele circunscrito pelos limites da propriedade de sua família, ainda que, esporadicamente, o acaso exigisse que ele realizasse algumas incursões a terrenos circunvizinhos e pudesse, de limitadas formas, interagir com outros seres humanos. Mais sutilmente, ainda que nem ele mesmo pareça se dar conta disso, está demonstrando a Clara o impacto que conhecer a ela e Salustiano está tendo nele, pois, também quanto a isso, sua vida agora parece “dividida em dois”: os vinte anos já vividos e esses dias de grande satisfação ao lado dos brincantes.

Aportando, então, em Ventura, o trio dá início aos preparativos para a montagem do espetáculo. Não por acaso, a metáfora implícita no nome do lugar sugere ao espectador que, dali em diante, um clima de felicidade, boa sorte, de prosperidade etc. acompanhará o inevitável enamoramento de Clara e Tonho.

Carroça dos brincantes. Chega a noite [Ext./Anoitecer]

[...]

Clara desvia o olhar discretamente para...

A fita preta no braço de Tonho. Ela rapidamente desvia o olhar, como se não quisesse que Tonho percebesse.

Mas Tonho nota o seu olhar.

Clara olha para ele e sorri. Tonho retribui o sorriso.

[...]

Carroça dos brincantes. Pernoite [Ext./Noite]

À distância, Tonho acompanha os gestos delicados dessa jovem mulher.
Clara olha para Tonho.

O olhar de Tonho está fixo em Clara, iluminado pela luz claudicante [de uma] fogueira.

Clara volta para perto de Tonho e se senta.

Os dois jovens se olham longamente. O desejo é evidente, mas nenhum dos dois toma a iniciativa.

CLARA [em tom suave] Quanto tempo ainda?

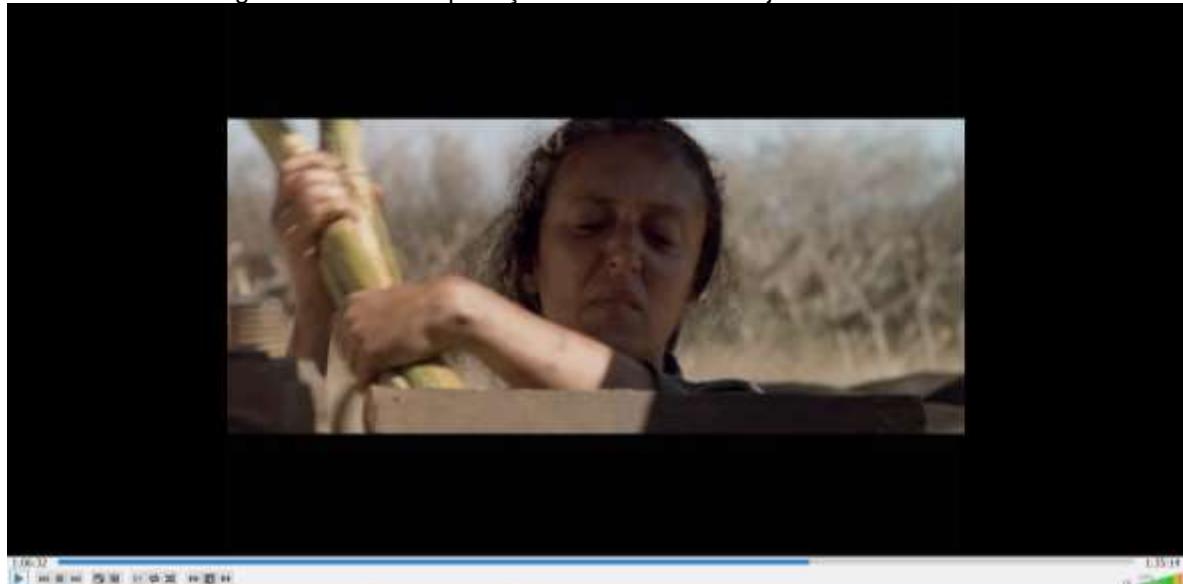
Tonho olha fundo nos olhos de Clara.

TONHO [hesitante] ... pouco tempo [...] Depois, eu tenho que voltar.

Os dois ficam em silêncio. Tonho olha para Clara e tenta sorrir.
Clara não sorri. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 215-216)

Por um instante, implícita na declaração “eu tenho que voltar”, o espectador é levado a acreditar que a lógica onipresente do pai Breves parece ter ainda muita influência sobre a mente de Tonho, soterrando seus sentimentos por Clara.

Figura 49. Abril Despedaçado – a mãe Breves junto à bolandeira



Em mais um retorno para casa, Tonho tem a expressão indiferente em face da certeza de que o mundo doméstico está exatamente como sempre estivera:

Reencontro [Ext./Dia]

O pai, a mãe e o menino trabalham na bolandeira, redobrando esforços para fazer os bois avançarem... Mas as engrenagens giram lentamente.

A madeira range, como se a bolandeira fosse parar.

[...]

A mãe agora é quem mói a cana... ajudada pelo menino.

De repente, o menino vê algo e fica imóvel.

A mãe, percebendo o gesto do menino, também desvia o olhar.

O pai é o último a perceber.

Tonho acaba de voltar para casa.

Tonho se aproxima da mãe, que tenta conter sua emoção.

Sem uma palavra, toma o lugar da mãe.

Também sem uma palavra, a família se reorganiza na distribuição das funções.

O pai toca os bois com maior vigor.

PAI Bora, meu boi! Pega o viço, pega o viço!

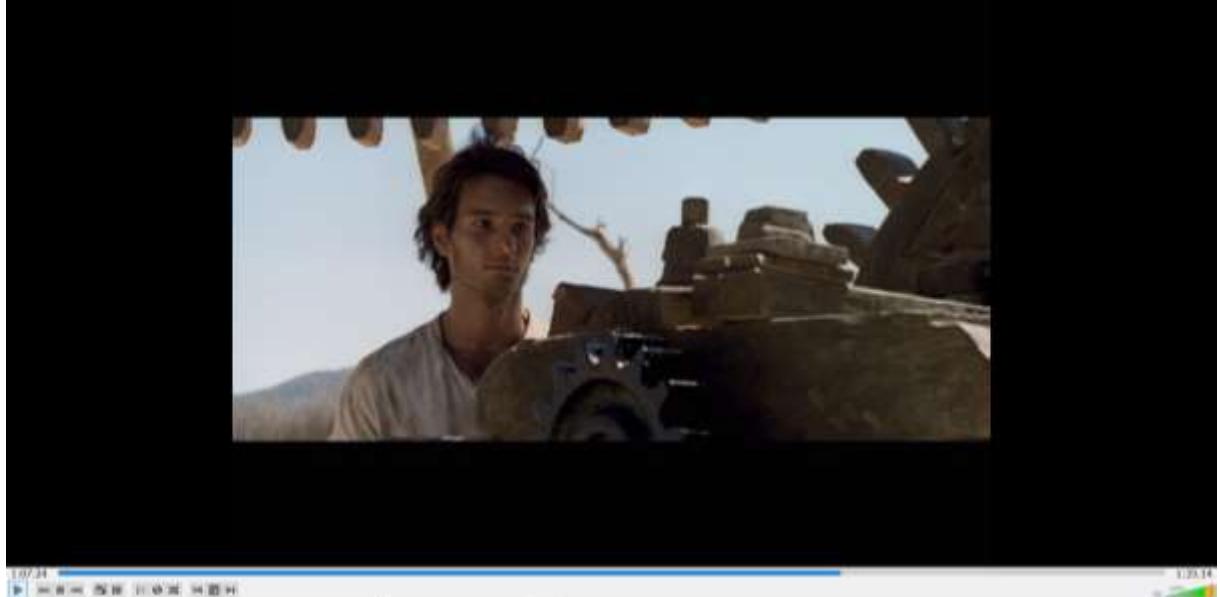
A moenda é alimentada agora por Tonho e não mais pela mãe.

As engrenagens ganham velocidade.

A cana está sendo triturada em ritmo crescente.

O caldo enche o balde de metal. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 220)

Figura 50. Abril Despedaçado – Tonho “nas engrenagens” da bolandeira



Assim, mais uma vez, a bolandeira está completa, ou melhor, a família Breves está novamente reunida, tendo cada membro no seu respectivo lugar, atuando no seu próprio ritmo, cumprindo sua função específica, sempre em silêncio – característica inconfundível desse grupo.

Figura 51. Abril Despedaçado – na volta pra casa, Tonho (re)assume seu lugar junto à bolandeira



No plano da narrativa, alguns dias parecem se passar atestando a manutenção de tudo aquilo que é corriqueiro, comum, cotidiano, monótono etc. Não obstante, num desses dias, um acontecimento carregado de enorme significado acaba arrebatando todos os membros da família.

Figura 52. Abril Despedaçado – Tonho e o menino Pacu confabulam junto ao balanço



Observação [Ext./Tarde]

De dentro da cozinha, a mãe percebe o menino se aproximando de Tonho, que está sentado no balanço do irmão, cabisbaixo. A mãe pára de cozinhar e passa a observá-los de longe, discretamente, de maneira que não seja vista.

Vôo [Ext./Tarde]

O menino senta ao lado de Tonho no balanço.
 TONHO Tu lembra que eu te ensinei a voá com isso?

O menino aquiesce

TONHO [quase sorrindo] Tu morria de medo.

Tonho novamente abaixa a cabeça, fica pensativo.
O rosto do menino, que está preocupado com o irmão.
De repente, ele se ilumina, como quem encontra uma ideia.

MENINO Tonho... hoje é tu que vai avoá.

Tonho levanta o rosto, que tem uma expressão indagativa.
 TONHO Hum?

MENINO [levantando-se e se colocando atrás do irmão] Tu fica no meu lugar,
 e eu no teu.
 TONHO Não, não quero não.

Mas o menino já começou a balançar o corpo do irmão.

MENINO Só uma vez... (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 220-221)

Assim, diante do momento imponderável posto que carregado de fruição,
 os filhos, sob o olhar cumplice da mãe, seguem a brincadeira no balanço:

O corpo ganha movimento. Tonho deixa-se levar.

Do ponto de vista de Tonho: o mundo inteiro que gira, a casa que ganha o céu como numa pincelada atordoante, a ordem de todas as coisas que se inverte.

Tonho, cada vez mais veloz, começa a sorrir, esquecendo-se de tudo, deixando-se levar pelo... O menino empurra o balanço freneticamente, rindo em sincronia com o irmão.

O rosto de Tonho, em plano ainda mais fechado, entra e sai do foco. Os olhos de Tonho, que ri. A boca de Tonho rindo.

Em rima: vêem-se os olhos do menino, que ri. A boca e os dentes do menino rindo.

Não se sabe mais qual dos irmãos é visto. Um momento lúdico, de intensa felicidade, perdido num outro tempo. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 221)

Figura 53. Abril Despedaçado – Tonho “avoando”



No âmbito da história, entretanto, em que pese todo o clima de alegria e cumplicidade envolvido nesse momento mágico, é preciso recordar que ocasiões como essa na vida dos Breves não são apenas raras, mas também duram pouco e tendem a ter um desfecho improvável, senão (quase) trágico, pois, em geral, tudo que voa em determinada hora necessita pousar:

Pouso [Ext./Tarde]

[...]

As mãos de Tonho seguram as cordas do balanço, apertando mais forte a cada instante.

Em plano fechado: a corda presa no galho range e enverga a madeira.

Vê-se o rosto do menino, que percebe o ruído e se volta para o galho, deixando de empurrar Tonho.

Mas é tarde demais: o galho se parte, em plano fechado, com um ruído seco, e a corda zune como um estilingue.

Tonho é projetado para o alto.

Do ponto de vista de Tonho: o mundo de ponta-cabeça.

O rosto do menino demonstra seu pavor.

Em close: o menino fecha os olhos.

A tela fica preta, como se fosse a visão do menino. Ouve-se, em off, o barulho seco da queda.

Ainda em close: o menino reabre os olhos e vê...

O corpo do irmão, em plano aberto, está imóvel.

O menino corre até Tonho. Agacha-se ao lado do corpo do irmão.

O rosto de Tonho está arranhado e sujo de areia, seus olhos permanecem fechados.

MENINO Tonho! Tonho!

O pai se aproxima. Está apavorado.

O estupor e a preocupação florescem no rosto do menino.

De repente, Tonho explode numa risada incontrolável, segura o menino pelos ombros e o faz rolar no chão. Ambos caem agora num riso frouxo e delirante...

[...]
Os irmãos rolam, rindo, solidários.
 [...]

TONHO Tu tá forte demais, menino.

MENINO Eu não... tu que não sabe avuá. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 221-222)

Figura 54. Abril Despedaçado – Tonho e o menino Pacu rolam pelo chão



Por fim, o desfecho da cena que se segue à anedota pregada por Tonho na família é o que representa o insólito de toda a situação que se passa no balanço, pois:

Tonho e o menino desandam a rir novamente por alguns momentos, livres, como se só existissem os dois no mundo.
O rosto da mãe também é tomado pelo riso contagiante dos filhos...
Eles reparam no raro momento de solidariedade, de felicidade.
Tonho, o menino e a mãe estão rindo, como se o tempo estivesse suspenso.
O rosto do pai, que passa a rir com eles.
Só o menino não ri com o pai. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 222)

Assim, do ponto de vista da narrativa, a longa descrição da cena do balanço encerra uma mensagem bastante sutil: trata-se de uma despedida em família. Alguém está prestes a partir e, assim, deixar aqueles momentos na memória dos que irão ficar.

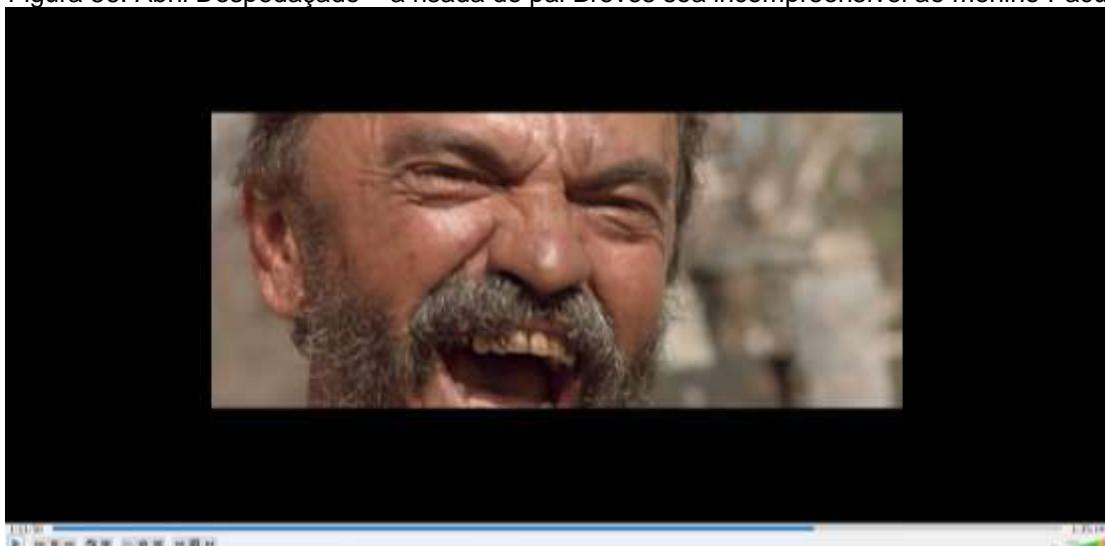
O riso da mãe, por exemplo, expressa também um velado nervosismo, pois, ainda que tenha passado os últimos dias quase que totalmente reconfortada ante a certeza do definitivo descanso da alma de seu “filho primeiro”, Inácio, agora vê aquele incômodo estado de inquietude de antes se aproximar mais uma vez de seu lar, pois tem plena consciência de que o tempo de Tonho está chegando ao fim.

Figura 55. Abril Despedaçado – a catarse de Tonho no episódio do balanço



Por outro lado, a gargalhada do pai Breves dentro desse contexto é algo totalmente inesperado, incomum, quase enigmático. O menino parece não acompanhá-lo porque deseja, em primeiro lugar, entender a situação. Sabedor da constituição austera do pai, a cognição do menino não consegue compreender o paradoxo ali apresentado: a quê se deve atribuir a risada do pai? Parece um estranho paradoxo, pois a gargalhada do “pai-patrão” Breves é também violenta, intimidadora, encerrando uma espécie de “bronca disfarçada”. A questão – ao menos no entendimento do presente estudo – fica em aberto, pois, conforme já foi ressaltado em outro momento, mesmo a personagem-narrador-comentador Pacu não consegue responder ao enigma.

Figura 56. Abril Despedaçado – a risada do pai Breves soa incompreensível ao menino Pacu



Nesse ínterim, um outro episódio de projeção similar terá importante repercussão no desdobramento da história. Na propriedade dos Ferreira, o avô de Isaías, Mateus e seu irmão mais novo, acompanhados da viúva encontram-se reunidos nos arredores da casa-grande, como quem se encontra para apreciar um assunto e, a partir disso, encaminhar uma decisão.

A casa dos Ferreira [Ext./Anoitecer]

Em plano geral: a parte detrás da casa dos Ferreira, a camisa e, no fundo, as montanhas.

Em plano mais fechado: o avô cego e a mulher de Isaías. Mateus e seu irmão mais novo estão a alguns passos atrás.

O velho cego olha para a viúva.

MULHER DE ISAÍAS Amarelou.

O velho se vira novamente para a camisa. A camisa não amarelou. Está visivelmente tomada por uma coloração avermelhada.

AVÔ DE ISAÍAS [em off] Amarelou mesmo?
MATEUS Amarelou, sim senhor.

Mateus se aproxima do seu avô.

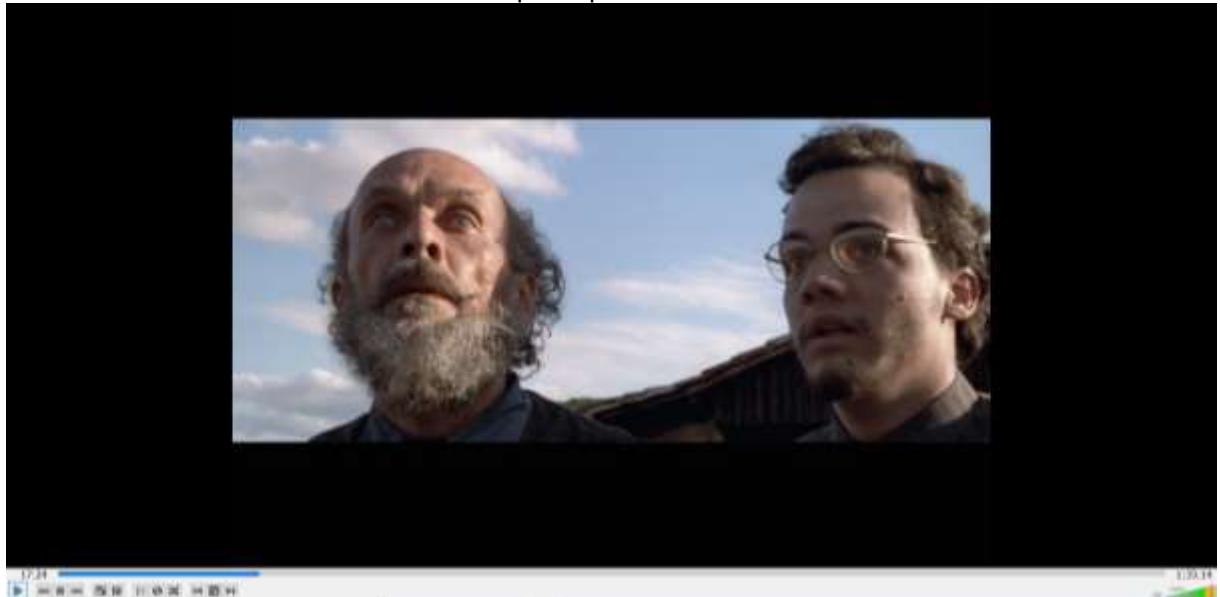
AVÔ DE ISAÍAS [para Mateus] Tu sabe o que tem de fazer.

Agora o rosto de Mateus, também em plano fechado, que demonstra seu estado de nervos.

MATEUS Sei, sim senhor. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 223)

Como se pode depreender do acima exposto, há um explícito conflito de interesses estabelecido no seio da família Ferreira. De um lado, o avô cego exige a estrita observância quanto ao completo desbotamento da mancha sangue existente na camisa de Isaías para, enfim, autorizar a cobrança do respectivo sangue junto à família rival, os Breves. Homem enérgico, que prioriza a honra acima de tudo, o avô de Isaías empenhou sua palavra junto aos rivais de que assim que a lua tivesse completado sua evolução celeste e o sangue da camisa tivesse amarelado, a trégua outrora concedida a Tonho “não valeria mais nada”, ou seja, algum dos seus iria cumprir com sua obrigação e matar o rapaz.

Figura 57. Abril Despedaçado – avô Ferreira e Mateus: contraste entre aquele que “não enxerga” e aquele que “não vê”



Por outro lado, a viúva, auxiliada pelo depoimento condescendente de Mateus, assevera ao velho cego que a mancha de sangue na camisa de Isaías esmaeceu completamente, ainda que concretamente isso não tenha ocorrido. Em outras palavras, claro está que o nível de comprometimento ético em relação aos ditames do “código ancestral” que rege a vendeta entre ambas as famílias encontra na geração de Ferreira representada por ambos uma inconfundível deformação, um desvio. Assim, na condição de homem que dá à palavra um valor absoluto, jamais ocorrerá àquele senhor a possibilidade de que algum dos seus esteja faltando com a verdade justamente nesse que é um dos pontos mais sagrados a observar dentro do mecanismo ancestral da vingança; logo, tendo sido ludibriado, autoriza “a quem de direito” – no caso o neto Mateus – a dar prosseguimento no ritual ancestral, sentenciando: “Tu sabe o que tem de fazer”. O ímpeto da viúva e de Mateus em ver a vingança levada a cabo o quanto antes – sob a lógica da narrativa – atropela a ritualística do processo e acelera um tempo que é ancestral, perturbando a ordem das coisas no espaço que os permeia e que precede a eles mesmos, com repercussões no extremo oposto da corda:

Casa dos Breves. O último jantar [Int./Noite]

Na casa dos Breves: a família está em volta da mesa, em silêncio.

Come-se pouco. Ouve-se apenas o ruído do mastigar.

[...]

PAI [com algum afeto] Tonho, tu sabe que hoje é o fim da trégua. Daqui pra frente é a camisa que decide. Tu não deve mais sair de perto de casa. Fique sempre junto de mim. E nunca esqueça a arma.

*Tonho aquiesce.
A mãe demonstra sua preocupação.
Ouve-se o ecoar surdo e ainda distante de um trovão.
O menino olha pela janela e vê...
Pela moldura, um raio ilumina o horizonte.
[...]*

MENINO [para si mesmo] Vai chover.
PAI [também em close] Vai chover nada. Não é mês de chuva.
MENINO [ainda em close] Eu sei que vai chover.

[...] *Tonho olha para o irmão, surpreso com a firmeza daquela observação.*
(BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 223-224)

A reunião dos Breves à mesa, como de costume, tem o silêncio como prato principal, mas, dadas as circunstâncias, também pode ser entendida como um velório antecipado em face da trégua concedida à família, na pessoa de Tonho, ter expirado. O pai Breves, então, no ápice da pragmática, lança uma “cartilha” de cuidados que o filho, doravante, deve observar a fim de estender ao máximo sua permanência neste mundo. Não contesta o fato, apenas busca meios para contorná-lo.

Em contraste, a sensibilidade do menino como que emerge em meio a uma previsão de chuva que parece se aproximar, virtualmente anunciada pelo trovão e pelo raio. Mas, deve-se dizer que essa previsão não parece ser a possibilidade de uma chuva real nos moldes tradicionais, algo estritamente ligado à meteorologia – com água, relâmpago, trovão, raio, ventania etc. – mas chuva enquanto perturbação, como embaraço, como desorganização, com algo que às vezes tumultua, numa palavra: trata-se da destruição anunciada pela ventania da morte, por assim dizer. É claro que esse último sentido jamais será alcançado pelo pai do menino, posto que a condição do mesmo no mundo só lhe permite compreender aquilo que é literal – a chuva em si, e só. Por isso, sua pressa em rechaçar a predição feita pelo filho, sob a alegação de que, se “não é mês de chuva”, então não há por que chover.

Mais uma vez, no diálogo fica evidente que o menino e seu pai operam diapasões diferentes, ou seja, enquanto o primeiro é pura sensibilidade, inspiração e – naquele instante – a expressão da angústia, o segundo é austeridade, inflexibilidade e convenção.

Enquanto isso, em Ventura, uma decisão de profunda repercussão para a história está sendo tomada. A relação de Clara e Salustiano, como observado

anteriormente, fica em aberto ao longo de todo o filme, permitindo a partir da perspectiva do espectador algumas possibilidades. Seja como for, ela parece encontrar seu termo no trecho seguinte do roteiro:

Salustiano observa Clara, sem saber o que fazer.
A lua.
A lua mais cheia ainda.
[...]
Já não há mais ninguém na praça, fora Clara e Salustiano. O brincante se aproxima dela.
Eles se olham por um longo instante, antes de Salustiano quebrar o silêncio.

SALUSTIANO Tu não pode fazer isso.

Clara não responde.

SALUSTIANO E depois, ele já tá é morto mesmo.

Após algum silêncio...

CLARA Mas eu não tô. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 223)

Nesse ponto, a personagem vivida pela jovem Clara parece revelar ao espectador que vive sob um paradoxo, algo do tipo sartriano, de difícil compreensão, qual seja: “está condenada a ser livre” (SARTRE, 2007).

Não obstante a imagem de suposta liberdade que sua profissão sugere, a moça de repente se dá conta de que vive numa espécie de casulo, ou, na melhor das hipóteses, num cativeiro. Está, praticamente, a vida toda junto de Salustiano, sob seus cuidados; os dois vagam pelos lugares mais ermos do sertão levando consigo a magia do circo; porém, é um modo de vida errante, posto que não se fixam a nada nem a ninguém. É um universo em constante movimento/transformação, diametralmente oposto ao dos Breves e dos Ferreira, que tem, de um lado, como ferramenta de trabalho a alegria, enquanto que, de outro, tem como companheira quase sempre a solidão, pois ela acaba sendo tudo que ele tem e vice-versa. Isto posto, daí se explica o porquê de Salustiano ficar tão transtornado com a partida da moça, pois, de sua perspectiva, não faz sentido Clara renunciar toda uma vida para se importar tanto “com alguém que já está morto”. Ou seja: ele entende que com esse gesto é como se a moça estivesse apondo em si mesma também uma faixa preta e indo ao encontro da morte. Com tudo isso, é bastante sugestivo o fato de que o primeiro abril a se despedaçar é justamente o de Salustiano, com a partida de Clara.

Em que pese o mundo de Tonho, em regra, ser ritualizado e ceremonial, com dia e hora certos, com ações e reações meticulosamente medidas, um mundo de sons-gestos-expressões acompanhados de um silêncio contumaz, ele se viu capaz de considerar para si mesmo uma outra possibilidade, sentiu em si mesmo a capacidade de embrenhar-se em algum desvio porventura existente na estrada do (seu) destino em busca de algo novo, coisa que a moça percebeu e que, de certo modo, a contagiou.

Operando a decisão tomada, Clara parte ao encontro de Tonho em Riacho das Almas. A sequência abaixo começa a desvendar o que se segue:

Casa dos Breves. Quarto dos irmãos [Int./Noite]

O menino tenta reencontrar as histórias que inventou.

MENINO A sereia, ela tinha rabo de peixe. E o menino tinha os dedo, os pé e...

Tonho vira de um lado para o outro na cama. Em off, ecoa o murmúrio da voz do menino, numa sequência de sílabas ou palavras ilógicas. Tonho põe um travesseiro tosco em cima da face e permanece assim, durante alguns segundos, como se não tivesse mais rosto. Retira então o travesseiro e ergue-se na cama, olhando para...

O menino continua falando para si mesmo, tentando reencontrar as histórias que inventou.

[...]

TONHO [em plano fechado] Vai dormir não, Pacu?

MENINO [também em plano fechado] Consigo não, Tonho. Tá ventando muito.

TONHO Então fala calado.

MENINO [conciliador] Tá bom, Tonho.

A câmera acompanha Tonho, que volta a se deitar. Ouve-se o barulho do vento. O menino se levanta e abre a janela, acompanhado pela câmera. O vento penetra no quarto. Seu rosto se ilumina. Ele se volta para o irmão mais velho.

MENINO Tonho!

Tonho fica perplexo durante alguns breves momentos. Ele logo salta da cama e vem se juntar ao irmão. No mesmo quadro, agora frontal, os dois irmãos parecem imantados pela mesma imagem

[...] Clara espera e a roupa flutua, inflada pelo vento.

Tonho se projeta à frente, pula a janela e vai ao encontro de Clara.

O rosto do menino está hipnotizado pela cena.

[...] Tonho já pequeno na imagem, vai ao encontro de Clara. Os dois corpos finalmente se unem, em plano geral, dois pontos no meio daquela vastidão.

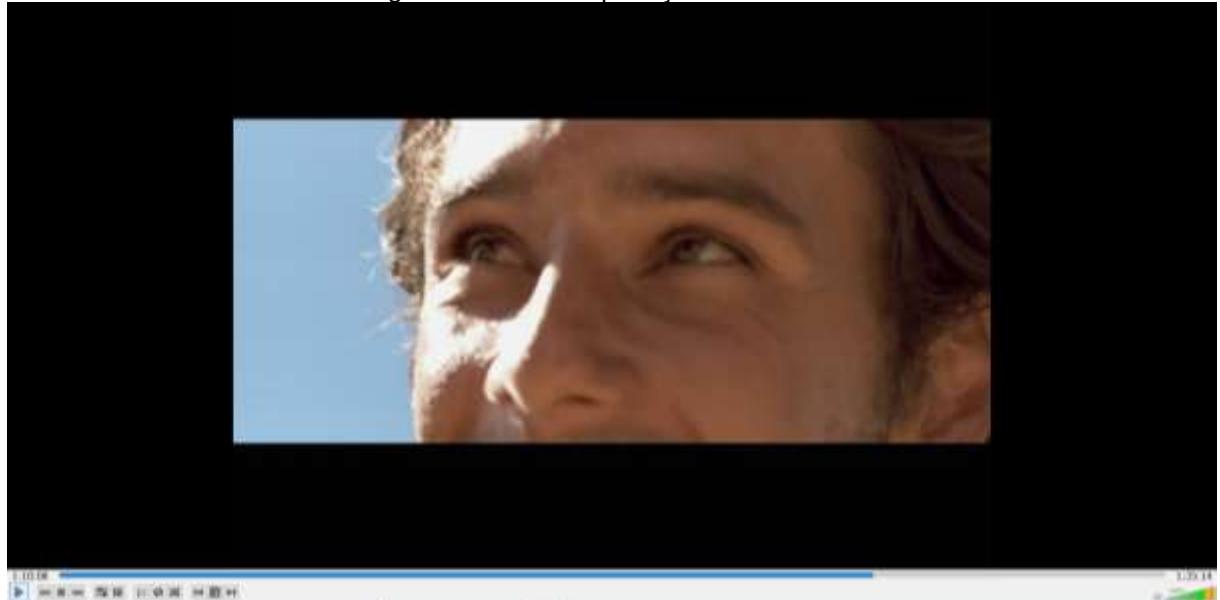
[...] Tonho e Clara estão frente a frente, imóveis [...] Não dizem uma palavra

[...] os dois desaparecem na casa de rapadura [...] (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 224-225)

A dinâmica da cena acima descrita permite ao espectador antever o que se passará. Na sutileza da mesma, representa um encontro definitivo entre mundos simétricos, mas que estranhamente tendem a se complementar. Clara pretende revelar ao rapaz que já está livre, desejando que sua liberdade seja a dele também, promovendo, assim, o triunfo de ambos sobre seus respectivos destinos.

Essa é a mensagem subjacente tanto no romance quanto no filme nele inspirado: a dicotomia destino-liberdade. Contudo, como se discorrerá ainda mais sobre isso à frente, esse binômio encontrará soluções diversas num e noutro dos abris. Por ora, necessário saber quais as consequências de mais um encontro entre Clara e Tonho.

Figura 58. Abril Despedaçado – liberdade



Casa da rapadura. Êxtase [Int./Noite]
Tonho e Clara na casa da rapadura

TONHO Clara...

CLARA Eu vim te dizer que não tô mais presa não...

Silêncio.

CLARA Foi tu que me ajudou...

Tonho aquiesce, emocionado.

CLARA Tu também pode, Tonho.

Eles se beijam.

Ela solta a fita preta que estava amarrada no braço de Tonho.
A fita cai no chão.

Uma chuva torrencial começa a se abater sobre o sertão. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 225)

O diálogo entre Tonho e Clara exposto acima coloca o espectador em plenas condições de compreender o desfecho da narrativa. O filme todo é um amálgama de elementos que, embora diversos, acorrem para o mesmo lugar: a problemática da liberdade e do destino. Ao dizer que “não está mais presa”, Clara dá a entender que, sob sua perspectiva, a liberdade triunfou sobre o destino. Mas a moça não era livre? Ao que parece não, pois o que resta subentendido de sua fala é que nenhuma liberdade basta se não se sabe o que fazer com ela. É precisamente por isso que ela afirma que o rapaz a ajudou: onde não há liberdade (como no caso de Tonho), por consequência, não há sequer a possibilidade de uma escolha (SARTRE, 2007). Clara, então, aproveitou-se de sua liberdade em favor de uma escolha, a qual ela espera seja a do rapaz também, emancipando-se do seu destino. Assim, ao despi-lo da horrenda faixa negra, está dando um “basta” naquele destino, estendendo sobre ele a liberdade alcançada para que juntos, aí sim, possam elaborar a possibilidade de um novo destino.

Há, também, mais uma bela metáfora encerrada no encontro do casal na casa da rapadura. Enquanto Clara descerra a braçadeira negra do braço de Tonho e a mesma vai ao chão, deixando cair sobre o solo esturricado o símbolo de sua submissão ao destino, uma chuva torrencial varre o sertão, como que levando enxurrada abaixo os termos do ancestral/insano modo de existir que por ali foi transformado em estilo de vida, assemelhando-se a um ato de purificação.

Entretanto, conforme vem sendo sustentado ao longo de todo este texto, no caso dos Breves a felicidade não é um estado, mas uma condição rara e passageira. A libertação de Tonho das amarras do destino se completará mediante um custo terrível, o mais doloroso até então no seio dessa família.

Despedida [Int./Amanhecer]

A primeira luz da manhã.

Lá fora a chuva continua, mas em menor intensidade do que antes.

O rosto de Tonho, os olhos fechados, a respiração profunda.

Clara se desenlaça dele com delicadeza, tomando cuidado para não o acordar.

Ela se veste silenciosamente.

Ela se aproxima do ouvido de Tonho e murmura:

CLARA Te espero.

Ela o beija levemente no rosto. Ele se mexe, procurando-a com o corpo. Mas logo fecha os olhos, adormecido.

Ela ainda fita longamente o rapaz, depois pega suas coisas e parte, segura de si. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 226)

Pacu manteve-se em vigília por toda a madrugada, por certo mais interessado na chuva em si do que em relação ao que se passava na casa da rapadura. Ao amanhecer, ainda se encontrava sentado na janela aparando com as mãos a água que escorria telhado abaixo; foi assim que pôde perceber Clara partindo sozinha. À medida em que a moça se distanciava, o menino sentia-se mais intrigado acerca do porquê que Tonho não a acompanhava.

Nesse ínterim, o espectador percebe que não foi só o menino que andou acordado observando a movimentação que se dava por ali:

À espreita [Ext. Noite]

Debaixo de uma chuva torrencial, Mateus [Ferreira] se aproxima da casa dos Breves, puxando seu cavalo. Ele se esconde atrás da cerca, fica à espreita. As lentes de seus óculos estão molhadas com água da chuva.

[...]

Mateus, atrapalhado, escorrega e perde os óculos. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 226-227)

Enquanto vê o menino se encaminhar para a casa de rapadura, inevitável ao espectador se perguntar: o que teria acontecido com Tonho?

Na casa da rapadura [Ext./Amanhecer]

O menino entra em quadro. Então ele descobre...

Tonho deitado no chão dorme um sono pleno, pacificado.

[...] o menino olha com tristeza para o irmão, como se preferisse que ele tivesse ido embora.

Com um olhar panorâmico encontra...

A braçadeira de Tonho está no chão.

O menino, ainda em close, se assusta com um relâmpago, seguido do relinchar do cavalo de Mateus.

O rosto do menino, inquieto com o que acabou de ouvir.

Ele entende o que está para acontecer.

Seu olhar se volta para Tonho novamente.

[...] o olhar do menino vai na direção do irmão. Um olhar longo, cúmplice.

Mais trovões.

[...] o menino fica ainda mais preocupado.

Ele parece tomar uma decisão.

Em close, as mãos do menino pegam a braçadeira de Tonho.

Ele coloca lentamente no próprio braço.

Ele sorri para o irmão, põe o chapéu dele, e parte na imensidão da caatinga.
(BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 226)

Com isso, num lance, é como se o espectador tivesse a memória subitamente arremessada ao início do filme, de onde pode recuperar novamente a fala do personagem/narrador/comentador menino dizendo: “É a minha história, de meu irmão... e de uma camisa no vento”. Agora, conhecendo a história em detalhes, sabe como os acontecimentos se sucederam no tempo e no espaço até produzir o resultado que está prestes a ser desvendado. Resta a confirmação que, de fato, o menino faria qualquer coisa pelo bem-estar do irmão.

Sacrifício [Ext./Amanhecer]

O menino caminha a passos firmes. A fita preta é claramente visível no seu braço.

MENINO [em off] Agora tu já sabe minha história, mas eu continuo sem alembrar da outra... A sereia... os navio... e... diacho!

O menino vai buscar a sere... Não, não era isso... Drog! A sereia que veio buscar... É isso, estou lembrando! Um dia a sereia veio buscar o menino pra viver mais ela, e ele gostou. Ela virou o menino em peixe e levou ele pra viver embaixo do mar. No mar, ninguém morria e tinha lugar pra todo mundo. No mar, eles vivia tão feliz, mas tão feliz, mas tão feliz, que não conseguia parar de dar risada.

[...] (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 227)

No episódio do balanço o menino havia trocado de lugar com o irmão a fim de que este pudesse sentir por um instante certa dose de alegria, em meio ao abatimento que lhe acometia naquele instante; agora, o menino volta a trocar de lugar com o irmão a fim de que o mesmo possa ter uma chance de sobreviver e, assim, construir para si mesmo uma história diferente daquela que lhe era imposta.

Desse modo, o menino paramenta-se com a faixa preta e o chapéu do irmão e sai caatinga adentro para enfrentar a ameaça representada por Mateus Ferreira. Ao se oferecer em sacrifício em favor do irmão, o menino o faz com altivez e destemor, num ato extremo e carregado de altruísmo, pois o que ele busca é totalmente indiferente à morte certa, posto que tende a ser alcançado através da esperança que viceja em seu ser, isto é: para si, ele tem a esperança de viver junto da sereia que já há algum tempo embala seus sonhos, daí sua ânsia de lembrar – tanto no início quanto no final do filme – “a outra história”, aquela que é vivida por ele mesmo depois que tudo “escurece”; para o irmão, alimenta a esperança de que, recebendo a dádiva da vida outra vez, possa fazer dela algo bem diferente daquilo conhecido por ele até então.

O desfecho, então, é inevitável, carregado de tragicidade. Não obstante a comoção que a cena possa provocar, é preciso ter em mente que tudo precisa ser assim para que algo novo e diferente possa surgir, a fim de forjar a possibilidade de uma nova realidade.

Casa da rapadura [Int./Amanhecer]

Tonho acorda com uma trovoada mais forte. Ouve a risada do menino, ao longe. Tonho sai correndo.

Sacrifício [Ext./Amanhecer] continuação

O menino avança, sabe o que vai acontecer, e espera pelo tiro.

MENINO [*em off*] No mar, eles vivia tão feliz, mas tão feliz, que não conseguia parar de dar risada.

Ele [Mateus] aponta o revólver, o dedo parece indeciso no gatilho. E, logo em seguida, a pressão e o eco do tiro.

[...]

Sacrifício [Ext./Amanhecer] continuação

Tonho chega correndo aonde o menino caminhava.

Estanca e ajoelha-se, desesperado.

Ele segura o corpo do irmão, que não aparece em quadro, e chora. Passam-se alguns segundos.

Tonho devolve o corpo do menino ao chão e se levanta. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 227)

À medida em que os acontecimentos foram se processando na vida da personagem de Tonho, suas idiossincrasias foram se tornando mais severas e óbvias para o espectador, pois parecia sentir um estranhamento em relação à realidade vivida, como que distanciando-se dela um passo de cada vez. Ao acercar-se do corpo do irmão, tomá-lo nos braços e constatar, no ápice do desespero, toda a irracionalidade inerente àquele modo de viver, ele finalmente rompe com os últimos grilhões que o prendiam ao mesmo no instante em que deposita o corpo do menino morto de volta ao solo e se afasta rapidamente dali. Agora acabou! Não há mais nenhum sentindo em manter-se ali, pois a única coisa que ainda prendia Tonho àquela realidade deixou de existir, ao menos no plano convencional.

O desfecho da cena em si, então, é o próprio filme justificando seu título: abril despedaçado!

Em frente à casa dos Breves [Ext./Amanhecer]

O pai sai de casa, aflito, tentando descobrir de onde vêm os disparos.

A mãe também sai correndo da casa. Seu rosto denuncia que ela entendeu que algo terrível acabou de acontecer.

MÃE [chorando] Tonho, meu filho! Meu Deus, meu filho não!! Não!! Meu filho não!!

Em frente à casa dos Breves [Ext./Amanhecer] Continuação

Os pais vêem Tonho se aproximando. Percebem, então, que aquilo não faz sentido.

PAI Mataram o nosso menino.

O pai demonstra no rosto seu enlouquecimento, cruza agora com Tonho que passa por ele sem parar. Tonho tem uma expressão decidida.

PAI Mataram o nosso menino! Pega a arma, Tonho. Já! Não tem trégua, cobre o sangue já, cobre o sangue desses porco! Vai, meu filho! Cobre o sangue!! Já!! (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 227)

O descalabro da situação e o desvario por ela provocado entorpecem, de formas diferentes, cada um dos Breves. Como se pode notar do acima exposto, ao pai Breves não ocorre outra coisa senão dar sequência à desgraça, desta feita sem as amarras do protocolo, isto é, “o sangue deve ser cobrado” imediatamente, sem mais formalidades, algo que o caminhar decidido de Tonho, na direção inversa àquela supostamente tomada por Mateus, rechaça tacitamente.

Em meio ao caos dominante, vendo que Tonho não cumprirá sua ordem (posto que segue em frente, firme), o pai Breves lança mão da arma e ordena: “Tu volta ou morre agora pela honra de nossa família!”. Cartesiano até no fim, o patriarca diz ao espectador que está disposto a tudo pela honra da família, até mesmo enveredar por um ritual de automutilação, como que ceifando a própria vida do filho sobrevivente.

Inicialmente em profundo estado de choque, a mãe Breves parece, enfim, compreender (e resumir) toda aquela situação:

MÃE Acabou, homem! Acabou, homem! Acabou tudo! Meu Deus, ô, meu Deus!

O casal se abraça, chorando, sós.

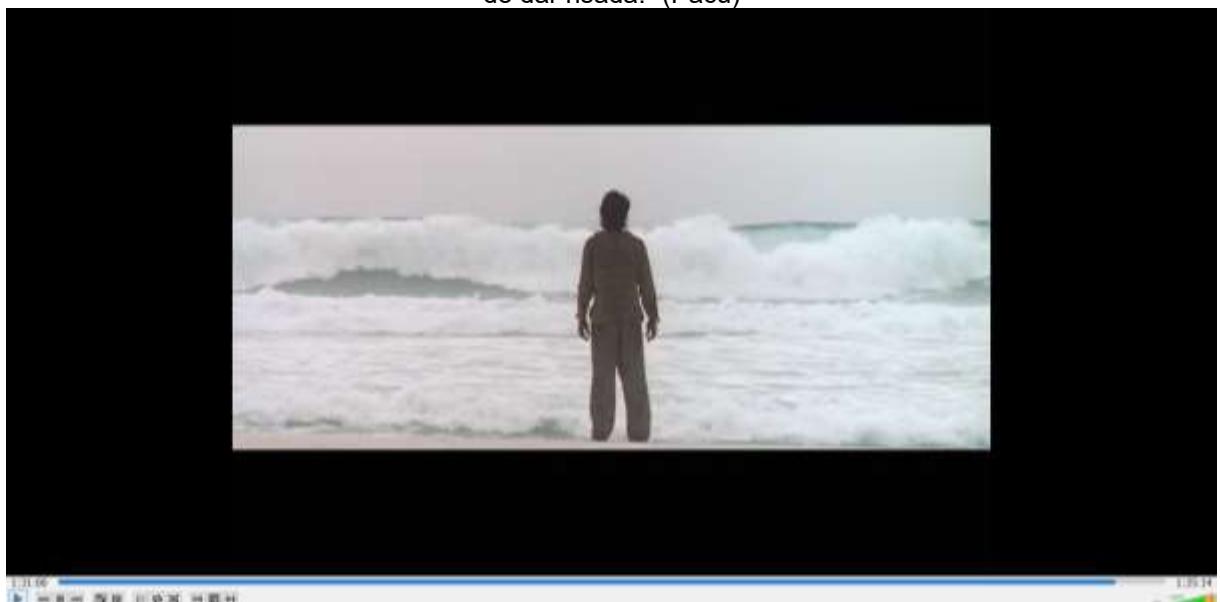
Tonho se afasta da casa e toma o caminho que ninguém havia tomado até agora. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 228)

Figura 59. Abril Despedaçado – “Acabou!”



Na tomada final do filme, a esperança – em nome da qual o menino Pacu se sacrificou – parece se renovar, justamente através de Tonho. Como que querendo a todo custo reencontrar o irmão, a cena final o mostra contemplativo em frente ao mar tantas vezes imaginado pelo menino Pacu. De sua perspectiva, no entanto, fica a vastidão de tudo aquilo que ele pode fazer com sua liberdade, todo um oceano de possibilidades à sua frente.

Figura 60. Abril Despedaçado – “No mar, eles vivia tão feliz, mas tão feliz, que não conseguia parar de dar risada.” (Pacu)



Capítulo 4 – Entrecruzando os abris: escrita literária, leitura cinematográfica

Referindo-se ao romance *Abril Despedaçado*, de Ismail Kadaré, Salles (2001) o descreveu como sendo o exemplo de uma escrita “seca e muscular”, ou seja, um texto cuja “precisão e ressonância” deixam clara a posição assumida por um autor-narrador elíptico onisciente a quem cabe apresentar não apenas os aspectos da trama em si, mas também revelar acerca da mesma um significativo número de informações socio-históricas de grande relevância para que possa se dar a produção de sentido por parte do leitor, ainda que às vezes opte em também fazê-lo por intermédio de algumas das suas personagens, especialmente através de Bessian Vorps. Desse modo, na medida em que a leitura se inicia, o leitor passa a executar, de imediato, um permanente trabalho de lucubração acerca dos acontecimentos ali narrados, estabelecendo uma conexão entre o histórico e o literário-fabular, que o leva, irremediavelmente, à construção de imagens as mais diversas acerca daquilo que se descortina diante de seus olhos página após página com relação à trama. Nesse sentido, conforme sugerido por Butcher & Müller (2002), o texto literário vai explicando a si mesmo na mesma medida em que a história que narra vai se sucedendo, de tal sorte que tudo que o leitor necessita para apreendê-la encontra-se presente no próprio corpo do trabalho.

Por outro lado, Butcher & Müller (2002) indicam que uma das primeiras decisões tomadas pela equipe envolvida na produção do filme *Abril Despedaçado* remete ao fato de que este deveria guardar em relação ao romance o seguinte ponto de similaridade: deveria ser autoexplicativo. Em consequência disso, às imagens caberia a função de levar ao espectador, precipuamente, os elementos necessários para que este pudesse elaborar sua compreensão em torno dos fatos ali narrados, mais do que caberia, por exemplo, ao diálogo tradicional entre as personagens. A partir disso:

Tais princípios permitiram que *Abril Despedaçado* ganhasse uma forma própria, independente da do livro, mas que respeitava suas características gerais. Permanecia o tom de fábula trágica, de atmosfera quase atemporal [...] No decorrer da preparação de *Abril Despedaçado*, uma série de episódios violentos reforçaram sua escolha por uma obra aparentemente descolada da realidade, situada em tempo e espaço não muito definidos, mas que nem por isso deixaria de estar ligada à questão da violência no Brasil [...] (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 85, grifos dos autores)

Por conta do aludido acima, como que fiel à máxima consagrada pelo vulgo quanto ao fato de que “uma imagem vale mais que mil palavras”, o *Abril Despedaçado* de Salles (2001) adota certas técnicas de filmagem que apreendem pessoas, coisas, situações e cenários, dentre outros, em repetidos enquadramentos ao longo da narrativa como forma de chamar continuamente a atenção do espectador a fim de indicar ao mesmo o caráter crucial que certos elementos adquirem no desenrolar da trama, tais como: tragédia, vingança, vida-morte, tempo, espaço, liberdade, destino, amizade, lealdade, respeito etc. Assim, tais elementos, dentre outros, vêm atrelados às tomadas em torno da bolandeira, da camisa manchada de sangue, na grande árvore morta contigua à casa dos Breves, nos retratos dos ancestrais mortos de ambas as famílias, na relação do menino com o livro e o mundo onírico que inspira, na encruzilhada existente na estrada que corta a propriedade dos Breves etc., alguns dos quais serão abordados com mais atenção à frente.

Por conta do acima exposto, Gottardi (2006) irá sustentar que o traço definidor do filme *Abril Despedaçado* acha-se inscrito dentro do caráter não-linear de sua narrativa, sendo marcado por um movimento “pendular ou circular” que traz permanentemente à visão do espectador imagens que tendem a levá-lo a considerar a essencialidade do tempo e a dinâmica do espaço como elementos de grande importância na constituição das relações sociais. Nesse sentido, “a narrativa avança com muitas recorrências e voltas”, conferindo à trama um caráter de “retórica do poético” (GOTTARDI, 2006, p. 13-33).

Abrantes (2017) argumenta que o processo de transmutação de *Abril Despedaçado* do romance ao filme, realizado por Salles (2001) e sua equipe, conferiu a este último um caráter distintivo dos mais significativos, qual seja: trata-se de uma obra cinematográfica em que a construção de sentido por parte do espectador se processa, fundamentalmente, a partir de sua capacidade de interpretar certas imagens (e suas respectivas recorrências) mais do que pelo entendimento da natureza dos diálogos travados entre as personagens. Nesse sentido, o filme remete a atenção do espectador continuamente a certos elementos como forma de criar uma espécie de “reforço positivo” a fim de que o mesmo não perca de vista os elementos estruturantes da narrativa. Nessa linha de raciocínio, a referida autora dirá que *Abril Despedaçado* é um filme pleno de “metáforas visuais”.

A propósito do que Abrantes (2017) denomina, então, de “metáforas visuais”, o presente estudo toma como eixo direcionador da análise a ser feita dentro em pouco a ideia de “metáfora”, nos termos expostos a seguir.

O termo metáfora deriva da palavra grega *methapóra*, proveniente da fusão dos vocábulos “metá” (sobre, através de, em relação a) e “pherein” (transporte, transferência). Assim, o percurso semântico do original grego até o presente sugere uma “transferência de significado”. De acordo com Abbagnano (2003), a semântica da palavra metáfora remete ao sentido que lhe conferiu o filósofo grego Aristóteles de Estagira (384-322 a.C.) numa obra intitulada *Poética*, para quem a mesma consistia “em dar a uma coisa um nome que pertence a outra coisa: transferência que pode realizar-se do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, de uma espécie para outra ou com base numa analogia”.

Assim, dentro da definição conferida pelo filósofo estagirita à palavra metáfora, o filme *Abril Despedaçado* recorre a certas imagens ao longo da narrativa para, através delas, transportar o sentido de uma outra coisa ao espectador, levando-o a identificar no objeto filmado a expressão metafórica de um outro objeto ou coisa, através de processo nominado de analogia. Por exemplo: as sucessivas aparições da bolandeira, parada ou em funcionamento, traz à mente do espectador ideias relacionadas ao computo do tempo, mas também a sujeição do homem ao meio ambiente ou às engrenagens do destino etc.

Por oportuno, cumpre dizer que a natureza do trabalho de Abrantes (2017) revela que “metáfora” por vezes enseja toda uma discussão teórica e conceitual, especialmente na seara da linguística e da semiótica, dentre outros campos. Assim, a estudiosa considera que:

Metáforas sempre estiveram na cabeça das pessoas como uma comparação, restritas ao universo da narrativa e de diversos outros gêneros orais, ou do texto escrito, mas esse conceito foi se expandindo com o tempo vindo a abranger o conceito de operadores discursivos dentro da cadeira de Análise do Discurso. Essa preocupação de se ressignificar vez por outra a metáfora é sistemática [...] (ABRANTES, 2017, p. 44)

A despeito de tal ordem de reflexão, conforme acima, o objeto de estudo do trabalho aqui realizado segue uma perspectiva teórico-intelectual um tanto diversa, não constituindo, pois, dentre seus objetivos enredar nas minúcias de tal problemática. O uso que se fará do termo “metáfora” no âmbito do mesmo restringe-se ao sentido

que a própria etimologia expressa a partir do idioma grego clássico, bem como em relação à semântica adquiria ao longo do tempo a partir da influência exercida pelo filósofo Aristóteles, conforme exposto anteriormente.

Isto posto, conforme foi demonstrado anteriormente, o segundo capítulo destinou-se a apresentar, em detalhes, o romance *Abrial Despedaçado* (1978), do escritor albanês Ismail Kadaré. Ao situar em perspectiva o autor, sua obra e respectiva temática, através do mesmo ficou revelado que, em viagem empreendida pela região norte de seu país natal em idos dos anos 1970 – conhecida como Rrafish – o citado autor compartilhou em prosa suas impressões acerca da peculiar cultura daquela região, cultura essa influenciada sobremaneira pela temática do Kanun. Assim, a partir de sua experiência histórica real, o escritor emprestou à personagem do jovem montanhês Gjorg Berisha os meios necessários para contar ao leitor uma história que articula uma série de questões que importam a muitos seres humanos, mormente a dicotomia entre liberdade e destino, que emerge do contexto envolvendo guerras entre famílias naquele espaço geográfico, mas também em outras partes do mundo.

A pujança do texto de Kadaré acima referido levou o cineasta brasileiro Walter Moreira Salles (BRASIL, 2001) a pretender sua adaptação para as telas de cinema, originando-se daí o filme *Abrial Despedaçado*. O terceiro capítulo do presente estudo remete, então, ao modo como esse processo de “conversão” do romance ao filme se deu, apresentando os pormenores da história que tem a personagem de Tonho Breves como a correspondente de Gjorg Berisha, mas que tem sua ambientação no sertão brasileiro dos anos 1910. Conforme visto, o *Abrial Despedaçado* à brasileira acabou por revelar que a temática discutida pelo escritor albanês encontra similaridades em inúmeras culturas mundo afora, especialmente por aqui.

Desse modo, em atenção ao que se disse logo acima, o presente capítulo consiste numa tentativa de efetuar uma análise combinada entre os abris, permitindo que romance (Literatura) e filme (Cinema) se encontrem e dialoguem de modo a propiciar uma interpretação que possa ser apropriada pelo (para o) ensino de história. Em outras palavras, comum a ambos os abris, há algumas “discursos” ou “metáforas” que constituem aportes valiosos para o trabalho de sala de aula do profissional da história, os quais valem à pena ser exploradas em face de suas universalidade e profundidade, a saber: tragédia e vingança, espaço, tempo, sonho e realidade, honra e dever, dentre outros possíveis. Desses, alguns serão abordados mais diretamente pelo entendimento que tem o presente estudo de que são os mais significativos no

contexto da trama e mais afins à ciência histórica, não obstante a importância dos demais.

Sabe-se que a relação entre Cinema e Literatura se constitui numa das mais expressivas e promissoras formas de produção de sentido no tocante à atividade artístico-cultural. Tanto pela atração quanto pela influência que exercem reciprocamente, resultam desse encontro produções artísticas que se encontram consolidadas no seio de inúmeras sociedades como autênticos bens culturais (BOURDIEU, 1996).

Repercutindo no intelecto e no imaginário de inúmeras pessoas mundo afora em épocas distintas, clássicos da literatura universal encontraram nas telas de cinema representações de grande repercussão junto ao público em geral, potencializando o alcance de seus respectivos temas. A título de breve ilustração, podem ser referidos, por exemplo: Daniel Defoe, *Robinson Crusoé* (1719); Herman Melville, *Moby Dick* (1840); Victor Hugo, *Os Miseráveis* (1862); Júlio Verne, *Viagem ao centro da Terra* (1864); Lew Wallace, *Ben-Hur* (1880) etc.

Na sequência, conforme dito, passa-se à análise de alguns dos principais pontos de articulação temáticos entre os abris (romance e filme), enfatizando os aspectos imagéticos contidos neste último, conforme proposta o estudo aqui realizado.

4.1 – A tragédia e a vingança

Discorrendo sobre o aforismo “Viver em paz para morrer em paz”, Cortella (2009) sugere que o termo tragédia é comumente empregado pelo vulgo para se referir a uma situação dramática e extrema, que desperta lástima ou horror, ligado à ocorrência de algum tipo de sinistro, seja ele fruto ou não da ação humana.

Por tratar de “vida” e de “morte”, o referido apotegma traz um sentido semântico que remete à tradição infundida no Ocidente pelo teatro grego, onde refere-se a uma obra teatral em verso, de caráter grandioso, dramático e funesto, em que intervêm personagens ilustres ou heroicas, e que é capaz de verter terror e piedade, e que termina, em regra, por acontecimentos fatais (AURÉLIO, 2001).

Conforme aludido por Lima (2008), todo trabalho intelectual ou produção artística centrado na temática do trágico e/ou da tragédia irremediavelmente precisa considerar para si uma série de possibilidades semânticas por ocasião de sua

produção, as quais se reportam, por sua vez, a uma origem comum, qual seja: à tragédia grega.

De acordo com D'Onofrio (1990), sob os auspícios do Período Jônico (situado entre os séculos VI-IV a.C.), a Atenas Clássica viu surgir aqueles que são considerados os grandes tragediógrafos da Hélade, fundadores da tragédia enquanto gênero literário. Fortemente marcado pela mescla de elementos diversos provenientes da tradição, da religião e do mito, a referida temática tem como seus principais representantes os seguintes autores: Sófocles (496-406 a.C.), com *Édipo-rei*, *Antígona* e *Édipo em Colona*, por exemplo; Eurípedes (480-406 a.C.), com suas indefectíveis *Medéia* e *As troianas*; e, por fim, Ésquilo (524-456 a.C.), com sua *Oréstia* (D'Onofrio, 1990, p. 62-72).

Ismail Kadaré reconheceu publicamente que seu *Abril Despedaçado* tem os dois pés fincados na tragédia grega, em especial ao trabalho de Ésquilo na *Oréstia*, cuja temática remonta, talvez pela primeira vez na história, à questão da vingança e da “cobrança de sangue” como mecanismo de sua realização. Por conta disso, o citado autor a recomendou a Salles (BRASIL, 2001) como ponto de partida para a construção de sua versão cinematográfica de *Abril Despedaçado*, ainda por ocasião das tratativas envolvendo a cessão dos direitos da obra.

Mas, qual a natureza da tragédia/vingança nos abris?

Conforme exposto anteriormente, a tragédia que envolve os Berisha e os Kryeqyq responde a impulsos exteriores àqueles nela envolvidos, ou seja, o ato de se lançar em vingança contra outrem encontra-se rigorosamente estabelecido em um código moral no qual ambos os clãs se encontram imersos: o Kanun. Então, aquilo que os levou à contenda está estatutariamente fixado no referido código, fazendo-os obedecer a rígidos protocolos a fim de que os atos cometidos para dar vazão à vingança mútua possam ter a devida cobertura e/ou justificativa em face dos costumes próprios da região em que vivem. Não assiste aos então envolvidos nos atos preparatórios/executórios da vingança questionar os termos em que a mesma deve se realizar, mas, tão somente, executá-la com a máxima diligência possível. Não à toa que em certa passagem da obra se pode ler a respeito da conduta da personagem de Gjorg Berisha: “[...] mesmo sendo jovem, portara-se decentemente [...] sempre se dizia que era fechado e comportado; portanto, ninguém esperaria dele uma insensatez. De outros sim, dele não.” (KADARÉ, 2007, p. 16).

Com base no conhecimento histórico até aqui constituído, não há registro de que no Brasil tenha existido um código tão rígido e formal como o Kanun albanês. Contudo, conforme revelaram as pesquisas realizadas pela equipe de pré-produção do filme *Abril Despedaçado*, o sistema de vingança entre famílias constituiu uma realidade histórica datável e quantificável, especialmente no sertão nordestino brasileiro. Em estudo considerado clássico da temática no país, Pinto (1980) afirma que:

Efetivamente, a evolução das organizações sociais humanas por aqui parece ter-se feito de modo que a comunidade de sangue precedeu a comunidade de território. Antes que a complexidade da vida econômica e social – com a evolução das formas de produção, que de domésticas passaram a se desenvolver em estruturas maiores – determinasse o surgimento da cidade como grupo total, uma outra formação social, que era a família ou sociedade de parentes, desempenhava as funções de grupo social total, satisfazendo em si mesma todas as necessidades sociais.". (PINTO, 1980, p. 03)

O acima exposto ajuda a compreender com clareza a psicologia que forja a consciência do pai Breves, isto é, trata-se de um homem totalmente devotado à família e à preservação da honra inerente à mesma.

Figura 61. Abril Despedaçado – honra ou morte



Conforme demonstrado anteriormente, todo o seu ser e as ações por ele empreendidas se davam no sentido de instar os seus à vingança, ou seja, de imolar à família rival a tragédia. Da mesma forma, seu consorte de destino, o avô Ferreira, empreendia todos os esforços no sentido de fazer ver aos seus as normas e

procedimentos de um “código” que não se encontrava escrito e estabelecido em nenhum lugar – materialmente falando – mas que era permanentemente evocado na memória do avô que repassou os ensinamentos ao pai, que por sua vez ensinou a ele e que, a ele, agora, cabia transmitir aos demais, numa cadeia consuetudinária e hereditária, sustentada na oralidade e no comportamento. Desse modo, a “lógica da vingança”, que enformava a psicologia de ambos os patriarcas, constitui aquilo que Franco (1983) intitula de “código do sertão”, cuja premissa fundamental sustenta que, nessa região do país, a morte (vingança) é a regra, a vida (tragédia) é uma exceção. Nesse sentido, a referida estudiosa informa que:

O comportamento das pessoas que socorrem a vítima traduz – pela ajuda mútua – o princípio da solidariedade que, nas comunidades pequenas, possibilita a complementaridade de seus membros, mediante relações de contraprestação que se estendem a todas as áreas da vida social. Retrata-se também a importância dos vínculos familiares, aqui efetivados através da relação básica de modo patriarcal – poder paterno versus piedade filial – objetivada numa situação – a benção – que põe em evidencia o seu caráter sagrado, e isto em condições tais que sua ritualização – o louvado – perde o caráter de um proceder formal e rotineiro para readquirir a qualidade original de evocação solene, que a gravidade da morte, neste entrecho, lhe devolve. (FRANCO, 1983, p. 22)

O sistema de contraprestação de que fala a estudiosa acima referida é precisamente o que se pode verificar com clareza no filme por ocasião do funeral de Isaías Ferreira. É no momento em que a tragédia se abate sobre a casa, em que a honra da família Ferreira foi vilipendiada pela família dos Breves, que todo um grupo de pessoas acorre ao local com o propósito de prestar solidariedade à família enlutada, complementando-a nos termos supra, como que tomando para si os pormenores da tragédia, lamentando a vingança.

Assim, atestando a aura de tragicidade presente no local, o espectador pode testemunhar um fenômeno recorrente em regiões as mais diversas do país, especialmente no sertão nordestino, a saber: a presença das rezadeiras, referidas em alguns lugares também como carpideiras. Bastante comum nas tragédias gregas, elas cumprem uma função ceremonial e/ou teatral bastante importante em ambos os abris, pois elas pranteiam um morto que não é seu, que não lhes pertence e que, não raro, sequer conheceram em vida. Manifestam uma dor que verdadeiramente não sentem, mas encenam, lastimado um mal que não se lhes abate de fato. Contudo, ali estão como forma de exaltar a tragédia estabelecida no ato perpetrado, vertendo lágrimas

que deploram o espetro da vingança ali presente, figurado pelo corpo de Isaías Ferreira exposto sobre a mesa ladeada “das pessoas que socorrem a vítima”.

Figura 62. Abril Despedaçado – as rezadeiras de Isaías Ferreira

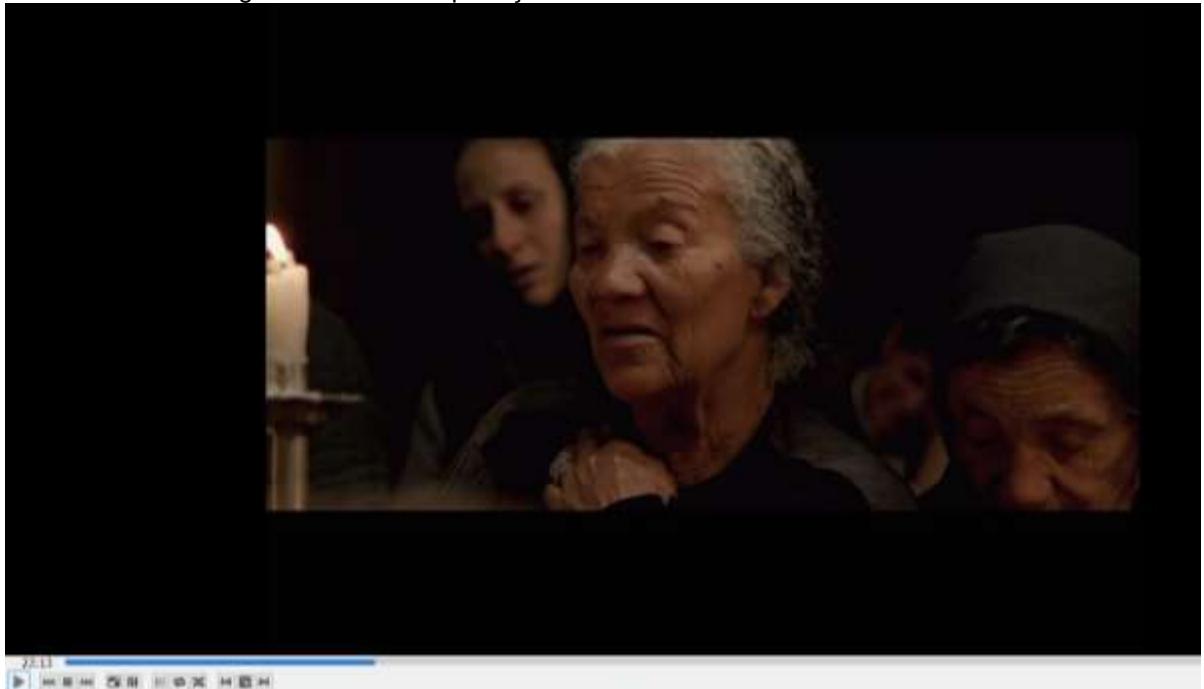
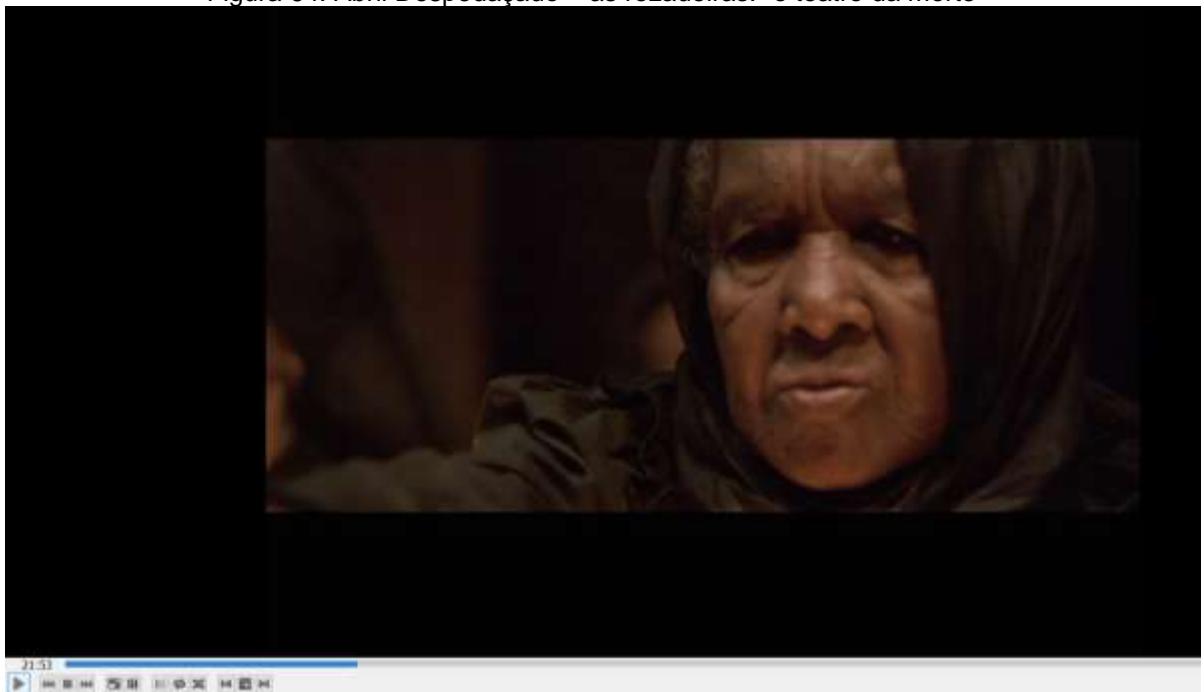


Figura 63. Abril Despedaçado – as rezadeiras: da tragédia grega ao filme Abril Despedaçado



Figura 64. Abril Despedaçado – as rezadeiras: “o teatro da morte”



Nesses termos, o significado da tragédia/vingança para os abris é algo que está no próprio fundamento de ambas as narrativas, que remete a um universo fabular que dá sentido tanto ao romance quanto ao filme, mas que também dão testemunho acerca de uma experiência histórica real em ambas as ambientações, em ambas as culturas, razão pela qual constituem um dos elos mais fundamentais na formação de sentido em ambas as produções, prendendo a atenção do leitor/espectador, motivando-o a buscar, se interesse tiver, outras fontes de informação a respeito do tema.

Figura 65. Abril Despedaçado – as rezadeiras: “dor e lágrimas”



4.2 – Espaço... de vida

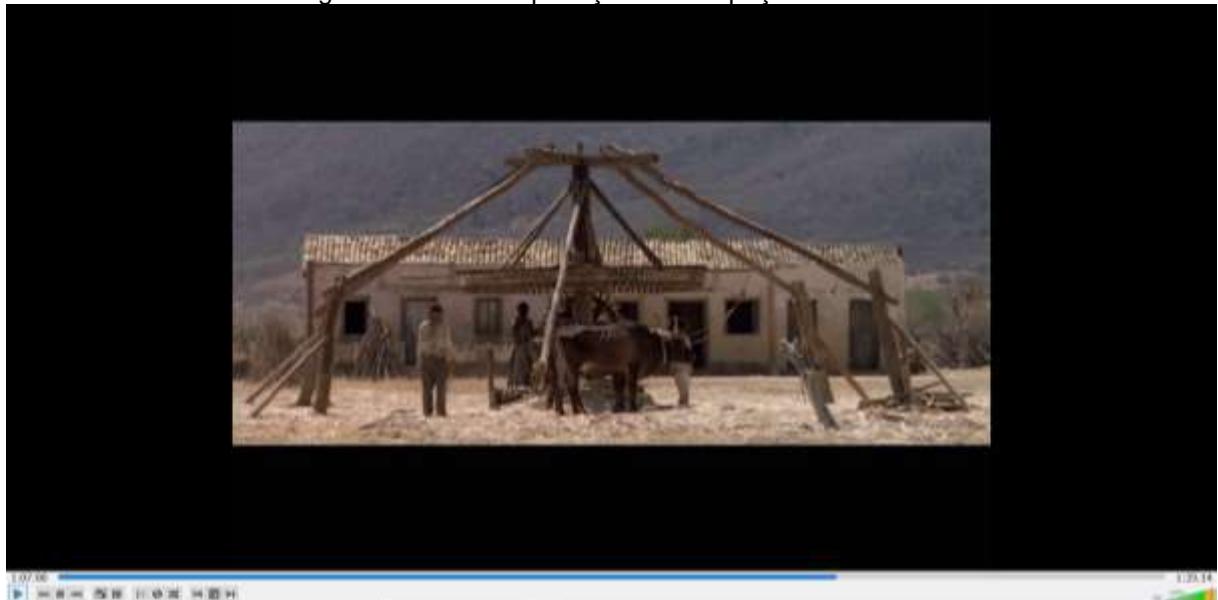
A noção de espaço comum a ambas as versões de *Abril Despedaçado* aqui estudadas remete ao mesmo ponto focal, isto é: à solidão.

No romance, nas um tanto raras referências à geografia do Rrafish, Kadaré por mais de uma vez o apresenta como um espaço lúgubre, uma espécie de cenário perdido entre o céu e a terra, cuja monocromia encontra-se representada no aspecto das montanhas, na silhueta de lagos e estradas de terra ali existentes, na arquitetura das *kullë* (casa típica do lugar), na pelagem dos semoventes em geral, enfim, no andar vagaroso do montanhês e no próprio estilo de suas vestes, incluindo até mesmo sua dieta. As inúmeras referências às igrejas, aos conventos/mosteiros, aos cemitérios e *muranas* (túmulos) neles contidas são feitas em contextos fabulares que remetem a lugares ermos e/ou inóspitos. Tudo parece ser cinza, até mesmo o céu. À medida em que o leitor avança na trama, essa textura cinza parece acompanhá-lo, posto que não são feitas referências à fauna ou à flora ou a qualquer outra coisa capaz de romper com esse aspecto grisêu presente em tudo. Como dito acima, a noção de espaço que emerge do texto parece remeter à plena solidão.

Enquanto a representação construída por Kadaré no romance acerca do espaço do Rrafish dá ciência de um ambiente quase estéril, a mesma ordem de representação do espaço feita por Salles (BRASIL, 2001) no filme segue um caminho bastante diverso, pois, enquanto formação típica do sertão nordestino brasileiro, o ecossistema da caatinga significa tanto uma interação quanto uma transformação comum a coisas e seres que habitam esse espaço, os quais sugerem – como todo ambiente natural – um permanente desafio à vida. Nesse sentido, integrados a essa paisagem, sobretudo os Breves se vêem permanentemente desafiados pelo espaço à sua volta, num ato coletivo e solidário de preservação da vida, a despeito da severidade do clima, da condição quase desértica do solo e, em consequência, pela escassez de recursos naturais aproveitáveis para seu sustento (VILAÇA & ALBUQUERQUE, 2003, p. 13-22).

As condicionantes do espaço em que vivem os Breves encontram-se sintetizadas na imagem a seguir:

Figura 66. Abril Despedaçado – o espaço dos Breves



O que se pode apreender em termos de noção de espaço da imagem acima?

A imagem remete ao pátio central da propriedade dos Breves. Em primeiro plano, se pode ver o constructo representado pela bolandeira, uma estrutura artesanal em madeira, de formato peculiar, que, pela sua envergadura, assume a conotação de uma espécie de aríete pronto a promover a defesa da propriedade e garantir a segurança dos que nela vivem em face de uma eventual “invasão estrangeira”.

Num segundo plano, é possível vislumbrar com suficiente clareza a casa da família. De aspecto simples e textura envelhecida, assemelha-se a uma tapera, como que atestando aos “de fora” a penúria que aflige a família. Com sua arquitetura latitudinal, cada ambiente existente no espaço interno permite uma vista para a parte externa frontal da construção, como que constituindo bastiões a partir dos quais os “de dentro” podem promover a guarda do lugar contra os “de fora”, se necessário.

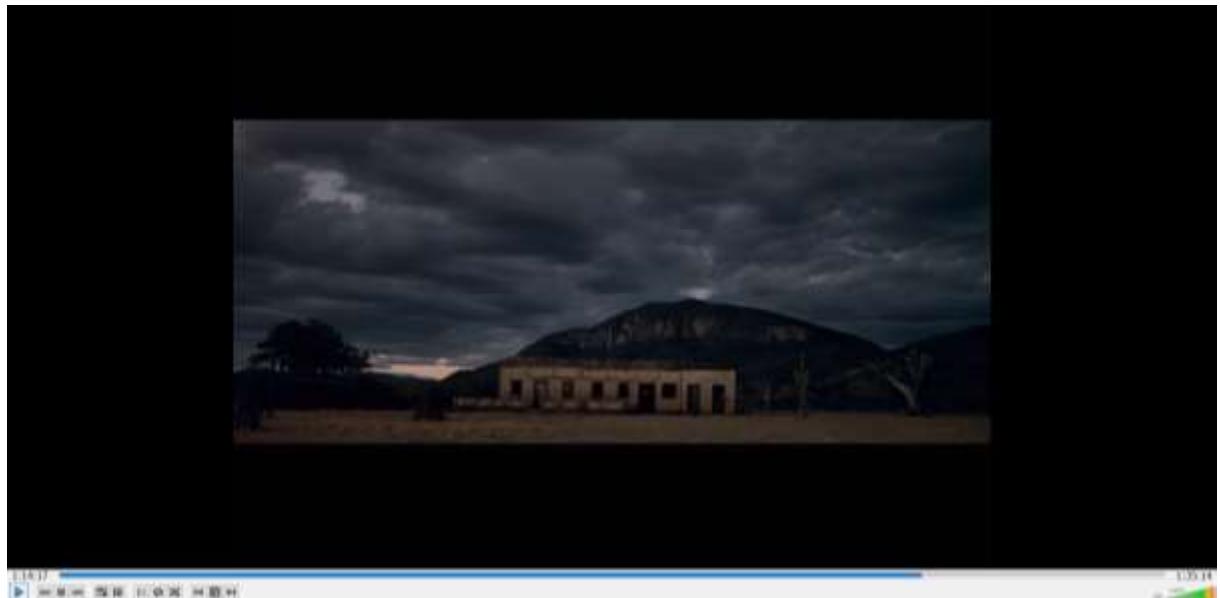
Por fim, ao fundo, o que se percebe é a majestade da natureza, ou seja, um extenso maciço que corta a propriedade de uma margem à outra, constituindo uma espécie de barreira natural em relação ao mundo exterior, que limita o horizonte dos Breves àquele ponto além do qual não importa se há ou não mais alguma coisa. Representa, enfim, a ideia de um ponto onde céu e terra parecem se encontrar.

Da confluência desses três elementos que são centrais na representação do espaço da família Breves, se pode depreender que aquilo que o caracteriza é o isolamento, ou seja, a sociabilidade expressa pelos integrantes desse núcleo dramático ocorre, fundamentalmente, no âmbito da propriedade da família, restrito a

seus próprios componentes, onde a propriedade em si – e a casa em particular – funciona como um sistema de fortificação a fim de mantê-los a salvo das influências externas. Acrescente-se a isso, os elementos destacados por Gottardi (2006), conforme segue:

[...] o elemento cor é fundamental na criação da atmosfera opressiva que domina o espaço da natureza: com pouquíssimas exceções, como o azul para o céu e raríssimos tons de verde pálido para uma ou outra árvore, as cores limitam-se aos vários tons de marrom, cinza, sépia e preto, com muita luz, dando muitas vezes o efeito esmaecido de fotos antigas. A aridez da caatinga é acentuada pelos tons de cinza, enquanto a montanha, que limita o horizonte, constitui-se de pedra escura. Os tons sombrios do espaço são intensificados com o grande número de cenas noturnas, cuja preponderância já é anunciada pela cena inicial [...] (GOTTARDI, 2006, p. 23)

Figura 67. Abril Despedaçado – atmosfera opressiva do espaço Breves



A tendência ao isolamento dos Breves faz com que até mesmo o encontro fortuito envolvendo Clara e Salustiano, de um lado, e o menino Pacu, de outro, na estrada que passa próximo da propriedade da família renda a este último uma reprimenda da parte da mãe, quando diz: “Ô menino, não quero ver você metido com esses andarilho não, viu?” (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 204).

Esse comportamento quase xenófobo dos Breves também se manifesta em outros momentos da narrativa, especialmente na tomada em que Tonho e o menino Pacu evadem-se de casa na calada da noite em direção à cidade vizinha de Bom Sossego a fim de “ver o circo”. O nível de repressão imposto a ambos em represália

ao ato cometido – especialmente sobre Tonho – não deixa dúvida: nenhuma influência externa será tolerada. Nesse sentido, Gottardi (2006) sustenta que:

[...] E, realmente, vai ser a intrusão do mundo exterior, representada por um casal de artistas de um circo mambembe, que vai desestruturar o núcleo familiar, provocando a eclosão da individualidade naquele todo indistinto. Realmente, nada melhor do que seres desenraizados, ligados à magia da arte circense, para lançar a semente da inquietação no rígido núcleo familiar, na forma de um livro de figuras, primeiro, e, depois, pela, para os irmãos, inusitada sensação de alegria e divertimento provocada pelo espetáculo do circo. (GOTTARDI, 2006, p. 27)

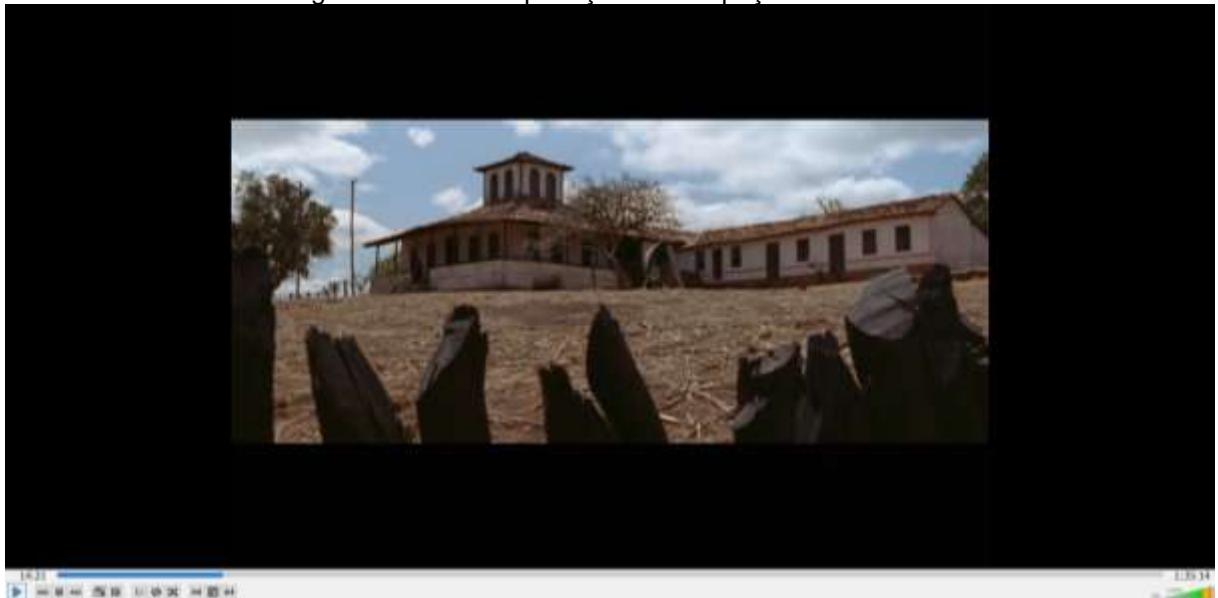
O universo dos Breves, então, funciona mesmo desse modo, isto é, num permanente estado de vigilância em relação ao mundo exterior, uma vida que se passa na trincheira doméstica, com raros instantes de inserção em relação ao mundo exterior. Ainda que sejam raros, tais momentos de contato dos Breves com os “de fora” parecem ser, via de regra, fruto de grandes dissabores para os mesmos, tal como acontece, por exemplo, na tomada em que o pai Breves e Tonho transportam sua produção até o armazém da cidade: o encontro entre o patriarca e o prefeito-comerciante assemelha-se mais a um conflito a que uma negociação comercial.

Devido a situações assim, o desfecho trágico da narrativa atesta o nível de comprometimento em relação à preservação do *status quo* dos Breves, colapsado tanto internamente quanto – e muito principalmente – pela interferência de fatores exógenos. Enfim, Vilaça & Albuquerque (2003) sintetizam com bastante pertinência o jeito de ser dos Breves em seu espaço nos termos seguintes:

[...] Mas o fato é que a resistência dessas sociedades, sobretudo do matuto das áreas mais caracteristicamente rurais, às mudanças na rotina de sua agricultura; o seu caráter desconfiado e defensivo; a escassa sociabilidade tão alegada; a aceitação passiva e indiscutida da autoridade do chefe, para ele quase que por Deus mandada, são exemplos de atitudes e comportamentos seus dos mais característicos e persistentes. (VILAÇA & ALBUQUERQUE, 2003, p. 55-56)

Por outro lado, no que toca à constituição do espaço dos Ferreira, mais uma vez pode-se discuti-lo fazendo uso de uma imagem, conforme segue:

Figura 68. Abril Despedaçado – o espaço dos Ferreira



O que a imagem permite constatar?

A imagem sugere um espaço amplo, aberto tanto à visão quanto à aproximação de quem quer que seja. No plano de fundo, um céu com suaves tonalidades de azul e branco sugere uma atmosfera mais leve, mais propensa à vida, conforme também atesta a abundância de vegetação que circunda a casa. A luz solar, inclusive, quando projetada sobre a parede frontal da residência, permite pensar o caráter frondoso das árvores que ali estão, luz essa que, ao também se projetar sobre o solo, atesta uma coloração avermelhada, como que sugerindo um razoável nível de fertilidade, em contraste com o chão dos Breves sempre escuro, duro e seco. O transcorrer da narrativa também mostra os Ferreira como um núcleo cênico bem mais acostumado e tolerante à presença do outro, a julgar pela atuação de elementos “de fora” prestando-lhes toda sorte de serviços que o cuidado com a propriedade requer, tais como: vaqueiros, jagunços, capatazes, faxineiras, cozinheiras etc.

Por fim, no que toca a arquitetura da casa em si, pode-se perceber que a mesma corresponde a um todo maciço, com um eixo de gravidade marcado por uma elevação central que parece ter um significado bem claro: trata-se de um plano superior, um sobrado, portanto, destinado aos “de dentro”, como que para atestar sua condição superior em relação aos demais seres humanos – próximos/agregados ou circunvizinhos – de onde se pode ter uma visão privilegiada acerca da extensão de suas posses, mas também um olhar hierarquizado – de cima para baixo – em relação a quem quer que seja.

De fato, há uma sutil correspondência entre o aspecto da casa e a própria constituição da personagem do patriarca da família Ferreira, que traz essa marca, isto é: a despeito de sua limitação física – cegueira – seu olhar vazio é intimidador, é enfático e autoritário (mas sem ser rude), é assertivo quanto à imposição do silêncio e do respeito, de tal sorte que mesmo sem verbalizar uma só palavra sua expressão facial é capaz de dizer tudo, entendendo-se esse “tudo” não como aquilo que é desejável ou necessário, mas como o modo que o mesmo quer que as coisas sejam.

Essa, então, constitui a imagética do espaço dos Ferreira.

4.3 – Tempo... de morte

Por outro lado, no tocante à temática do tempo, ambos os abris parecem possuir uma estrutura semelhante, que remete à mesma fonte tanto a escrita literária quanto leitura cinematográfica, a saber: a noção de tempo como um movimento cíclico (no mínimo pendular). Entretanto, deve-se ressaltar que a estrutura temporal de ambos os abris, especialmente do filme, não é una, antes o contrário. A mesma é cheia de elementos simbólicos, os quais ainda interagem entre si formando um todo complexo, às vezes quase indistinto. Por conta disso, a intenção aqui é, para fins metodológicos, abordar separadamente alguns dos que se afiguram mais expressivos, que alcançam maior projeção, conforme segue.

No *Abril Despedaçado* de Kadaré a noção de tempo também é uma evidente referência ao teatro grego e suas tragédias. Isso acontece talvez porque, de acordo com Whitrow (1997), o longo processo de busca em torno daquilo que, por sua natureza e singularidade, constituía a razão de ser do universo (kósma) e do mundo (physis), nominada pelos helenos de *arké* (princípio fundamental), era permanentemente revisitado por eles em suas peças, engendrando uma noção de tempo que apreende os seres humanos, que os leva ao cumprimento de um determinado propósito na vida, findo o qual são arrebatados do mundo terreno, alçados a um outro plano de realidade e, depois, restituídos novamente ao plano terrestre para que possam cumprir outros planejamentos existenciais, processo que tende a se repetir continuamente enquanto o próprio tempo existir. Da perspectiva do ser humano, isso revestia-se de enorme importância na medida em que os conhecimentos auferidos, em face das experiências passadas, acumulavam-se

permanentemente, explicando talentos e aptidões os mais diversos, mas que, por vezes, ninguém sabia explicar de onde vinham.

Por conta de tal nível de influência, o texto de Kadaré evidencia um fluxo temporal no qual os acontecimentos vão lentamente se justapondo um ao outro, de modo a produzir um resultado final que é inescapável, ou seja: a tragédia. A decorrência do tempo não é mais senão o processo da vingança em curso, o desenvolvimento natural de um plano sobre o qual os envolvidos não possuem nenhuma gerência e/ou arbítrio, deixando clara a noção de destino. Nesse caso, a ideia de processo, de “cumprimento de um dever” (muitas vezes identificado como a preservação da honra) se sobrepõe ao próprio indivíduo, à sua personalidade, à sua individualidade, como acontece tanto com Gjorg quanto com Tonho. Tanto é dessa forma que, por mais de uma vez ao longo do texto, a psique da personagem de Gjorg Berisha sevê absorta em si mesma questionando tanto seus atos quanto sua condição existencial para, ao fim de suas digressões, constatar que nada pode fazer em relação ao tempo, numa palavra, ao seu destino. Conforme se verá mais adiante, diversamente do que acontecerá no filme com a personagem de Tonho Breves, falta ao jovem Gjorg uma causa, razão ou circunstância que o leve a escapar dos liames da vingança, que o faça transcender os impositivos da tragédia e, finalmente, o leve a subverter a seu favor o transcurso do tempo, empoderando-se em face do destino.

Com relação ao filme *Abril Despedaçado*, a natureza do tempo e seu transcurso também responde a um caráter cíclico, ou quase. Isto é, por se tratar de uma adaptação e não de uma transposição literal dos elementos constantes no romance que lhe dá causa, seu desenvolvimento enquanto narrativa precisou receber ajustes em atenção a uma série de fatores, entre eles a peculiar realidade histórica afim ao sertão brasileiro, conforme abaixo:

Antes de tomar qualquer decisão sobre o filme, Walter Salles procurou Ismail Kadaré. Marcou uma reunião com a ajuda da agente do escritor [...] As primeiras conversas estimularam o cineasta a prosseguir com a adaptação. Walter Salles explicou que estava interessado no romance, mas frisou que seria impossível fazer uma transposição literal. Sua versão seria apenas inspirada no texto, adaptado à realidade brasileira e à sua própria visão de mundo. Kadaré achou a ideia no mínimo interessante. Conhecia bem a diferença entre literatura e cinema. Lembrava-se, também, que o *Abril Despedaçado* já tinha se transformado em filme [outras] duas vezes [...] (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 79)

A menção acima reveste-se de significativa importância porque, das tratativas entre Kadaré e Salles (BRASIL, 2001), resultaram as marcas distintivas mais fundamentais do filme, as quais imprimiram ao mesmo um tom poético que escapa ao romance, conforme destacado por Gottardi (2006), sobretudo no que se refere à temática do tempo, objeto desta seção.

Atestando, como dito acima, o caráter cíclico da narrativa fílmica, ela, a rigor, termina exatamente do modo como começou, ou seja, tendo como ponto focal a figura da personagem do menino Pacu. Para isso, deve-se relembrar o extrato do roteiro a seguir:

Fade in: Apresenta-se uma cartela com a inscrição: Sertão brasileiro, 1910.

Às primeiras luzes do dia. Um menino de cerca de doze anos, com o rosto escondido pela penumbra, caminha por uma estrada de terra.

Menino [Ext./Amanhecer]

MENINO [em off] Meu nome é Pacu. É um nome novo, tão novo que ainda nem peguei costume. Tô aqui tentando alembrar uma história. Às vez eu alembr... às vez eu esqueço. Vai ver que é porque tem outra que eu não consigo arrancar da cabeça. É a minha história, de meu irmão... e de uma camisa no vento. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 193)

Então, claramente, o espectador é instantaneamente remetido a um espaço e a um tempo bastante específicos, no mesmo instante em que é apresentado àquele que se afigura como o narrador da história, o guardião da memória e o intérprete dos acontecimentos ali narrados, isto é: o menino Pacu. A personagem logo revela conhecer duas histórias: uma da qual se “alembra” e outra da qual não se “alembra”. A história da qual a personagem se lembra é a mesma que o espectador começa a conhecer na medida em que o tempo do filme começa a decorrer, a qual é “[...] a minha história, de meu irmão... e de uma camisa no vento.” (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 193).

Figura 69. Abril Despedaçado – de volta ao começo



Quase exatamente ao final do filme, nos derradeiros instantes da narrativa, a sucessão dos acontecimentos provoca uma inflexão na linha “lógica do tempo”, levando o espectador ao índice cronológico da abertura da história, a fim de que o mesmo tenha desvendada qual foi “a outra história” que a personagem/narrador/comentador do menino Pacu havia então esquecido, conforme a seguir:

MENINO [em off] Agora tu já sabe minha história, mas eu continuo sem alembrar da outra... A sereia... os navio... e... diacho!

O menino vai buscar a sereia... Não, não era isso... Drogado! A sereia que veio buscar... É isso, estou lembrando! Um dia a sereia veio buscar o menino pra viver mais ela, e ele gostou. Ela virou o menino em peixe e levou ele pra viver embaixo do mar. No mar, ninguém morria e tinha lugar pra todo mundo. No mar, eles vivia tão feliz, mas tão feliz, mas tão feliz, que não conseguia parar de dar risada.

[...] (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 227)

Ao longo da trajetória acima apresentada, realizada pelo menino Pacu, muitas outras “metáforas temporais” vão sendo apresentadas ao espectador, para cujas sutis interconexões o mesmo deve estar verdadeiramente atento, posto que são absolutamente fundamentais no processo de construção de sentido da narrativa. Uma das mais impactantes delas, sem dúvida, é a bolandeira. Observe-se as imagens a seguir:

Figura 70. Abril Despedaçado – aspecto da bolandeira

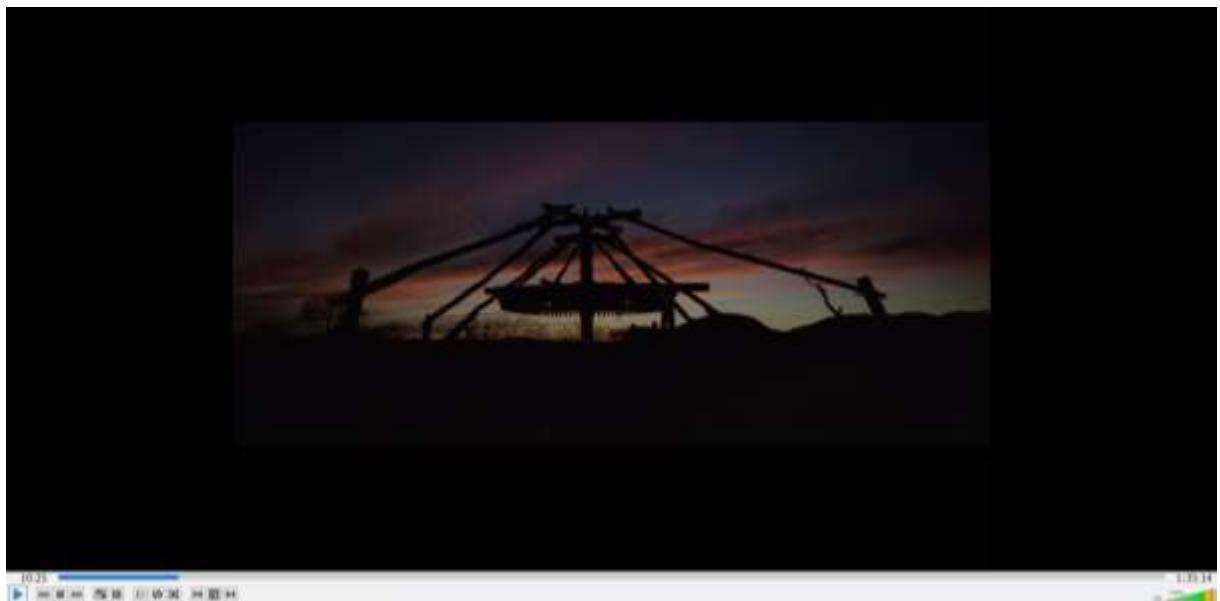


Figura 71. Abril Despedaçado – os bois “carregam” o mundo



Figura 72. Abril Despedaçado – plano externo da bolandeira

Figura 73. Abril Despedaçado – *plongée* da bolandeira

A leitura das imagens acima apresentadas, invariavelmente, permite a associação da bolandeira ao mecanismo interno de um relógio. Consoante à semântica do filme, tanto faz se o aparato em questão está em repouso ou em movimento, posto que a mensagem é a mesma, ou seja: representa a marcha

inexorável do tempo. Contudo, é preciso salientar que a marcha do tempo representada pelo mecanismo é de uma natureza bastante especial, a saber: trata-se de um “não-tempo” (ABRANTES, 2017).

Conforme destacado acima, a bolandeira é um dos elementos mais marcantes na definição do espaço em que vivem os Breves. Ela ocupa posição central no processo produtivo de onde provém o sustento da família. Mas, a despeito disso, seu movimento, via de regra lento e cadenciado, dá-se no sentido anti-horário, vinculando as pessoas atreladas às suas engrenagens à execução de um movimento contínuo, repetitivo e monótono, numa palavra, extenuante. Por horas a fio, dia após dia, então, os Breves têm sua força vital lentamente drenada pelo funcionamento do referido engenho, quase ao ponto de colocar o trabalho ali realizado no limiar da improdutividade, marcando um cômputo de tempo que exaure a vida ao invés de mantê-la ou dignificá-la. Logo, o tempo imposto pela bolandeira à família é tão-somente aquele necessário para que se dê, num primeiro momento, sua produção ao nível da exaustão física, mas que, numa perspectiva de “tempo mais macro”, por assim dizer, tende a levar seus integrantes também ao colapso existencial. Em tempo, a única pessoa que parece compreender a dramaticidade desse processo, da tirania exercida por esse “tempo reverso”, é justamente o menino Pacu, que sintetiza com aguda consciência sua condição e de seus familiares ao dizer o seguinte: “A gente é que nem os boi: roda, roda e nunca sai do lugar.” (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 208).

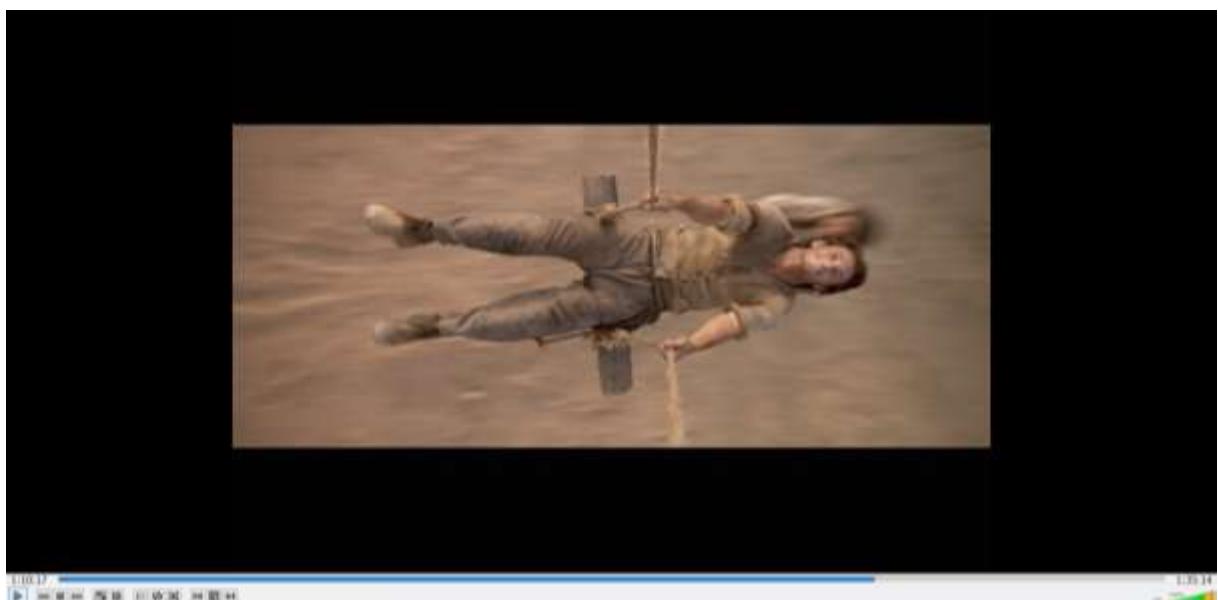
Metaforicamente falando, nos termos da dinâmica do processo produtivo ao qual se dedicam, a cana-de-açúcar que adentra pelo espaço próprio onde se deve realizar a moagem carrega junto, um pouco de cada vez, cada um dos Breves, donde a garapa extraída de sua moagem como que simboliza o sangue dos mesmos ofertado a título de contributo para a produção da rapadura, carro-chefe de sua produção, a qual, no contexto da história, tem cada vez menos valor comercial em face do avanço das usinas a vapor e do progresso que estas anunciam. Ou seja: é uma vida estéril.

Como que contrapondo-se ao cômputo opressivo do tempo representado pela bolandeira, está o tempo que se pode analisar através do balanço e da cena a ele vinculada. Nesse sentido, veja-se a sequência das imagens abaixo:

Figura 74. Abril Despedaçado – Pacu e Tonho trocam de lugar



Figura 75. Abril Despedaçado – Tonho: "...lembra que eu te ensinei a voá com isso?"



Em seu conjunto, as imagens remetem a uma das cenas mais emblemáticas da leitura cinematográfica de *Abril Despedaçado*. Elas reúnem as personagens de Tonho e do menino Pacu às voltas com o balanço que pende preso aos galhos de uma grande árvore morta logo ao lado da casa da família. Ela encerra uma metáfora de tempo, ou melhor, de “um instante fora do tempo” para os envolvidos na cena.

O referido balanço representa a única fonte de divertimento comum aos irmãos Breves. Certo dia, percebendo o irmão Tonho com ar abatido, o menino Pacu se dirige até ele e ambos iniciam, então, um dos diálogos mais poéticos de toda a narrativa (GOTTARDI, 2006), cujo tom convém relembrar na íntegra, conforme segue:

Vôo [Ext./Tarde]

O menino senta ao lado de Tonho no balanço.

TONHO Tu lembra que eu te ensinei a voá com isso?

O menino aquiesce

TONHO [quase sorrindo] Tu morria de medo.

*Tonho novamente abaixa a cabeça, fica pensativo.
O rosto do menino, que está preocupado com o irmão.
De repente, ele se ilumina, como quem encontra uma ideia.*

MENINO Tonho... hoje é tu que vai avoá.

Tonho levanta o rosto, que tem uma expressão indagativa.

TONHO Hum?

MENINO [levantando-se e se colocando atrás do irmão] Tu fica no meu lugar, e eu no teu.

TONHO Não, não quero não.

Mas o menino já começou a balançar o corpo do irmão.

MENINO Só uma vez...

O corpo ganha movimento. Tonho deixa-se levar.

Do ponto de vista de Tonho: o mundo inteiro que gira, a casa que ganha o céu como numa pincelada atordoante, a ordem de todas as coisas que se inverte.

Figura 76. Abril Despedaçado – o “delírio” de Tonho no balanço



Tonho, cada vez mais veloz, começa a sorrir, esquecendo-se de tudo, deixando-se levar pelo... O menino empurra o balanço freneticamente, rindo em sincronia com o irmão.

O rosto de Tonho, em plano ainda mais fechado, entra e sai do foco. Os olhos de Tonho, que ri. A boca de Tonho rindo.

Em rima: vêem-se os olhos do menino, que ri. A boca e os dentes do menino rindo.

Não se sabe mais qual dos irmãos é visto. Um momento lúdico, de intensa felicidade, perdido num outro tempo.

Pouso [Ext./Tarde]

[...]

As mãos de Tonho seguram as cordas do balanço, apertando mais forte a cada instante.

Em plano fechado: a corda presa no galho range e enverga a madeira.

Vê-se o rosto do menino, que percebe o ruído e se volta para o galho, deixando de empurrar Tonho.

Mas é tarde demais: o galho se parte, em plano fechado, com um ruído seco, e a corda zune como um estilingue.

Tonho é projetado para o alto.

Do ponto de vista de Tonho: o mundo de ponta-cabeça.

O rosto do menino demonstra seu pavor.

Em close: o menino fecha os olhos.

A tela fica preta, como se fosse a visão do menino. Ouve-se, em off, o barulho seco da queda.

Ainda em close: o menino reabre os olhos e vê...

O corpo do irmão, em plano aberto, está imóvel.

O menino corre até Tonho. Agacha-se ao lado do corpo do irmão.

O rosto de Tonho está arranhado e sujo de areia, seus olhos permanecem fechados.

MENINO Tonho! Tonho!

O pai se aproxima. Está apavorado.

O estupor e a preocupação florescem no rosto do menino.

De repente, Tonho explode numa risada incontrolável, segura o menino pelos ombros e o faz rolar no chão. Ambos caem agora num riso frouxo e delirante...

[...]

Os irmãos rolam, rindo, solidários.

[...]

TONHO Tu tá forte demais, menino.

MENINO Eu não... tu que não sabe avuá.

Tonho e o menino desandam a rir novamente por alguns momentos, livres, como se só existissem os dois no mundo.

O rosto da mãe também é tomado pelo riso contagiente dos filhos...

Eles reparam no raro momento de solidariedade, de felicidade.

Tonho, o menino e a mãe estão rindo, como se o tempo estivesse suspenso.

O rosto do pai, que passa a rir com eles.

Só o menino não ri com o pai. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 221-222)

Figura 77. Abril Despedaçado: o balanço, mundo à parte dos irmãos Breves



Conforme apontado, a cena representa um “tempo como ruptura eventual”, um instante que divisa a narrativa, ou seja, algo que, pelo inusitado, permite aos Breves uma ligeira fuga de si mesmos. Por um lado, o episódio do balanço promove um “rasgo temporal” na realidade embrutecida da família, permitindo a todos – inclusive ao pai – um exercício de felicidade, manifesto nas gargalhadas incontidas de todos os que ali estão.

Por outro, no que se refere aos irmãos Breves, a tomada em análise tem valores semânticos bem distintos a partir da leitura cinematográfica.

Para Tonho, “voar no balanço”, vê-se suspenso no ar, é como um “ensaio de liberdade”, ou seja, um instante único em si mesmo que lhe permite vislumbrar a possibilidade de uma outra realidade, em que é alçado temporariamente acima daquele contexto que o opõe, que o aprisiona. Contudo, a queda sofrida do balanço pela sua personagem parece servir para indicar claramente que ainda não se trata do momento certo, pois as condições necessárias para o vôo parecem não estarem totalmente postas, donde o “espatifar-se no chão” representa o início da retomada de um “tempo-realidade”, marcado pelas dores das contusões provenientes do acidente. Enfim, da mesma forma que careceu de ajuda para “voar”, o jovem Breves também precisará de ajuda para se “libertar”.

Já sob a perspectiva do menino Pacu, o episódio manifesta claramente uma outra representação temporal: um “tempo de assunção”. Isto é, indica um ensaio quanto a “trocar de lugar com o irmão”, assumindo não sua identidade mas seu fado,

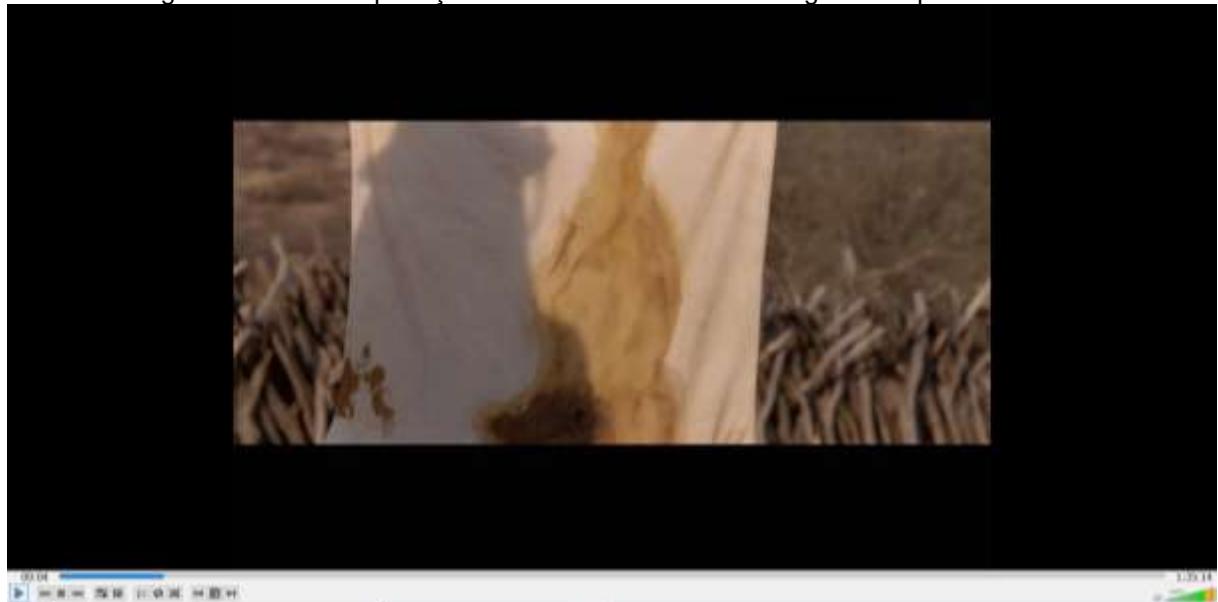
algo como ser ele capaz de prover/garantir aquilo que é necessário seja feito para que a felicidade do irmão se realize, ou seja, de gerar o impulso necessário para que o mesmo rompa com a urdidura do seu destino e faça da felicidade experimentada no “vôo do balanço” o pressuposto de uma nova realidade pra si mesmo.

Claro está que uma ordem tal de doação de si mesmo só fica nítida ao espectador por ocasião da derradeira cena de autossacrifício do menino Pacu, isto é, no instante em que o tempo cíclico realiza a volta sobre si mesmo e o revela na posição de *agnus dei*, ou seja, “o cordeiro sacrificial que lava, com seu sangue, o pecado dos outros”. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 84)

Conforme já apontado em seção anterior, há inúmeras referências mais objetivas quanto à temática do tempo no desdobramento da narrativa filmica, tais como: a cartela de abertura do filme apontando o ano em que se passam os eventos narrados: 1910 (*fade-in*), bem como, ao final dos créditos, quanto ao mês então em curso, fevereiro (*fade-out*); nas tomadas referentes à evolução da lua no firmamento; na disposição tipo “lado a lado” das fotografias dos ancestrais penduradas nas paredes das salas dos Breves e dos Ferreira com o movimento em close realizado sobre as mesmas; no “transe” sofrido por Clara com a ajuda de Tonho fruto da performance na corda indiana; a referência feita pelo avô Ferreira ao relógio na parede da sala que registra o “tempo reverso” da vida de Tonho etc. Dentre outras metáforas temporais apreensíveis no filme, as aqui mencionadas são capazes de ilustrar a importância que tem o cômputo do tempo quanto à produção de sentido da trama, isto é, trata-se de uma narrativa cujas referências explicativas são indiretas, ficando, não raro, subentendidas em atitudes e gestos, mas sobretudo através de repetidos momentos de silêncio, convidando o espectador à (re)formulações constantes quanto àquilo que está vendo.

Por fim, mas não de somenos importância, encontra-se a referência temporal da camisa ensanguentada que tremula no vento. Onde estaria a origem de tal ícone e sua simbologia?

Figura 78. Abril Despedaçado – o esmaecimento do sangue: “tempo metafísico”



Ao refletir acerca da temática da camisa ensanguentada que tremula ao vento e sobre a carga simbólica que ela carrega, Lima (2008) explica o seguinte:

Vale a pena chamar a atenção aqui para o fato de que: do sangue derramado de Urano nasceram as Erínias, tidas como símbolo do remorso. Por terem sido originadas do primeiro parricídio, elas ficaram encarregadas de vingar os crimes consanguíneos. A função delas, conhecidas também como fúrias vingadoras, é, portanto, não deixar, de forma alguma, que um crime de sangue não seja vingado. Tais figuras não se fazem presente [sic] nas narrativas do livro e do filme *Abril Despedaçado*. Contudo, temos a presença, nas duas obras, de uma camisa manchada de sangue exposta ao vento da mesma forma que as Erínias, não deixa [sic] que a vingança a ser consumada seja esquecida; também não deixa que os vingadores e os que sofrerão o ato de vingança sosseguem em paz [...] (LIMA, 2008, p. 82)

De fato, o extrato transcrito acima ajuda a compreender as origens mitológicas do mecanismo da vingança e sua influência sobre ambos os abris, mas, todavia, não deixa claro a relação com a camisa e o significado temporal nela encerrado, significado este que pode ser encontrado na trilogia escrita por Ésquilo intitulada *Oréstia*, que comporta três tragédias, a saber: *Agamenon*, *As coéforas* e *As eumênides*. Interessa para fins do raciocínio aqui pretendido considerar a primeira dessas tragédias, ou seja, *Agamenon*.

O nome de Agamenon está ligado ao contexto histórico da Guerra de Tróia e à tomada da cidade de Micenas pelos gregos. Consta que ele, a fim de obter os préstimos da deusa Ártemis no conflito, teria imolado a própria filha – Ifigênia. Tendo o coração maculado por uma dor profunda, a mãe da moça – Clitemnestra – teria

utilizado o véu da mesma (ou um lenço) para promover o asseio de seu corpo visando ao devido funeral, peça essa que ficou impregnada com o sangue da jovem, passando a ser objeto de culto permanente por parte daquela senhora. A vingança que a mãe passou a obrar contra Agamenon teve como ponto de referência a peça exposta em algum ponto do Palácio dos Atridas. Ao regressar da guerra, Agamenon é imediatamente assassinado por Clitemnestra, auxiliada no ato pelo irmão do morto, Egisto. Consumada a vingança, a peça em questão foi prontamente restituída ao seu uso ordinário, ainda que a senda da vingança tenha continuado.

A digressão acima reveste-se de importância como forma de situar o manancial imagético a partir do qual Kadaré construiu a mística por trás da camisa ensanguentada em seu *Abrial Despedaçado*. Da mesma forma, bastante claro que Salles (BRASIL, 2001) valeu-se do mesmo estratagema para conferir à sua versão cinematográfica de *Abrial Despedaçado* uma dramaticidade ainda maior, pois, no dizer da personagem do menino Pacu, a história que se passa entre ele e o irmão é intermediada por uma “camisa no vento”.

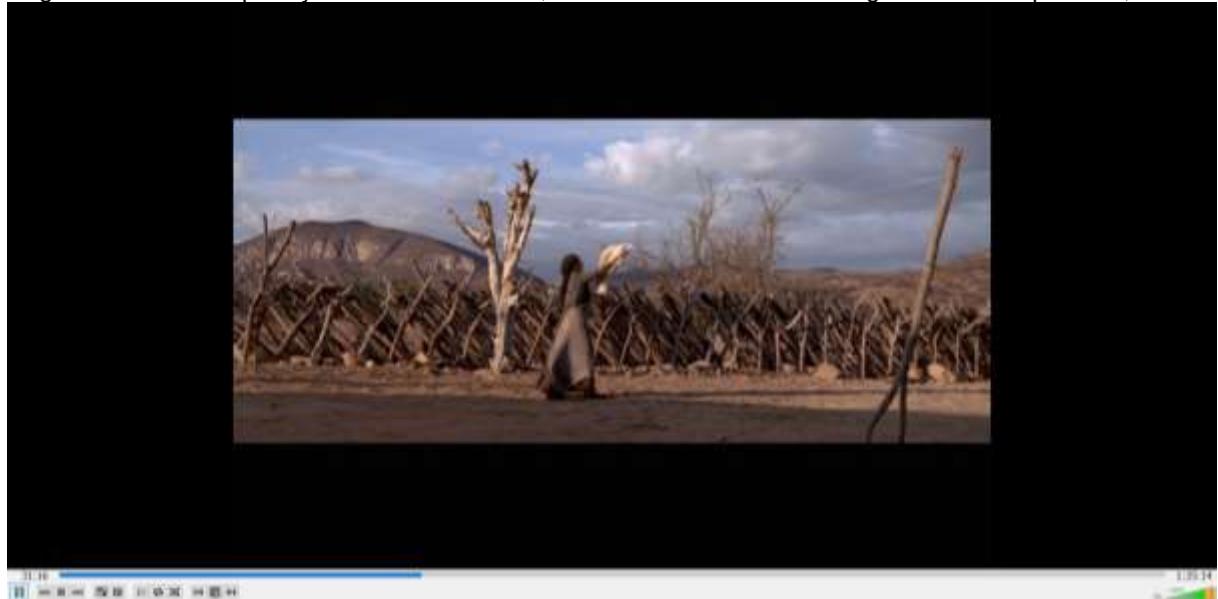
Isto posto, necessário discutir, pela ótica do filme, a camisa como marco referencial de tempo.

Antes de mais, é preciso salientar que, a despeito da inspiração que a representação mitológica concernente à peça de tecido ensanguentada presente na tragédia esquiliana infunde, a aparição de uma camisa ensanguentada constitui um fato real, historicamente comprovado, ligada à vendeta, seja nos alpes albaneses, seja no sertão nordestino brasileiro, bem como em outros tantos lugares fundo afora.

Solidamente arraigado em ambas as culturas onde subsistiram ou ainda subsistem as rixas de família com a consequente “cobrança do sangue”, o culto à camisa ensanguentada pertencente ao ente querido tombado pelas rodas da vingança representa a constituição de um “tempo metafísico”, pois enquanto a peça de tecido em si como que simboliza a tragédia, a mancha de sangue nela existente representa o espírito de vingança vicejando em estado bruto no transcurso do tempo em que se dá seu esmaecimento. Em outras palavras, ela representa um elo de transição entre dois mundos: o dos mortos e o dos vivos, nessa ordem de importância. Não à toa que a matriarca dos Breves, uma vez consumada a morte de Isaías Ferreira (algoz de seu filho primeiro, Inácio), mostra-se tão zelosa na retirada da peça do varal e na promoção de sua limpeza: trata-se de um ato de resgate não só daquilo que de material sobrou do primogênito, mas também de sua memória, um dos atos

necessários quanto à promoção de sua felicidade *post mortem*. É preciso destacar, por oportuno, que esse cuidadoso processo envolvendo o trato da camisa ensanguentada talvez não chegue a ser realizado em relação à camisa de Isaías Ferreira, pois, conforme já discutido anteriormente, a psicologia de sua viúva demonstra não ser ela tão apegada às formalidades que o código moral sob o qual vivem impõe.

Figura 79. Abril Despedaçado – em ato solene, a matriarca dos Breves “resgata” seu filho primeiro, Inácio



Decorre do acima exposto, também, o fato de ambos os patriarcas – tanto o pai dos Breves quanto o avô dos Ferreira – serem tão diligentes no trato com a referida peça de roupa dos entes queridos mortos, pois, com a partida deles desse mundo, a camisa fica sendo a única via de “contato” e “comunicação” com os mesmos, diálogo esse que soa em uníssono: vingança, vingança, vingança! Daí a psicologia assertiva comum a ambos quanto à transmissão do recado, elevando os imperativos da honra às últimas consequências. Enfim, mais uma vez, cabe à personagem/narrador/comentador do menino Pacu resumir com magistral lucidez a ontologia dos patriarcas quanto ao trato dessa questão em particular, ao dizer que: “[...] Foi assim que começou a briga. Pai diz que é olho por olho. E foi olho de um, por olho de outro... olho de um, por olho de outro... que todo mundo acabou ficando cego.” (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 197).

Em resumo, conforme se tentou demonstrar acima, o “tempo metafísico”, inerente à metáfora visual da camisa em ambos os abris está visceralmente articulado

às premissas que fundamentam ambas as narrativas, quais sejam: tragédia e vingança. Enfim, é disso de que tudo se trata, seja na ficção, seja na experiência histórica concreta de ambas as culturas retratadas: tão distantes geograficamente, mas ao mesmo tempo tão próximas histórica e culturalmente.

4.4 – A semântica afim aos Breves e aos Ferreira

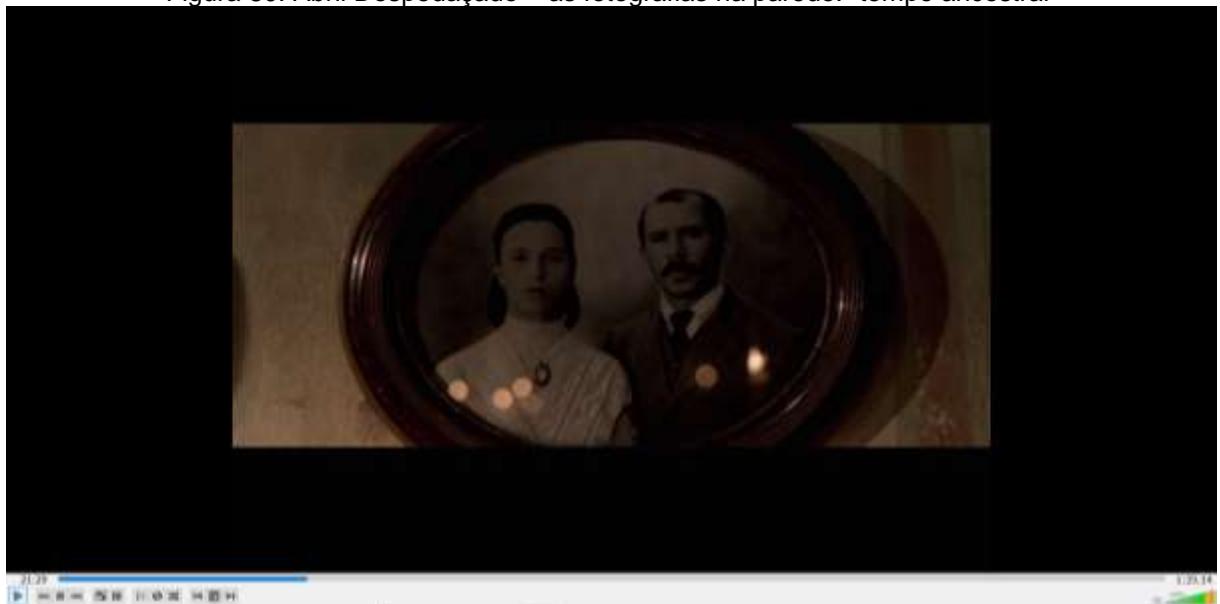
Por mais de uma vez ao longo da narrativa o patriarca dos Breves vocifera a algum dos seus: “Tu é um Breves.”. Mas, o que isso quer dizer? A referida sentença guarda em si, também, uma referência de tempo que convém abordar: um tempo ancestral.

Dentro da lógica obtusa que preside a composição psicológica da personagem do patriarca, “ser um Breves” significa dar à honra um valor absoluto, verdadeiramente supremo, que o faz alçar tanto a figura quanto os atos dos antepassados a um patamar (quase) sagrado, pois são homens que inspiraram força e coragem, além de orgulho, ainda que a ostentação destes predicados os tenha levado à morte, invariavelmente. Tanto é assim que, numa das cenas de maior contundência a esse respeito, ele brada ao menino Pacu:

PAI Presta atenção, menino. Teu avô, teus tio, o teu irmão mais velho, eles tudo morreram pela nossa honra e por esta terra. E um dia, pode ser tu. Tu é um Breves [...] Eu também já cumpri minha obrigação. Se eu não morri foi porque Deus não quis. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 196)

Apontando para as imagens dos retratos dos antepassados expostos na parede da sala, o patriarca dos Breves remete a atenção (e a imaginação) do espectador ao “tempo ancestral”, ou seja, o tempo em que cada um dos homens ali representados foram capazes de fazer tudo o que estava ao seu alcance para, em primeiro lugar, zelar pela honra da família, e, somente depois, guardar a sua terra. Veja-se que, na sua fala, a honra vem primeiramente à terra, não deixando dúvida quanto àquilo que mais importa, segundo sua lógica.

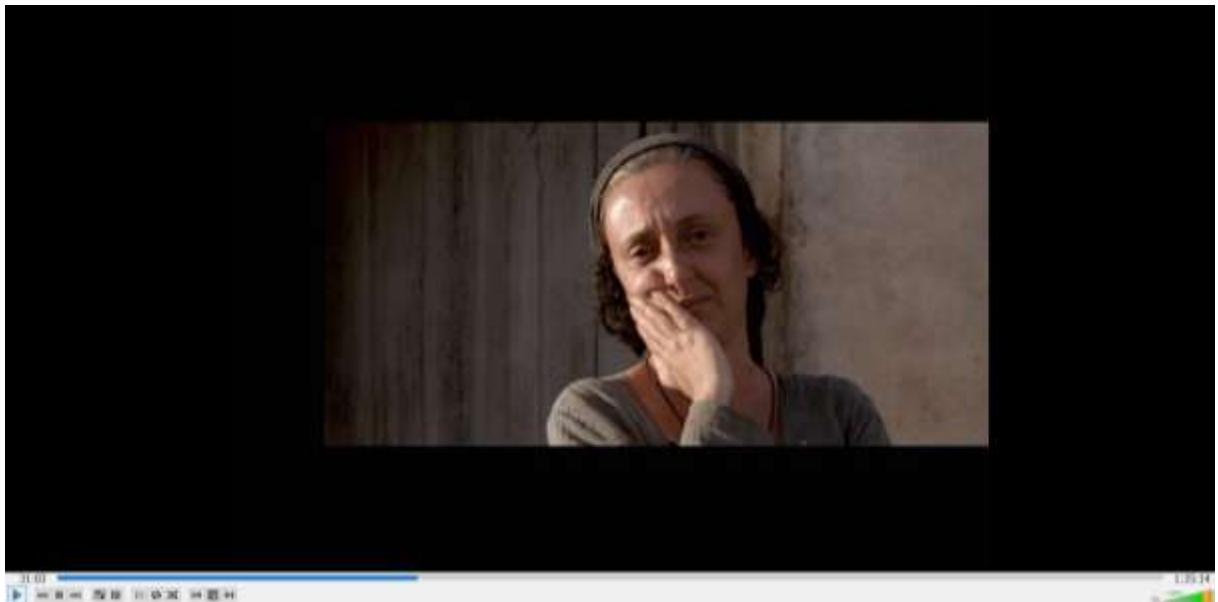
Figura 80. Abril Despedaçado – as fotografias na parede: “tempo ancestral”



Por conta do acima exposto, o “tempo ancestral” se encarrega de revelar, com sutil clareza, a semântica do nome que identifica o clã: Breves. Em outras palavras, seu *modus vivendi* os condensa a ser “breves”, isto é, aqueles que têm existência curta, passageira, ligeira, rápida, transitória etc. Portanto, Breves são todos aqueles que emprestam suas existências ao tempo cíclico, ou seja, que passam pela vida investidos de uma “missão” ou “obrigação” (conforme dizem), que, uma vez cumprida, dentro em pouco os levará ao seu fim. Ser um Breves, nesse sentido, é sujeitar-se às amarras do destino, assim como fazem os bois Preto e Cavaco em relação à bolandeira, estejam eles ou não sob arreios em relação à mesma.

De outro modo, na perspectiva da matriarca, “ser um Breves” significa, não raro, prostrar-se de joelhos ante o oratório, e em novena entoar cânticos e proferir preces ao objeto de sua crença para que este abençoe a empreitada de vingança que o filho Tonho foi concretizar junto aos Ferreira. Enquanto pede primeiramente a Deus que abençoe o ato da vingança “em si”, só secundamente tem o cuidado de pedir à alma do filho Inácio que vigie e guarde o irmão no cumprimento de sua “obrigação”. Não à toa que, seguida do menino Pacu, a personagem da mãe Breves seja a de maior complexidade psicológica no contexto deste núcleo cênico.

Figura 81. Abril Despedaçado – a mãe Breves



Já sob a perspectiva de Tonho, “ser um Breves” significa ser um homem dividido. Se, por um lado, manifesta a capacidade (consciência e senciência) de compreender a realidade à sua volta, por outro não consegue entender o que é necessário fazer para transformá-la ou dela se desvincilar. Essa psicologia claudicante de sua personagem resta evidente em dois momentos finamente sugestivos da narrativa, a saber: no balanço, quanto sem a ajuda do irmão caçula jamais conseguiria “avoar” sozinho e, depois, na casa da rapadura, no momento em que Clara se lhe despe da famigerada faixa negra, ajuda sem a qual, também jamais conseguiria se “libertar”.

Por fim, com relação à personagem do menino Pacu, deve-se reconhecer que, de longe, é a figura de psicologia mais complexa de toda a narrativa fílmica de *Abril Despedaçado*. Por essa razão, será discutida em separado, com detalhes, mais à frente. Por ora, basta dizer que a mesma se encontra “fora de fase” ao longo de toda a história, isto é, parece deslocada em relação aos fatos, à família, ao mundo etc. Deslocada mas jamais indiferente, omissa ou alheia, importa destacar. Numa visão metafórica, seria uma equivalente de Cupido (um ente doce e angelical), mas cujas flechas embebidas em esperança, amor e alegria não dispõe da força necessária para romper a tez rija daqueles que o cercam.

O termo “Ferreira”, que no filme *Abril Despedaçado* nomina o núcleo familiar rival dos Breves, é da mesma categoria semântica de ferro. Ferro representa

o elemento de número atômico 26, metálico, branco-acinzentado, duro, tenaz, reativo, o qual forma ligas que têm aplicações importantes. (AURÉLIO, 2001)

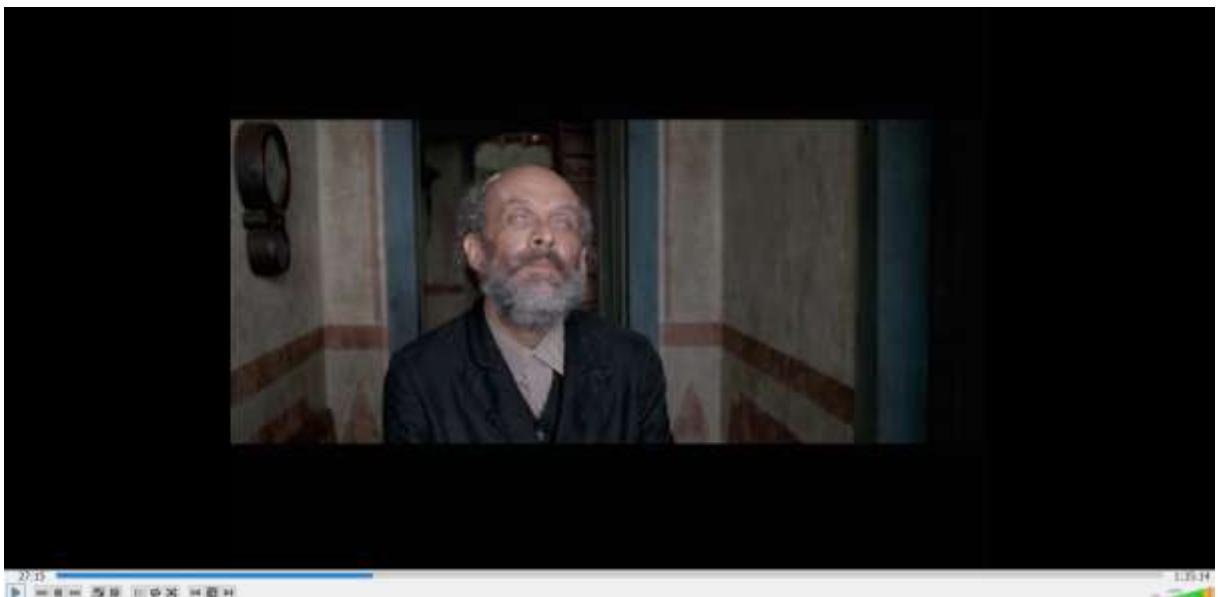
Da definição acima apresentada, extraída da eminente obra, importa considerar, a título de “conceituação” dos Ferreira, os seguintes termos: duro, tenaz e reativo.

No caso do avô Ferreira, os termos duro e tenaz se lhe cabem perfeitamente bem. Seu aspecto de ancião, associado à cegueira que o acomete em ambas as vistas, podem, num primeiro momento, levar o espectador a pensar sua personagem como frágil e indefesa, totalmente indigna do sobrenome que ostenta. Engano. A referida personagem demonstra possuir internamente uma força de caráter e uma devoção à moral que supera qualquer dos que com ela contracenam ao longo de toda a história. Ele é “duro” e “tenaz” não no trato com os seus ou no trato de qualquer outro sob sua influência ou autoridade, mas tão-somente quanto à exigência da fiel observação dos princípios mais elementares que regem os termos da vingança no pedaço de sertão em que vive. Ele representa uma “personagem dentro da personagem”, isto é, ele é a representação viva da justiça possível dentro de um mundo que opera sob leis próprias, segundo o que diz a seguir Franco (1983):

“a fazenda é algo de intermediário entre uma família e um reino. O fazendeiro é, nela, senhor; como deixaria de gozar seu poderio?”. Os seus interesses nasceram e tomaram vulto numa sociedade onde as instituições que representassem a coletividade de maneira impessoal e abstrata, definindo direitos e deveres genéricos, apenas começavam a se delinear. Dos setores da organização social em que esse tipo de regulamentação mais tardou a penetrar e maiores barreiras encontrou para implantar-se foi o da administração da justiça, perdurando mais longamente o seu exercício privado. É fácil perceber porque assim foi [...] (FRANCO, 1983, p. 142)

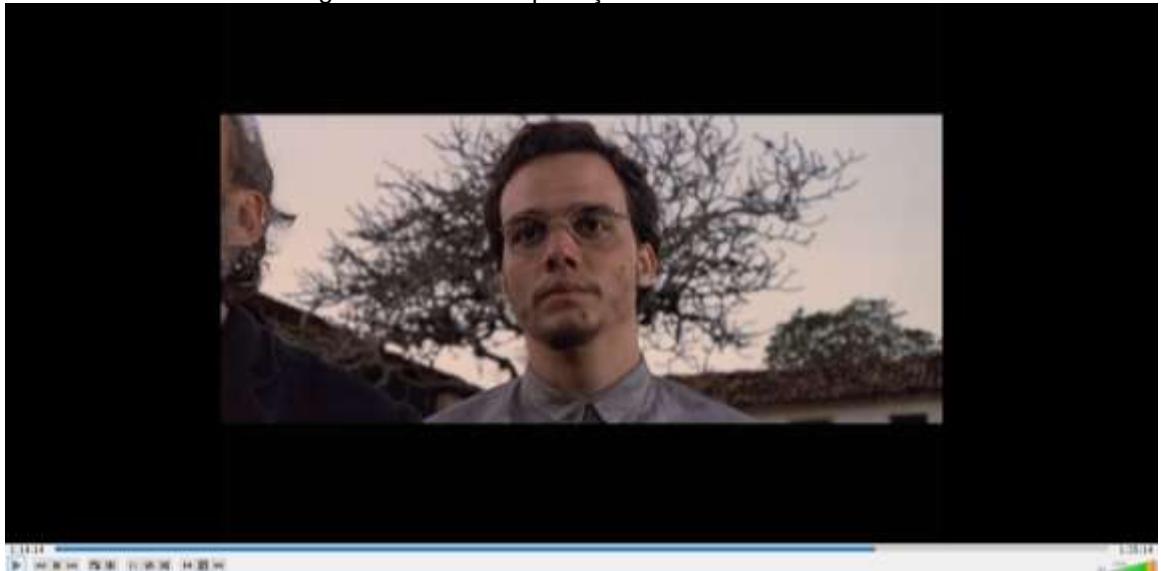
Bastam algumas tomadas para que o patriarca dos Ferreira deixe bastante claro que sua força – sua dureza – não se reflete através do corpo caquético eivado de deficiências físicas que possui, mas, ao contrário, se manifesta através de um espírito orgulhoso e seguro de si em face da história ancestral que significa todo o seu *modus vivendi* e que o colocou naquela posição, isto é, a posição de “senhor de um reino”, em cujo domínio ele exerce uma justiça sobre aquilo e sobre quem ele bem entender e do modo como lhe aprouver, posto que, naquele cenário, nem mesmo o Estado é capaz de lhe contestar. De fato, é lícito sustentar que ele representaria uma versão sertaneja do magnânimo “rei sol”, tamanha sua empáfia. Não obstante, não é um homem rude ou injusto, dentro dos limites possíveis.

Figura 82. Abril Despedaçado – o velho cego



Já a figura de Mateus é diametralmente inferior em caráter e dignidade à do patriarca dos Ferreira, posto que a psique de sua personagem é reativa. Trata-se de um homem vil, cuja truculência teria sido responsável pelo extermínio puro e simples de todos os Breves caso a autoridade do velho cego não se lhe pusesse um freio. Nele, a “pulsão de morte” correspondia a um estado tão severo que, na penumbra da caatinga, não conseguiu distinguir a figura de um menino – Pacu – da silhueta de um homem adulto o qual verdadeiramente deveria matar, no caso Tonho. Assim, de acordo com Abrantes (2017), Mateus representa o inverso do avô Ferreira: “enquanto este não enxerga, aquele não vê”.

Figura 83. Abril Despedaçado – Mateus Ferreira



4.5. Encruzilhada: por onde seguir?

Encruzilhada é o termo que se usa para indicar o ponto em que duas estradas ou caminhos se cruzam (AURÉLIO, 2001). No caso do filme *Abrial Despedaçado*, há reiteradas tomadas envolvendo um ponto com tais características.

De acordo com o que apontam Chevalier & Gheerbrant (2005):

Lugares epifânicos (i.e. aqueles onde ocorrem aparições e revelações), por excelência, as encruzilhadas costumam ser assombradas por gênios ou espíritos, geralmente temíveis, com os quais o homem tem interesse em se reconciliar. Nas tradições de todos os povos, a encruzilhada é lugar onde se erigem obeliscos, altares, pedras, capelas, inscrições: lugar que leva à pausa e à reflexão. É, igualmente, um lugar de passagem de um mundo a outro, de uma vida a outra – passagem da vida à morte. (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 367)

Figura 84. Abril Despedaçado – encruzilhada: passagem de um mundo a outro



Em cada uma de suas diferentes aparições ao longo da narrativa, a encruzilhada, por óbvio, sugere sempre a possibilidade de uma escolha, a qual implica numa tomada de decisão dentre duas possibilidades possíveis. Indubitavelmente, há, com relação à mesma, uma clara referência à própria dualidade inerente à condição de vida da família Breves, especialmente no que diz respeito à figura de Tonho.

Tonho Breves é um homem dividido: tem sobre um dos ombros o peso de carregar a expectativa quanto ao resgate da honra de sua família, representada na

figura irascível do pai; sobre o outro, carrega o respeito e o amor pela família, simbolizado na pessoa do irmão caçula – o menino Pacu.

Assim, sob a perspectiva da personagem de Tonho, a encruzilhada traduz o conflito interno que acomete a mesma ao longo da narrativa, pois, por exemplo, todas as vezes em que o espectador o vê tomar o caminho da esquerda, verifica que Tonho está respondendo aos impulsos daquilo que, via de regra, representa o tradicional, que o remete ao mesmo ou ao costumeiro, pois a escolha feita por ele o leva em direção a algo que já é conhecido ou esperado, que o liga a experiências anteriores, à tradição e ao dever: não por acaso é o caminho que o leva à vila, o leva a(o) Bom Sossego.

Figura 85. Abril Despedaçado – à esquerda: tradição e dever



Na ocasião em que Tonho segue pelo caminho da esquerda acompanhado pela figura do pai, o espectador pode verificar que, acrescida à sua costumeira condição, encontra-se o peso da frustração, do rancor e da raiva sentida pelo mesmo em relação à pessoa de Seu Lourenço. Desse modo, o caminho que segue à esquerda representa o próprio condicionamento inerente à personagem de Tonho Breves, simbolizando o destino.

Figura 86. Abril Despedaçado – à esquerda: frustração, rancor e raiva



Nos instantes derradeiros da narrativa fílmica de *Abril Despedaçado*, consumada a morte do menino Pacu, tem-se a última aparição da encruzilhada vinculada à personagem de Tonho. Pela primeira vez ao longo do filme, o espectador vê a personagem de Tonho tomar o caminho da direita. Nos termos referidos por Gottard (2006), conforme a seguir:

[...] a encruzilhada representa também o encontro do homem com o seu destino, valendo como um correlato objetivo do interior do ser humano, cuja vida é uma contínua escolha, um perpétuo debate entre impulsos opostos, entre razão e emoção, deveres e desejos. Assim, nada melhor, numa narrativa pejada de atmosfera mística, que se estrutura sob o signo da dialética, do que uma encruzilhada para decidir o destino de Tonho. (GOTTARD, 2006, p. 31)

Figura 87. Abril Despedaçado – à direita: um recomeço



O que representa o caminho à direita?

Do ponto de vista da história narrada através do filme *Abril Despedaçado* representa o desfecho de tudo. O espectador é levado a descobrir que o mar é o ponto de convergência entre Tonho e Pacu, onde ambos estão destinados a se reencontrar. O plano físico-material e/ou histórico corresponde à personagem de Tonho, onde a imensidão do mar representa a possibilidade de um renascimento para uma nova vida sob signo da liberdade, coisa possível apenas em face do autossacrifício do irmão; já da perspectiva de Pacu, num plano onírico, representa a materialização dos devaneios experimentados através da “leitura das figuras” do livro da sereia: de fato, o menino passará a viver as histórias por ele mesmo imaginadas outrora.

Figura 88. Abril Despedaçado – o mar: um novo começo



Interessante notar que enquanto o romance de Kadaré leva o leitor à conclusão de que tradição e o destino prevaleceram sobre a personagem do jovem montanhês Gjorg Berisha e seus consortes de Rrafsh, o filme de Salles tem um desfecho totalmente diferente, ou seja, leva o espectador à conclusão de que o amor e a liberdade foram capazes de dar à vida um novo significado na pessoa da personagem vivida por Tonho Breves.

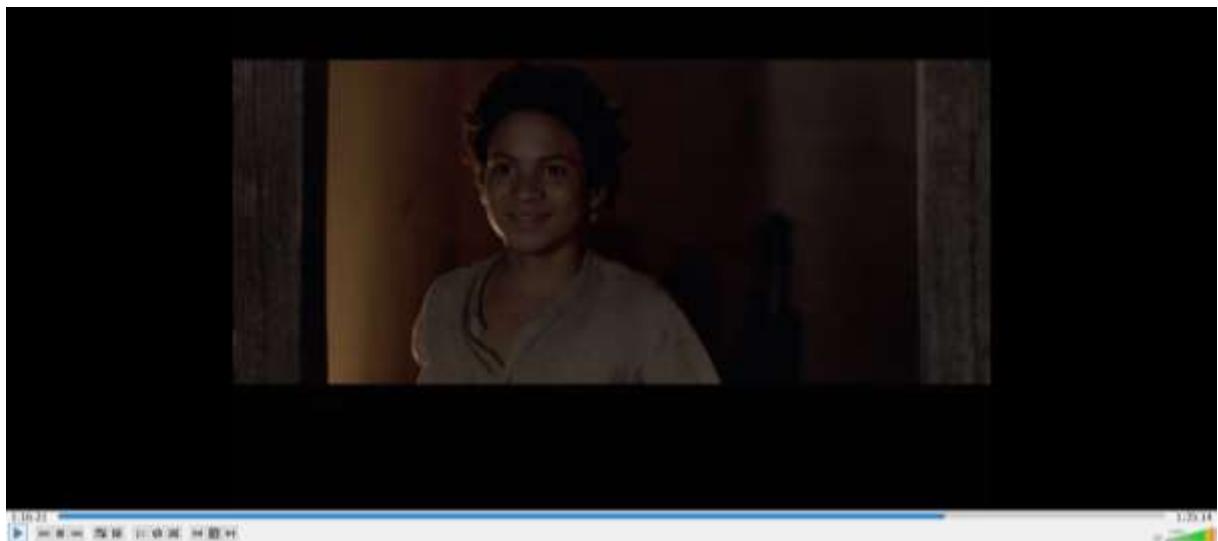
4.6 – O menino, o livro e o mar

A figura do caçula da família Breves é verdadeiramente intrigante. Ela comporta uma tripla personalidade, ou seja: ela é personagem, narrador e comentador. Eis o motivo dela ser tão complexa.

Pra começar, até pouco mais da metade do filme, a figura em questão sequer possuía um nome, posto que é tratado por todos pela alcunha de “menino”. Na condição de criança na casa dos doze anos de idade (mas que aparenta ter bem menos), talvez não houvesse um modo mais apropriado de referi-lo, haja vista que é tão-somente isso: um menino. Então, em certo ponto da história, conforme refletido passagem atrás, recebe um “nome” bastante pitoresco, que remete a uma espécie de peixe “teleósteo, caraciforme, caracídeo, dos gêneros *Metynnis* (com 21 espécies no Brasil), e *Mylossoma* (com cinco espécies). Corpo comprimido, em geral arredondado ou ovalado; nadadeiras dorsal e anal situadas muito atrás. Alimenta-se de frutas e outras substâncias, sendo praticamente onívoro” (AURÉLIO, 2001). Ou seja: dada a predileção do mesmo por “bichos do mar”, o menino ironicamente é batizado com um nome de um “peixe de rio”, dono de múltiplos atributos, conforme referido pelo eminentíssimo dicionário.

O fato que chama a atenção é que o menino é batizado como o nome de um peixe de rio, num lugar onde resta sugerido que não há nenhum, posto que o único indício de água por perto remete a um riacho que se presta a nominar o lugar onde o mesmo vive com sua família e que há tempos secou, inclusive: Riacho das Almas. Ou seja: é “um peixe fora d’água”, um ser cujo ambiente natural é o rio num lugar onde não há nenhum, posto que (sobre)vive num contexto geográfico em que os rios são, de acordo com as lições de geografia física, bem sazonais.

Figura 89. Abril Despedaçado – personagem deslocado no tempo e espaço



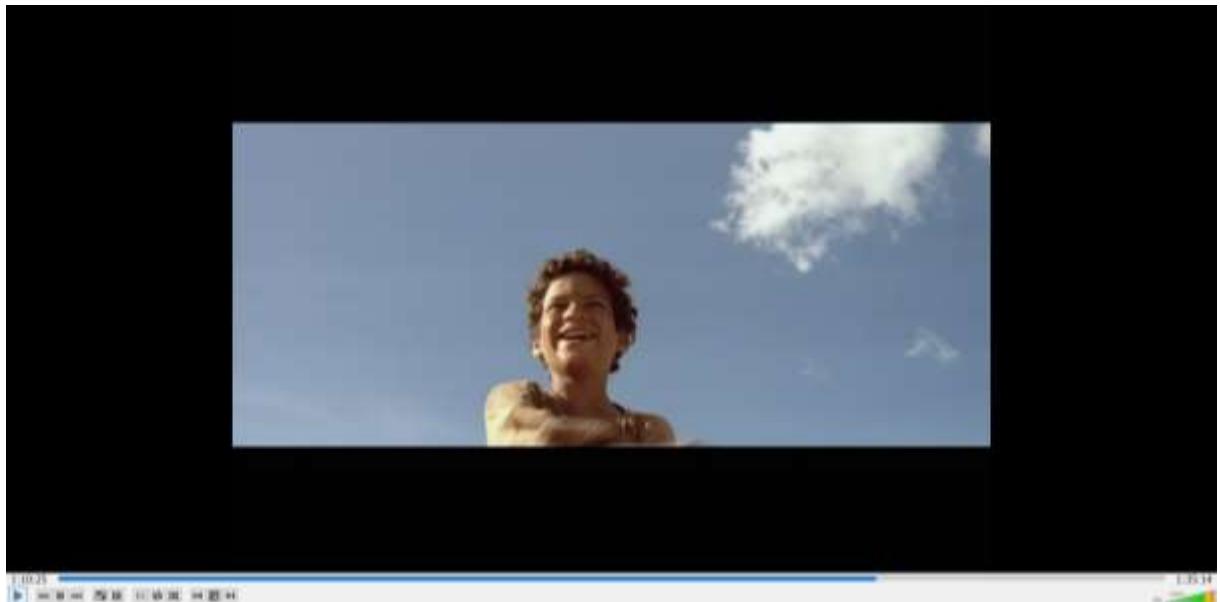
Em que pese a digressão acima, o fato é que ela confirma o caráter deslocado da personagem do menino Pacu, conforme referido em outro ponto, mas também tem a intenção de confirmar aquela que é uma das suas mais marcantes qualidades: ele é sonhador.

Ao contrário dos que com ele vivem naquele lugar ermo, no meio do nada, em algum ponto perdido “em cima do chão e debaixo do sol”, o menino Pacu é um sonhador, e não um sofredor!

Na condição de um “ser senciente”, é claro que ele sofre com a dureza inerente ao modo de vida da família, com a severidade do ambiente físico ao seu redor, com a dieta restrita e a rotina de um trabalho maçante e cansativo. Mas, diga-se, esse sofrimento não pertence a ele, mas lhe é imposto. Como qualquer pessoa em sua condição, ele se queixa da realidade na qual está inserido: “MENINO [em off] A mãe costuma dizer que Deus não manda fardo maior do que nós pode carregar. Conversa fiada. Às vez, Ele manda uns peso tão grande que ninguém güenta.” (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 194).

A sentença exposta acima realça, em relação ao menino Pacu, aquela que é sua marca distintiva em relação aos demais, isto é, seu principal atributo ontológico, qual seja: a consciência.

Figura 90. Abril Despedaçado - sensibilidade



Enquanto faculdade de estabelecer julgamentos morais quanto aos atos realizados, a consciência do menino Pacu traduz-se numa sensibilidade que lhe permite formular um conjunto de representações acerca do bem do mal, almejáveis não somente à sua própria pessoa, mas que desejaría ver exprimidas nos atos que percebe cometidos por aqueles que o cercam. De tais representações, resulta o sentimento (aliado à certeza) de que “nem tudo aquilo que se pode fazer deve ser feito”, ou seja, o dever – tantas vezes aludido pelo pai Breves – por si só não tem como justificar, sob sua ótica, o cometimento de atos extremos como os que verifica se processarem ao seu redor, quanto mais se constituírem na razão de ser da própria realidade vivida, como parece ser bem o caso que alimenta o processo da vingança entre sua família e os Ferreira.

Assim, as interdições formuladas pela consciência do menino Pacu, o fazem ver os termos absurdos em que ocorrem as relações dentro de sua própria casa: tendo o silêncio como companheiro, a intrassociabilidade dos Breves resulta totalmente surda, isto é, por mais que vocalizem entre si uma ou outra palavra, num ou outro momento, os membros da família não conseguem conceber possibilidades outras de realidade, pois tudo que elaboram em relação a si mesmos remete aos atos protocolares da vingança, dos modos necessários à materialização da tragédia. Conforme exposto acima, algo similar acontece entre Mateus e o patriarca dos Ferreira: o primeiro dispõe da visão, mas não vê; o segundo não enxerga, mas é como se visse absolutamente tudo. No caso dos Breves, a coisa funciona da seguinte forma:

quando falam, não se ouvem; quando conseguem se ouvir, não se entendem. Mais do que um simples “jogo de juízos”, é exatamente isso que tanto incomoda o ser do menino Pacu.

Figura 91. Abril Despedaçado – menino Pacu, tempo 1 - personagem



Não dispondo da força mental – sequer física – necessária para anunciar publicamente aquilo que percebe acerca do drama vivido pela família, em dado ponto da narrativa ele cria para si, a partir do livro que se lhe foi presenteado por Clara, um mundo próprio, mas não um mundo visando à fuga pura e simples do cenário desfavorável em que se encontra. Não! Convém que se diga que o mundo criado por Pacu a partir da “leitura” que realiza sobre as imagens constantes no livro, trata-se de um “mundo redentor”, capaz de aplacar as dores residuais de seu autossacrifício, as quais num primeiro momento se manifestam na incômoda falta de memória acerca da “outra história”. A memória acerca dessa “outra história” só lhe é restituída por intermédio da morte, deixando claro ao espectador que, de fato, seu autossacrifício não foi apenas em favor do irmão Tonho, mas foi também em proveito da própria história que a um só tempo encena, narra e interpreta. Eis aí o ponto que faz, segundo o juízo do estudo aqui realizado, em consonância com Gottardi (2006), com que o filme assuma um caráter poético em relação à prosa “seca e muscular” do romance (BUTCHER & MÜLLER, 2002, 74). Em outras palavras, a elegia que o menino Pacu conferiu ao filme a partir de seu ato não encontra correspondência na literatura que encerra a personagem de Gjorg Berisha.

Com base no acima exposto, não é à toa que se pode ouvir pela narração do próprio menino Pacu em sua derradeira aparição no filme o seguinte:

[...] É isso, estou lembrando! Um dia a sereia veio buscar o menino pra viver mais ela, e *ele gostou*. Ela virou o menino em peixe e levou ele pra vivê [mais ela] debaixo do mar. No mar, *ninguém morria e tinha lugar pra todo mundo*. No mar, *eles vivia tão feliz, mas tão feliz, que não conseguia parar de dar risada*. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 226, grifos nossos)

A catarse tanto sofrida pelo menino Pacu quanto por ele mesmo imposta à própria narrativa fílmica, segundo entendimento do presente estudo, encontra-se referida nos grifos realizados no excerto acima, senão vejamos.

Quando assevera “e ele gostou”, é como se, por intermédio dessa fala, o menino Pacu desejasse prover alguma espécie de “conforto” em relação à própria pessoa do espectador, pois, em verdade, a tomada relativa à sua morte é uma das mais impactantes de todo o filme, comportando uma dramaticidade inimaginável, a qual foi acentuada por uma decisão da equipe de produção quanto a não mostrar seu corpo alquebrado, mas deixá-lo sugerido no abraço desesperado que o irmão Tonho lhe dá. Ela evidencia que o narrador sobreviveu tanto à personagem quanto ao comentador.

Quanto à sentença “*ninguém morria e tinha lugar pra todo mundo*”, após tomar um fôlego (ao que parece), volta a figura do comentador, conquanto este assegura ao espectador que, não obstante a dramaticidade de todo aquele processo, o menino Pacu agora encontra-se num nível de realidade tal que as querelas humanas relativas à honra e à posse de terra, por exemplo, não fazem mais nenhum sentido, posto que, neste novo cenário, “há espaço pra todo mundo”, dando a entender que os atributos desse espaço são a harmonia e a tranquilidade, onde o espetro da morte não encontra substância que a sustente. A crítica quanto a isso é sutil, mas também mordaz: ninguém precisa esperar morrer para ser feliz, pois é possível viver nesse estado aqui e agora; basta querer e fazer por onde. Portanto, a condição de felicidade poderia “ser” em sua família (como também para os Ferreira) caso assim a mesma o desejasse.

Quanto à declaração “*eles vivia tão feliz, mas tão feliz, que não conseguia parar de dar risada*”, a mensagem não poderia ser mais emblemática: é como se a personagem do menino Pacu, ao recobrar a consciência que tanto a caracteriza, no outro nível de realidade para o qual foi arrebatada pela morte, sussurrasse nos

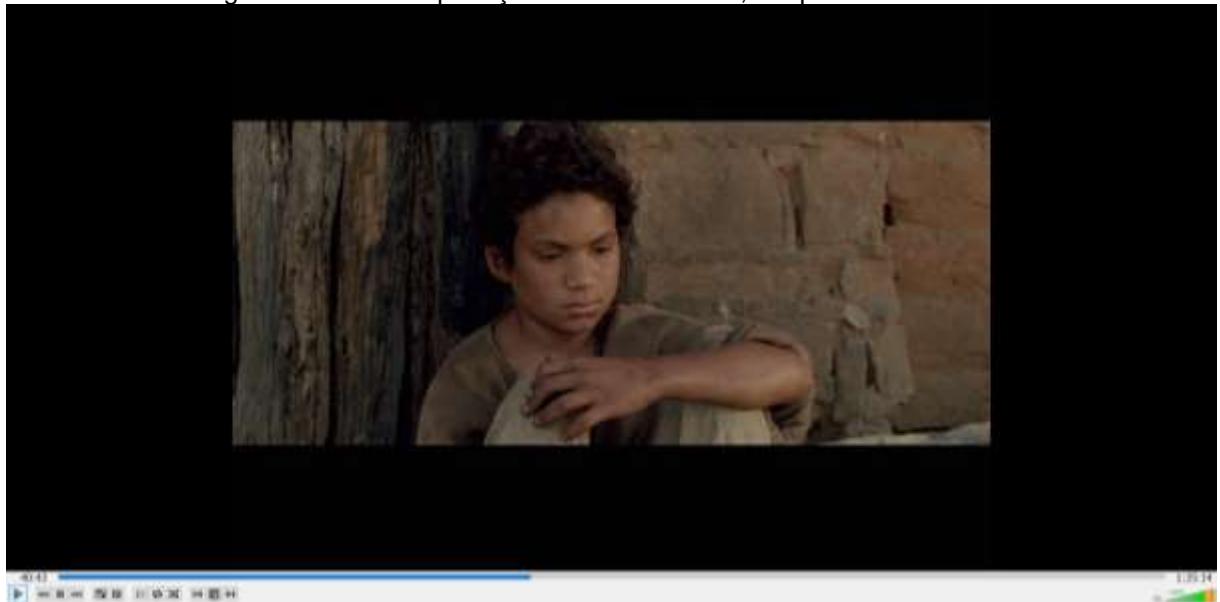
ouvidos do narrador que “está muito feliz”, uma felicidade que é absolutamente indizível. O caráter pleno da felicidade sentida é tamanho que sofre um apelo dramático, isto é, uma espécie de ênfase, conforme se percebe no “tão feliz, mas tão feliz...”; por outro lado, a felicidade sentida é indizível simplesmente porque a personagem do menino Pacu “não consegue parar de rir”, razão pela qual necessita do narrador para transmiti-la ao espectador.

Figura 92. Abril Despedaçado – menino Pacu, tempo 2 – narrador



Enfim, diante de tudo isso, resta claro que o mar, tantas vezes referido pelo menino Pacu, jamais seria a representação “pragmática” de uma infinda massa d’água que porventura possa ocupar o imaginário do espectador. Diversamente, trata-se de uma alegoria a propósito disto, ou seja, remete a um “mar de felicidade”, um “mar venerando”, onde se combinam em diferentes proporções cores e formas os mais diversos, onde, para desfrutá-lo, sua personagem teve de ser metamorfoseada de modo a se tornar fisicamente compatível com sua sereia. Na verdade, o que ele está dizendo ao espectador parece ser o seguinte: mesmo a sereia, no ápice de toda a sua exuberância, precisava de um peixe para completar o esplendor próprio do seu mundo, isto é, necessitava de um Pacu.

Figura 93. Abril Despedaçado – menino Pacu, tempo 3 – comentador



Diante do arrazoado acima, não é demais relembrar que o objetivo do presente capítulo remete à demonstração do processo de análise que assiste ao professor de história efetuar ante a decisão de empregar filme(s) como suporte ou plataforma para a promoção do ensino de sua disciplina. Como pensa-se ter ficado demonstrado, se trata de uma tarefa complexa, que exige concentração e a mobilização de uma série de conhecimentos que extrapolam, não raro, os limites de sua própria ciência.

O mundo ficcional de *Abril Despedaçado* – romance e filme – é bastante rico, diverso, exuberante, permitindo a eleição dos mais diversos enfoques a partir dos quais se torna possível ao espectador/estudioso elaborar sua leitura a respeito de sua temática.

Entretanto, em concordância com o que diz Serres (2015), os desafios interpostos pela cultura digital do século XXI (audiovisual), exige de todos, em especial de pais ou cuidadores, bem como por parte da escola, uma atenção redobrada quanto àquilo que os filhos e estudantes, respectivamente, estão acessando nesse “admirável mundo novo” (HUXLEY, 1999), e, a partir disso, estão também produzindo, compartilhando e curtindo.

No que toca ao profissional da história, outra coisa não lhe é exigível nesse cenário senão que acompanhe essa marcha que é, por definição, histórica e, assim sendo, que importa conhecer e criticar, mas também desfrutá-la de alguma forma. Nesse sentido, compete-lhe a tarefa de se atualizar continuamente, familiarizando-se com as tecnologias do seu tempo, bem empregando-as no seu espaço privilegiado –

a sala de aula. Que o profissional da história, enfim, aspire a ser como o menino Pacu, de quem tanto se falou acima: um espírito inquieto, curioso, criativo, imaginativo, apaixonado pelo mundo que deveras cria continuamente para si mesmo.

O trabalho aqui pretendido, então, é motivado por tal tipo de busca. Ainda que a totalidade do objetivo, porventura, não venha a ser alcançada, mas o esforço do ensaio já faz produzir o necessário para uma nova tentativa. Mais do que uma personagem, o menino Pacu acaba sendo um mestre e uma motivação.

Capítulo 5 – Sequência didática: *Abril Despedaçado* em sala de aula

Antes de mais, cumpre dizer que o capítulo que aqui se inicia objetiva ser uma elaboração bastante diferente em relação àqueles que o precedem, pois refere-se a uma demonstração tão objetiva quanto possível acerca do modo como o filme *Abril Despedaçado* pode ser levado à sala de aula e lá trabalhado nas aulas de história pelo professor e seus alunos.

Enquanto no terceiro capítulo do presente estudo buscou-se efetuar uma exposição acerca da história narrada através do filme *Abril Despedaçado*, conciliando trechos de seu roteiro oficial a quadros extraídos do mesmo (texto e imagem, portanto), o quarto capítulo buscou construir uma interpretação em torno de algumas das questões mais candentes apresentadas ao espectador sob a forma de metáforas, um de seus recursos semânticos mais distintos. Em ambos os casos, entende-se que se tenha constituído a base teórico-interpretativa necessária para que no presente capítulo se possa enveredar também na busca daquilo que Ferro (1992) denominou de “aquilo que não é filme”, mas que, no caso em questão, concorreu sobremaneira para sua realização.

Até ser exibido pela primeira vez no *Pallazo del Cinema*, em 06 de setembro de 2001, durante o 58º Festival de Veneza, o filme *Abril Despedaçado* percorreu um longo caminho. Ainda que numa versão provisória, especialmente preparado para a competição, o filme na verdade “teve início” aproximadamente três anos antes de sua exibição no referido festival, quando seu diretor, Walter Salles, ainda se encontrava em meio aos compromissos profissionais inerentes ao seu trabalho anterior, *Central do Brasil*.

Em meio a uma série de contratempos relacionados às possibilidades de realização de um novo filme, a leitura do texto de Kadaré deu a Salles uma nova perspectiva, tal como destacado por Butcher & Müller (2002) nos seguintes termos:

[...] Ele imaginou a possibilidade de transferir para o sertão nordestino aquela história situada na Albânia. No livro, o autor descreve um ciclo de vingança perpetrado por séculos na região norte do país. Um pouco como no Nordeste brasileiro, onde vendetas chegaram a dizimar famílias inteiras num passado não muito remoto [...]

Foi assim que *Abril Despedaçado* se impôs como um projeto viável. Walter concluiu que poderia contar uma história de características universais sem abdicar da língua portuguesa e do Brasil. Uma história marcada pela oposição entre o arcaico e o moderno, entre a imobilidade e o movimento. E que, além de tudo, narrava a tragédia comovente de um jovem que mal conhecia a vida

e já estava marcado para morrer. (BUTCHER & MÜLLER, 2002, p. 75-77, grifos dos autores)

O início efetivo das filmagens se deu em julho de 2000, a despeito do fato do roteiro ainda sofrer certos tratamentos, contando com locações em diversas cidades situadas no Estado da Bahia, tais como: Bom Sossego, Caetité, Mucugê, Rio de Contas, Ibiraba.

A seguir, apresentam-se as etapas básicas que envolvem o trabalho com o filme *Abril Despedaçado* em sala de aula.

I^a Fase – envolve apresentar à(s) turma(s) o filme *Abril Despedaçado* enquanto produção cinematográfica e, como tal, significado de um constructo artístico-cultural para o qual concorreram múltiplos talentos e habilidades na administração/utilização de recursos variados necessários para sua realização, conforme evidenciado através da ficha técnica apresentada a seguir.

Situado num tempo e num espaço muito bem definidos, o filme em questão – como qualquer bem cultural – transporta em si os valores próprios “do seu tempo”, permitindo a partir de si mesmo uma abordagem que, no entendimento do presente estudo, envolve três etapas básicas, a saber:

- A história do filme – o essencial quanto a essa abordagem consiste em tomar o filme *Abril Despedaçado* como um bem cultural da espécie cinema, e, como tal, um produto de natureza artística concebido sob uma linguagem audiovisual para cuja produção acorreram uma infinidade de recursos técnicos, materiais e humanos (entre outros), que, em proporções variadas, concorreram para sua produção num determinado tempo e lugar. Concebido num Brasil de início do século XXI (2001), a história contada através do mesmo remete a um Brasil do início do século XX (1910). Conforme salientado em detalhes por Pedro Butcher e Anna Müller através da obra intitulada *Abril despedaçado: história de um filme*, desde a inspiração inicial para a produção do filme através da leitura por Walter Salles do romance *Abril Despedaçado* de Ismail Kadare – na segunda metade do ano de 1998 – até a primeira exibição pública do filme durante o 58º Festival de Cinema de Veneza, em setembro do ano de 2001, uma série de acontecimentos foram se sucedendo a ponto de constituir a “história do filme”. De fato, nesse passo, é precisamente este exercício que

importa fazer, ou seja, conhecer acerca daquilo que “não é filme” no processo de constituição um trabalho artístico de tal natureza, abordando questões relacionadas a: constituição da equipe de produção, processo de formação do elenco, elaboração da adaptação da história e confecção do roteiro, escolha de locações para as filmagens, elaboração de cenários, concepção do figurino, dentre outros, como forma de fazer notar a complexidade inerente ao cinema, à produção de um filme. A ficha técnica da obra, abaixo apresentada, pode ser o ponto de partida para se buscar apreender tal dinâmica.

FICHA TÉCNICA	
APRESENTANDO O FILME	
CAPA DA EDIÇÃO BRASILEIRA (2001)	SINOPSE DA EDIÇÃO BRASILEIRA
	<p><i>Abril 1910 – Na geografia desértica do sertão brasileiro, uma camisa manchada de sangue balança com o vento. Tonho (Rodrigo Santoro), filho do meio da família Breves, é impelido pelo pai (José Dumont) a vingar a morte do seu irmão mais velho, vítima de uma luta ancestral entre famílias pela posse de terra. Se cumprir a sua missão, Tonho sabe que a sua vida ficará partida em dois: os 20 anos que ele já viveu, e o pouco tempo que lhe restará para viver. Ele será então perseguido por um membro da família rival, como dita o código da vingança da região. Angustiado pela perspectiva da morte e instigado pelo seu irmão menor, Pacu (Ravi Ramos Lacerda), Tonho começará a questionar a lógica da violência e da tradição. É quando dois artistas de um pequeno circo itinerante cruzam o seu caminho...</i></p>
Fonte: www.googleimagens.com	
Uma produção Arthur Cohn	
Direção geral	
	<p>Walter Moreira Salles é natural do Rio de Janeiro, onde nasceu em 12 de abril de 1956. Cursou economia na PUC-RJ e fez mestrado em comunicação audiovisual na Universidade da Califórnia (UCLA). Estreou como roteirista e diretor em 1986 com Japão, uma viagem no tempo. Seu reconhecimento nacional e internacional veio com o filme <i>Central do Brasil</i> (1998). Seus filmes <i>O primeiro dia</i> (1998) e <i>Abril Despedaçado</i> (2001) também atingiram grande reconhecimento nacional e internacional.</p>
Fonte: www.googleimagens.com	

Elenco Principal	
RODRIGO SANTORO - Tonho	CAIO JUNQUEIRA - Inácio
JOSÉ DUMONT - Pai	EVERALDO DE SOUZA PONTES – Avô de Isaías
RAVI RAMOS LACERDA - Pacu	MARIANA LOUREIRO – Mulher de Isaías
RITA ASSEMANY - Mãe	SERVÍLIO DE HOLANDA - Isaías
LUIZ CARLOS VANCONCELOS - Salustiano	WAGNER MOURA – Mateus
FLÁVIA MARCO ANTONIO - Clara	GERO CAMILO - Reginaldo
Participações Especiais	
OTHON BASTOS – Seu Lourenço	SÓIA LIRA – Família Ferreira
VINÍCIUS DE OLIVEIRA – Família Ferreira	MARIA DO SOCORRO NOBRE – Família Ferreira

Realização	
SÉRGIO MACHADO – Diretor assistente	JOSÉ FRAZÃO – Assistente de direção
MÁRCIA FARIA – 1ª assistente de direção	ADELINA PONTUAL - Continuista
CLÁUDIA NOGAROTTO – 2ª assistente de direção	SOPHIE BERNARD – Assistente de Walter Salles
MARTINA RUPP – Estagiária de direção	JOÃO MOREIRA SALLES e DANIELA THOMAS – Diálogos adicionais
Produção de elenco	
SÉRGIO MACHADO – Produtor de elenco	FERNANDO MENDONÇA – Preparação musical
BETH ACCIOLY – Produtora de elenco São Paulo	VANDA JACQUES – GEORGE LAYSSON – Preparação circense
GRAÇA FERREIRA – NORMA CRISTINA NOGUEIRA – Preparação vocal	ROSELLA TERRANOVA LUIZ CARLOS VASCONCELLOS
PÉRICLES PALMEIRA – Figuração Ibiraba e Rio de Contas	VIRGINIA VENDRAMINI – Preparação de atores

Produção	
MONICA LIMA – 1ª assistente de produção	BETO BRUNO – Produtor 2ª unidade
LEONARDO OEST - Platô	CAROLINA CRUZ – Assistente de produção
FERNANDO e SAYONARA PINTO – Assistente de produção Rio de Contas	IBIRABA PIMENTA JR. - Produção
FLÁVIO AUGUSTO DE GODOFREDO – Estagiário de produção Ibiraba	ÉRICA CRISTINA AMÂNCIO – VANA SILVA – Estagiária/secretária produção
YURI SOUZA DE ALMEIDA – Produção Caetité	SEVERO SANTOS – Assistente de platô
EDUARDO COLOMBIANO – Secretário de produção	MARIA CARLOTA FERNANDES BRUNO – Assistente de produção executiva
ÉRIKA SAFIRA – Assistente de produção	DANIEL ZARVOS - Estagiário
Produtores associados	
HAUT & COURT SIMON ARNAL-SZLOVAK	CAROLINE BENJO CHRISTINA CRASSARIS

Roteiro
WALTER SALLES SÉRGIO MACHADO KARIM AÏNOUZ

II^a Fase – nessa etapa do trabalho, o objetivo consiste em apresentar a “história imaginada” do (no) filme (por mais verossimilhante que possa ser) e a história entendida como processo histórico-científico inteligível e cognoscível visando ao estabelecimento de um ponto de convergência entre a história contada através da narrativa efetuada pelo filme e a abordagem realizada cotidianamente no universo de sala de aula através de outros suportes didáticos, especialmente o livro.

- A história no filme – nesse passo, importa aproveitar-se do filme para estabelecer dois níveis correlatos de compreensão, a saber: o primeiro envolve (re)conhecer as premissas da história contada através do filme em si; outra, é estabelecer a conexão desta história com aquela trazida por outros tipos de suporte, principalmente no que se refere ao livro didático. No caso específico

de *Abril Despedaçado*, conforme salientado por Butcher & Müller (2002), um dos exercícios mais elementares relativos ao processo de pré-produção do filme foi o estudo teórico atinente à natureza da tragédia grega (conforme recomendação de Kadaré) e à temática das lutas de família no Brasil, conforme também abordados no âmbito do presente estudo em passagens anteriores. Em outras palavras: o objetivo é levar o aluno, enfim, a pensar o filme *Abril Despedaçado* não como “a” verdade histórica em termos audiovisuais do período ali retratado naquele respectivo “recorte” espaço-temporal de Brasil, mas como uma leitura concorrente a fim de que possa efetuar sua própria leitura em adição aos conhecimentos que já possui.

III^a Fase – partindo da premissa de que o filme *Abril Despedaçado* é detentor de uma “história própria” dentro do processo artístico-cultural global, cujo enredo remete a acontecimentos narrados que podem ser datados no tempo e localizados no espaço, a perspectiva do trabalho a ser realizado na presente fase importa tomá-lo, agora, como um documento, nos termos defendidos por Ferro (1992). Levá-lo à(s) turma(s) nessa condição significa oportunizar um exercício prático aos alunos acerca do modo como se deve proceder em relação a um documento, a fim de que o mesmo seja capaz de responder às inquietações do estudioso ou, de modo diverso, consiga demonstrar seus limites quanto a não ser capaz de oferecer as respostas pretendidas.

- A história com o filme – complementarmente ao acima referido, quando tomado sob a perspectiva de um documento, o filme *Abril Despedaçado* comporta em si, conforme também discutido por Ferro (1992), um duplo aspecto, quais sejam: de um lado, seu peculiar formato e natureza exige por parte daquele que o aborde não apenas o conhecimento de métodos e técnicas bastante *sui generis*, mas também, por outro lado, que os saiba aplicar com correção a fim de que possa se ter reveladas através do mesmo certas respostas. No caso em questão, enquanto atividade didático-metodológica, o uso do referido filme em sala de aula enseja um exercício que importa no estabelecimento de uma outra dinâmica no ensino da disciplina, isto é, aquela que importa na produção do conhecimento histórico em contraposição à sua assimilação ou reprodução, levando o aluno a se perceber como produtor do saber histórico.

IV^a Fase – da confluência das três abordagens didático-pedagógicas anteriormente sugeridas acerca do filme *Abril Despedaçado*, emerge o trabalho a se fazer como conclusão da atividade. Por oportuno, deve-se relembrar que tanto Napolitano (2013) quanto Cano (2012) destacam que não há uma “receita testada e aprovada” prevendo a competente utilização de filmes em sala de aula. O que há, segundo os citados estudiosos, é o reconhecimento acerca do enorme potencial que a utilização dos mesmos pode trazer à aprendizagem, bem como quanto ao fato de que isto deve ser feito – no que toca ao professor – dentro de um planejamento rigoroso e em consonância com processos sistemáticos e coerentes, “sobretudo quando a atividade [envolve] a análise do filme como linguagem e fonte de aprendizado, mais do que catalisador de discussões [...]” (NAPOLITANO, 2013, p. 79).

- Exibição do filme – antecedida da apresentação de uma sinopse por escrito da narrativa, a turma será previamente dividida em três grupos, onde a cada um dos quais corresponderá um enfoque sobre o filme a partir de três direcionamentos básicos, quais sejam: 1. Coletar dados/informações a partir dos quais se possa elaborar a “história do filme”; 2. Apreciar os dados relativos à história contada através da narrativa, trabalho que será posteriormente indexado às informações obtidas sobre o mesmo período de tempo a partir de outras fontes, sobretudo através do livro didático; 3. Centrar-se nos aspectos que importem considerar o filme como um documento capaz de, com o tratamento devido, sustentar uma análise acerca do período histórico em que o enredo está situado.

V^a Fase – Cada uma das três equipes acima referidas, dentro de seus respectivos enfoques, deve produzir materiais de divulgação do trabalho tanto para seus pares como também para a comunidade escolar como um todo, conforme sugere Napolitano (2013) e representado graficamente através da figura 4 (página 64) e figura 5 (página 65) do presente estudo.

Como o trabalho a ser realizado a partir do filme *Abril Despedaçado* em sala de aula comportasse cinco fases distintas, Napolitano (2013) recomenda que ao final de cada uma delas o professor faça uma avaliação acerca da produção realizada em cada uma delas à luz do planejamento inicial, efetuando desde já os devidos acréscimos e correções em relação àquilo que se fizer necessário para o bom andamento da atividade, a seu critério e no melhor interesse da qualidade didático-

pedagógica afim ao mesmo. Além disso, Cano (2012) acrescenta que antes que se dê a divulgação do trabalho ao público externo em relação à turma, possa se oportunizar um momento no qual a própria turma possa visualizar/criticar sua própria produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em célebre discurso no Senado Federal da então jovem república brasileira no ano de 1914, o eminentíssimo jurista baiano Rui Barbosa de Oliveira aludiu que a falta de justiça é o grande mal que acometia o país, implicando na origem de todos os males que o afligiam, constituindo-se, pois, em motivo de vergonha perante às demais nações.

No ápice se sua indefectível eloquência, o então senador da república seguia afirmado que a injustiça que grassava país afora corroía valores universalmente constituídos ao longo da história de muitas sociedades, mas que por aqui não eram levados tão a sério, pois: minava a ideia de trabalho como fator de produtividade, do qual brotava a prosperidade nacional a partir dos esforços individuais; prometia a ética das relações não só no âmbito público mas também no privado, posto que, com relação ao primeiro, fazia prosperar o sistema de “comadrio” e do “clientelismo”, enquanto que, com relação ao segundo, levava à consolidação do “jeitinho brasileiro” (modo bastante peculiar de se fazer as coisas e de se relacionar com as pessoas por aqui); escarnecedo da prática desinteressada do bem enquanto postura que infunde a honestidade, que agrega valor ao oportunizar exemplos de como se relacionar com as “coisas em si” no plano geral, com a “coisa pública” em particular e com a “coisa para si” no plano íntimo de cada um. Não à toa, concluía dizendo que, qualquer um que fosse capaz de olhar para si mesmo e se perceber como uma pessoa honesta, se envergonharia de viver em meio à venalidade do vulgo, mas também em meio ao caráter ignóbil dos doutos.

Enfim, a república que Rui Barbosa tanto lamentava em sua peça de oratória era aquela que seus contemporâneos – e compatriotas – dela faziam, isto é, um cenário propício para a prática da política como estilo de vida, como meio de enriquecimento ilícito e como seara da impunidade.

Os Breves e os Ferreira, conforme tenta demonstrar o filme *Abrial Despedaçado*, pareciam totalmente alheios às más influências do mundo do qual se queixava Rui Barbosa. Em sua secular luta fratricida, ambas as famílias constituíram para si mesmas uma espécie de “realidade alternativa”, em que seu modo de vida respondia a interesses particulares ligados à preservação da honra e da posse da terra, seguindo em paralelo ao mundo de aparências e de opulências de que falava o

citado senador. Logo, a república em que se locupletavam os colegas de casa de Rui Barbosa e seus respectivos afilhados, era a mesma que ignorava o drama em que se achavam imersas as referidas famílias, pois, conforme fica claro ao longo de toda a narrativa fílmica, há uma personagem de caráter elíptico – quase imperceptível – participando de todo aquele processo, qual seja: o Estado.

Cronologicamente, o tempo em que é ambientada a tragédia dos Breves e dos Ferreira e o tempo em que se dá o queixume de Rui Barbosa é quase o mesmo, que por sua vez não chega a distar tanto daquele imortalizado por Euclides da Cunha em *Os Sertões* (1902), bem como do mundo ficcional em que se dá a morte da cachorra Baleia em *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, ou daquele revelado pela poesia de João Cabral de Melo Neto em *Morte e Vida Severina* (1955), dentre outros.

De fato, mudam um pouco os cenários, mudam também seus atores e atrizes, mas a tragédia encenada pelas famílias Breves e Ferreira nas telas de cinema por intermédio de *Abril Despedaçado* segue seu movimento na esteira da contumaz indiferença que tanto caracteriza os agentes públicos (ou não) que se acham inscritos não apenas no texto de Rui Barbosa, mas em tantos outros textos por aí. A república, decerto, é a mesma, objeto de grande lástima: tanto é aquela que deu causa ao horrendo sumiço do ajudante de pedreiro Amarildo Dias de Souza (2013), quanto que soterrou com lama a vida de alguns de seus cidadãos em Mariana-MG (2015) e em Brumadinho-MG (2019).

Sob a ótica do estudo aqui empreendido, tomar o filme *Abril Despedaçado* como objeto de análise significou a oportunidade de pensar o Brasil e suas idiossincrasias, isto é, os modos e costumes dos que nele vivem e morrem.

Desse modo, pensar o(s) filme(s) como estratégia para a promoção do ensino da história acenou com a possibilidade de valorizar a ciência pela arte e vice-versa, num duplo movimento que também implica em reconhecer o profissional da história como um agente dotado de raras habilidades. Em primeiro lugar, enquanto pesquisador, pode não apenas constituir métodos e elaborar técnicas para produzir o conhecimento que lhe é afim, mas também refletir sobre os próprios mecanismos que ensejam essa mesma produção. Por outro lado, investido na posição de professor, pode propor meios, elaborar estratégias e desenvolver em sua própria pessoa habilidades e competências que importem em bem realizar o seu trabalho, levando aos seus alunos os subsídios necessários para que estes também possam operar em

si mesmos esse processo de descoberta e produção do conhecimento histórico, ajudando-os a se perceberem como seres pensantes e agentes capazes de promover transformações que redundem na constituição de uma realidade melhor. Isso tudo para que um dia, quem sabe, o próximo “Rui Barbosa” tenha outros elementos a partir dos quais possa produzir um discurso mais aprazível sobre a república brasileira e aqueles que a fazem.

Por fim, deve-se ressaltar que o eminent historiador inglês Eric J. Hobsbawm (1917-2012) certa vez afirmou que ao historiador soa como um quase dever lembrar aquilo que os outros esquecem. Complementarmente a isso, deve-se dizer que, tão importante quanto lembrar “em si”, é desenvolver (cons)ciência acerca do modo como essas lembranças são trazidas à tona, acompanhadas de seus respectivos porquês; ou, diversamente disso, pensar acerca dos mecanismos que por vezes impõem o esquecimento “das” (e “nas”) pessoas em relação aos fatos históricos.

Num instante em que o país dá sinais de estar mais preocupado com a “posse” e o “porte” de armas de fogo, não é demasiado chamar a atenção para o drama encenado pelos Breves e pelos Ferreira em *Abril Despedaçado*: viviam pelas armas e, em razão disso, através delas pereceram, irremediavelmente.

Assim, a lição deixada por *Abril Despedaçado* ao estudo aqui realizado parece ser a seguinte: constitui-se num dos exercícios mais salutares – pleno de fruição – problematizar a realidade a partir da ficção, ao mesmo tempo em que se pode significar a ficção através da realidade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. 2018.
- ABRANTES, Cristina. *Discurso, cinema e educação: metáforas visuais em Abril Despedaçado*. Curitiba: Appris Editora, 2017.
- AGEL, Henry. *Estética do cinema*. São Paulo: Cultrix Editora, 1982.
- ALMEIDA, Paulo Sérgio; BUTCHER, Pedro. *Cinema: desenvolvimento e mercado*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora e Consultoria Ltda, 2003.
- ANDREW, James Dudley. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- ARAÚJO, Vicente de Paula. *A bela época do cinema brasileiro*. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 1985.
- ARNHEIM, Rudolf. *A arte do cinema*. Lisboa: Edições 70, 2014.
- AUMONT, Jacques et. al. *A estética do filme*. Campinas: Editora Papirus, 2014.
- _____ *Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes*. Campinas: Papirus Editora, 2008.
- _____ MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Campinas: Papirus Editora, 2013.
- AURÉLIO. DICIONÁRIO. Brasil, 2001.
- AZEREDO, Ely. *Olhar crítico: 50 anos de cinema brasileiro*. São Paulo: Instituto Moreira Salles (IMS), 2009.
- _____ *Infinito cinema*. Rio de Janeiro: Unilivros, 1988.
- BARRO, Maximo. *A primeira sessão de cinema em São Paulo*. São Paulo: Editora Tanz do Brasil, 1996.
- BARROS, José D'Assunção (Org.). *Cinema-história: ensaios sobre a relação entre cinema e história*. Rio de Janeiro: LESC, 2007.
- BERGAN, Ronald. *Cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- BERNADET, Jean-Claude. *Cinema brasileiro: proposta para uma história*. São Paulo: Editora Schwarcz S/A, 2014.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB passo a passo*. São Paulo: Editora Avercamp, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1996.
- BRUZZO, Cristina. *O cinema na escola: o professor, um espectador*. 1995. 190 pgs. Tese (Doutorado em Educação, orientada pelo Profº Dr. Milton José Almeida). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas.
- BURGOYNE, Robert. *A nação do filme: Hollywood examina a história dos Estados Unidos*. Brasília: Editora da UnB, 2002.
- BUTCHER, Pedro; MÜLLER, Anna Luiza. *Abril despedaçado: história de um filme*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2002.
- CABRINI, Conceição et. al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- CAMPO, Mônica Brincalepe. *História e cinema: o tempo como representação em Lucrécia Martel e Beto Brant*. 2010. 146 pgs. Tese (Doutorado em História, orientada pelo Profº Dr. José Alves Freitas Neto). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?*. Campinas: Papirus Editora, 1990.
- CANO, Márcio Rogério de Oliveira et. al. *História*. São Paulo: Blucher, 2012.
- CARNES, Mark C. *Passado imperfeito: a história no cinema*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.
- CARVALHO, Renata Inneco Bittencourt de. *Universidade midiatizada: o uso da televisão e do cinema na educação superior*. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
- CATANI, Afrânio Mendes. SOUZA, José Inácio de Melo. *A chanchada no cinema brasileiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.
- CICCO, Cláudio de. *Hollywood na cultura brasileira*. São Paulo: Editora Convívio, 1979.

- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2005.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *O que a vida me ensinou*. São Paulo: Saraiva-Versar Editoras, 2009.
- CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2006.
- DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoé*. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2010.
- DOLL JR., Willian E. *Curriculum: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura ocidental: autores e obras fundamentais*. São Paulo: Ática, 1990.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DUPIN, Leonardo Vilaça et. al. “A gente é que nem os boi, roda, roda e não sai do lugar”: estrutura e história no meio rural brasileiro. *Revista IDeAS*. Seropédica: vol. 3, nº 2, jul/dez, p. 362-388, 2009.
- EINSENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- _____. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- _____. *Notas para uma história geral do cinema*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2014.
- FERNANDES, Millôr. *Que país é este?*. Rio de Janeiro: Desiderata Editora, 2006.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.
- FERRO, Marc. *Cinema e história*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- FILHO, Antônio Gonçalves. *A palavra naufraga: ensaios sobre cinema*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.
- FILHO, Clóvis de Barros; KARNAL, Leandro. *Felicidade ou morte*. Campinas: Papirus Editora/7 Mares, 2016.
- FLORES, Moacyr (Org.). *Cinema: imagens da história*. Porto Alegre: Evangraf, 2002.
- FOIRET, Jacques; BROCHARD, Philippe. *Os irmãos Lumière e o cinema*. São Paulo: Editora Augustus, 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães (Org.). *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- _____. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus Editora, 1993.
- FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- FONSECA, Vitória Azevedo da. *História imaginada no cinema: análise de Carlota Joaquina, a princesa do Brasil e Independência ou morte*. 2002. 330 pgs. Dissertação (Mestrado em História, orientada pelo Profº Dr. Leandro Karnal). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas.
- FORBES, Jorge; REALE JR., Miguel; FERRAS JR., Tércio Sampaio (Orgs.). *A invenção do futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade*. Barueri: Editora Manole Ltda, 2005.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Kairós Livraria Editora Ltda, 1983.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FURHAMMAR, Leif; FOLKE, Isaksson. *Cinema e política*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.
- GODARD, Jean-Luc. *Introdução a uma verdadeira história do cinema*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1989.
- GODOY, Adriana Cristina de. *As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de história e geografia local*. 1994. 190 pgs. Dissertação (Mestrado em Educação, orientada pela Profª Drª Andrea Coelho Lastória). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.
- GIOVANNI, Maria. *História*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- GONÇALVES, Mariana Mól. *Por um cinema humanista: a identidade cinematográfica de Walter Salles, de A grande arte até Abril despedaçado*. 2008. 163 pgs. Dissertação (Mestrado em Artes, orientada pela Profª Drª Ana Lúcia Andrade). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte.
- GOTTARDI, Ana Maria (Org.). *A retórica das mídias e suas implicações ideológicas*. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.
- GUIMARÃES, Lara Maringoni. *Tempo, espaço, espectador e leitor: o Abril despedaçado de Ismail Kadaré e de Walter Salles*. 2014. 184 pgs. Dissertação (Mestrado em Linguística, orientada pela Profª Drª Ana Cláudia de Souza). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus Editora, 2014.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1999.
- HOBSBAWN, Eric J. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1995.
- HUGO, Victor. *Os miseráveis*. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2 vols., 2011.
- HUXLEY, Aldous Leonard. *Admirável mundo novo*. Porto Alegre: Editora Globo, 1999.
- JUVIN, Hervé; LIPOVETSKY, Gilles. *A globalização ocidental: controvérsia sobre a cultura planetária*. Barueri: Editora Manole Ltda, 2012.
- KADARÉ, Ismail. *Abril despedaçado*. São Paulo: Editora Schwarcz S/A, 2007.
- KARNAL, Leandro. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- KORNIS, Mônica Almeida. *Cinema, televisão e história*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- _____ História e cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: vol. 5, nº 10, p. 237-250, 1992.
- KNIGHT, Arthur. *Uma história panorâmica do cinema: a mais viva das artes*. Lisboa: Editora Lidor, 1970.
- KRACAUER, Siegfried. *De Caligari a Hitler: historia psicológica del cine alemán*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1985.
- LABAKI, Amir (Org.). *Folha conta 100 anos de cinema*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1995.
- LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de história. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA, p. 99-131, 2009.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1995.
- _____ *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1995.
- _____ *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1995.
- _____ *Faire de l'histoire – nouvelles approches*. Paris: Gallimard, 1974.
- LEITE, Sidney Ferreira. *O cinema manipula a realidade?*. São Paulo: Paulus, 2003.
- _____ *Cinema brasileiro: das origens à retomada*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- LIMA, Beatriz Furtado Alencar. *Abril despedaçado transmutado para o cinema: da Albânia ao Brasil a tragédia em cena*. 2008. 174 pgs. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada, orientada pela Profª Drª Soraya Ferreira Alves). Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza.

LIPOVETSKY, Gilles. *Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia e empresa*. Porto Alegre: Editora Meridional Ltda, 2004.

_____ *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

_____ *A sociedade pós-moralista*. Barueri: Editora Manole Ltda, 2004.

_____ *A sociedade da decepção*. Barueri: Editora Manole Ltda, 2007.

_____ *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri: Editora Manole Ltda, 2009.

_____ *A cultura Mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 2007.

_____ SERROY, Jean. *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

_____ *A cultura mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 2011.

LÉVY, Pierre. *A ideografia dinâmica rumo: a uma imaginação artificial?*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____ *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____ *A inteligência coletiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

_____ *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____ AUTHIER, Michel. *As árvores de conhecimentos*. São Paulo: Editora Escuta Ltda, 1995.

LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. *A educação na era da internet: professores e aprendizes na web*. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

MARCEL, Martin. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinema & pós-cinema*. Campinas: Papirus Editora, 2013.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.

MARSON, Melina Izar. *Cinema e políticas de Estado: da Embrafilme à Ancine*. São Paulo: Escrituras/Iniciativa Cultura, vol. I, 2009.

MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus Editora, 2012.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. *Casa Pia Colégio de órfãos de São Joaquim: de recolhido a assalariado*. 1996. Pgs. 228. Dissertação (Mestrado em História, orientada pela Profª Drª Consuelo Novais Sampaio). Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador.

_____ *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de história*. 2001. Pgs. 233. Tese (Doutorado em Educação, orientada pelo Profº Dr. Edivaldo Boaventura; Co-orientador Profº Dr. Hermes de Melo). Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador.

_____ *Tecnologias de aprendizagem em rede de ensino de história*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MATTOS, Antônio Carlos Gomes de. *Do cinematógrafo ao cinema digital: breve história do cinema americano*. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 2006.

MAURÍCIO, Danielle Monari Takimoto. *Invenção do possível: o uso e a produção de filmes nas aulas de história*. 2010. 204 pgs. Dissertação (Mestrado em Educação, orientada pelo Profº Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix Editora, 1995.

MELVILLE, Herman. *Moby Dick*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2012.

MENEGUELLO, Cristina. *Poeira de estrelas: o cinema hollywoodiano na mídia brasileira das décadas de 40 e 50*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MERTEN, Luiz Carlos. *Cinema: entre a realidade e o artifício*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora Ltda., 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*. 1996.

MOCELLIN, Renato. *O cinema e o ensino da história*. Curitiba: Nova Didática Editora, 2002.

_____ *História e cinema: educação para as mídias*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 2010.

_____ “*Ressurreições luminosas*” – cinema, história e escola: análise do discurso em épicos hollywoodianos sob a perspectiva do letramento midiático. 2009.

137 pgs. Dissertação (Mestrado em Educação, orientada pela Profª Drª Suzana da Costa Ferreira). Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba.

MODRO, Nielson Ribeiro. *Cineducação: usando o cinema na sala de aula*. Joinville: Casamarca Design Editorial, 2005.

MONTÓN, Angel Luis Hueso. O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA, p. 29-40, 2009.

MORENO, Antonio. *Cinema brasileiro: história e relações com o estado*. Niterói: Eduff, 1994.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

_____ A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de Amistad e Danton. In: CAPELATO, Maria Helena et. al. *História e cinema*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, p. 65-83, 2007.

NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1995.

NOVA, Cristiane. Narrativas históricas e cinematográficas. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA, p. 133-145, 2009.

NÓVOA, Jorge. BARROS, José D'Assunção (Orgs.). *Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro: Editora Apicuri, 2008.

_____ FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA, 2009.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de história*. Campinas: Papirus Editora, 2002.

PARENTE, André (Org.). *Imagen máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. *Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Editora Contexto, 1992.

PINTO, Luiz de Aguiar Costa. *Lutas de famílias no Brasil*. São Paulo: Brasiliiana Editora, 1980.

RAMOS, Alcides Freires. *Canibalismo dos fracos: cinema e história do Brasil*. Bauru: Edusc Editora, 2001.

- ROBINSON, David. *O gabinete do Dr. Caligari*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.
- ROCHA, Antônio Penalves. *O filme: um recurso didático no ensino de história?*. São Paulo: FDE, 1993.
- ROCHA, Glauber Andrade. *A revolução do cinema novo*. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme, 1981.
- _____ *Revisão crítica do cinema brasileiro*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2003.
- _____ *O século do cinema*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2006.
- RODRIGUES, José Honório. *A pesquisa histórica no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1969.
- ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes. Os filmes na história*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.
- _____ *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel, 1997.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- _____ *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora da UnB, 2010.
- _____ *História viva*. Brasília: Editora da UnB, 2010.
- SADOUL, Georges. *História do cinema mundial: das origens aos nossos dias*. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1983.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2004.
- SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a história. In: CAPELATO, Maria Helena et. al. *História e cinema*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, p. 85-96, 2007.
- SALLES, Francisco Luiz de Almeida. *Cinema e verdade*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1988.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora et. al. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- SCHVARZMAN, Sheila. *Como o cinema escreve a história: Elia Kazan e a América*. 1994. 366 pgs. Dissertação (Mestrado em História, orientada pelo Profº Dr. Edgar Salvadori DeDecca). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas.
- SERRES, Michel. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- SILVA, Humberto Pereira da. *Ir ao cinema: um olhar sobre filmes*. São Paulo: Musa Editora Ltda., 2006.

- SILVA, Marcos. História, filmes e ensino. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA, p. 147-157, 2009.
- _____. GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus Editora, 2016.
- SILVA, Marcos Antonio da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero/ANPHU, 1984.
- _____. *História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Marco Zero/ANPHU/CME/CNPq, 1990.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Sistema de casamento no Brasil colonial*. São Paulo: Edusp, 1984.
- SILVA, Raquel do Monte. *Abril Despedaçado: das montanhas albanesas ao sertão nordestino*. 2009. 96 pgs. Dissertação (Mestrado em Comunicação, orientada pela Profª Drª Maria do Carmo Nino). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife.
- SIMIS, Anita. *Estado e cinema no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- SOARES, Kamilla da Silva. *Cinema e ensino de história: o impacto dos PCN's (1998) – novas perspectivas?*. 2012. 95 pgs. Dissertação (Mestrado em História, orientada pela Profª Drª Kênia Maria de Almeida Pereira). Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia.
- SOARES, Mariza de Carvalho. FERREIRA, Jorge. *A história vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.
- SORLIN, Pierre. Televisão: outra inteligência do passado. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian (Orgs.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA, p. 41-59, 2009.
- _____. *Sociología del cine: la apertura para la historia de mañana*. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas: Papirus Editora, 2014.
- VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papirus Editora, 1994.
- VASCONCELOS, José Antônio. *Metodologia do ensino de história*. Curitiba: Editora IBEPEX, 2010.

- VERNI, Júlio. *Viagem ao centro da terra*. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2011.
- TELAROLLI, Rodolpho. *O poder local na república velha*. São Paulo: Brasiliiana Editora, 1977.
- TELES, Alexandre. *Caligari*. São Paulo: Editora Vendeta, 2017.
- TOLENTINO, Célia Aparecida Ferreira. *O rural no cinema brasileiro*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- TOTA, Antonio Pedro. *Imperialismo sedutor: a americanização no Brasil na época da segunda guerra*. Editora Schwarcz S/A, 2000.
- VILAÇA, Marcos Vinicios; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. *Coronel, coronéis: apogeu e declínio do coronelismo no nordeste*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- WALLACE, Lew. *Ben-Hur: uma história dos tempos de cristo*. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2008.
- WHITROW, G. J. *O tempo na história: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- WILKINSON, Philip; NEIL, Philip. *Mitologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

GLOSSÁRIO

Bessa – palavra empenhada, noção fundamental do código de honra albanês, no caso para indicar uma trégua antes da retomada da vendeta.

Bieshkët – no contexto da obra remete à expressão “Os montes Malditos”.

Cinématographe – cinematógrafo. Aparelho inventado em 1895 pelos irmãos franceses Lumière, capaz de reproduzir numa tela o movimento, por meio de uma seqüência de fotografias.

Clio – a musa grega da história. Uma das filhas de Zeus e Mnemósine.

Dorërasë – literalmente “mão do golpe”. No contexto da obra, refere-se àquele que atira para matar.

Drin Branco – dois rios do norte da Albânia.

Écran - quadro branco onde se projeta a imagem dum objeto; tela de cinema.

Écranizar – projetar.

Écranização – projeção.

Fade in – do inglês “aparecer”. Por exemplo: uma informação que é apresentada, que “aparece”.

Fade out – do inglês “desaparecer”. Informação que depois de apresentada, “desaparece”.

Flamur – “bandeira”, em albanês – era também, desde o século XVIII, uma divisão administrativo-militar local cujo potentado, o *bajrak*, tinha um estandarte como símbolo de poder.

Gjakmarje – numa tradução literal, “retomar o sangue” – que designa um costume muito antigo semelhante à vendeta da Córsega.

Gjaks – o termo, derivado de *gjak*, “sangue”, designa o matador que vinga os seus conforme os costumes da vendeta albanesa.

Gjakhupës – refere-se aos anos em que o sangue “se perdia”, sem ser “recuperado” pela vendeta.

Groshë – antiga unidade monetária da Albânia.

Kullë – residência camponesa fortificada, construída em pedra, com janelas muito estreitas, típica das montanhas do norte da Albânia.

Kullë de Orosh – no contexto da obra, equivalente a uma “casa real” guardiã do Kanun e dos registros relativos à vendeta.

Krushq – afinidade; no caso, a palavra designa os parentes que conduzem a noiva ao casamento. Mas também pode se referir à relação social muito estreita, entre duas famílias albanesas, que se origina do casamento de seus filhos, a qual guarda alguma semelhança com o compadrio brasileira.

Kossovë – forma como os albaneses denominam a região que o mundo passou a conhecer pela versão servia – Kosovo.

Lahutë – espécie de alaúde, de uma corda só e tangido por um arco, com que se fazem acompanhar os cantadores do norte da Albânia.

Lëcijta – isolamento do convívio social. A pessoa que o sofre é afastada para sempre do convívio de todos.

Lek – unidade monetária albanesa, ainda hoje em uso.

Mik – no romance, é o amigo. Na tradição albanesa, o termo “amigo” não se refere à amizade como a entendemos usualmente, mas à complexa etiqueta da hospitalidade albanesa. Pode se referir como no caso, a um desconhecido.

Nëmuna – no contexto da obra, também remete à expressão “Os montes Malditos”.

Película – filme.

Plongée – do francês mergulho. No contexto do filme, refere-se a uma tomada a partir do alto.

Prenk – príncipe.

Qindarka – centavos de *mik*.

Raki – bebida destilada típica da Albânia, quase sempre feita de uva.

Rrafsh – a palavra albanesa *rrafsh* quer dizer “liso”, “plano”. Porém, o topônimo aqui mencionado designa um planalto extremamente acidentado cujo nome só se explica em contraste com as montanhas ainda mais escarpadas que o rodeiam.

Vendeta – vingança.

Vrasë – assassino comum, ordinário, fora dos termos da vingança albanesa.

Obs.: os termos acima foram extraídos – com ligeiras adaptações – das obras abaixo relacionadas:

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S/A, 1999.

FOIRET, Jacques; BROCHARD, Philippe. *Os irmãos Lumière e o cinema*. São Paulo: Editora Augustus, 1995.

KADARÉ, Ismail. *Abril Despedaçado*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2007.

WILKINSON, Philip; PHILIP, Neil. *Mitologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.