



PROFHISTÓRIA

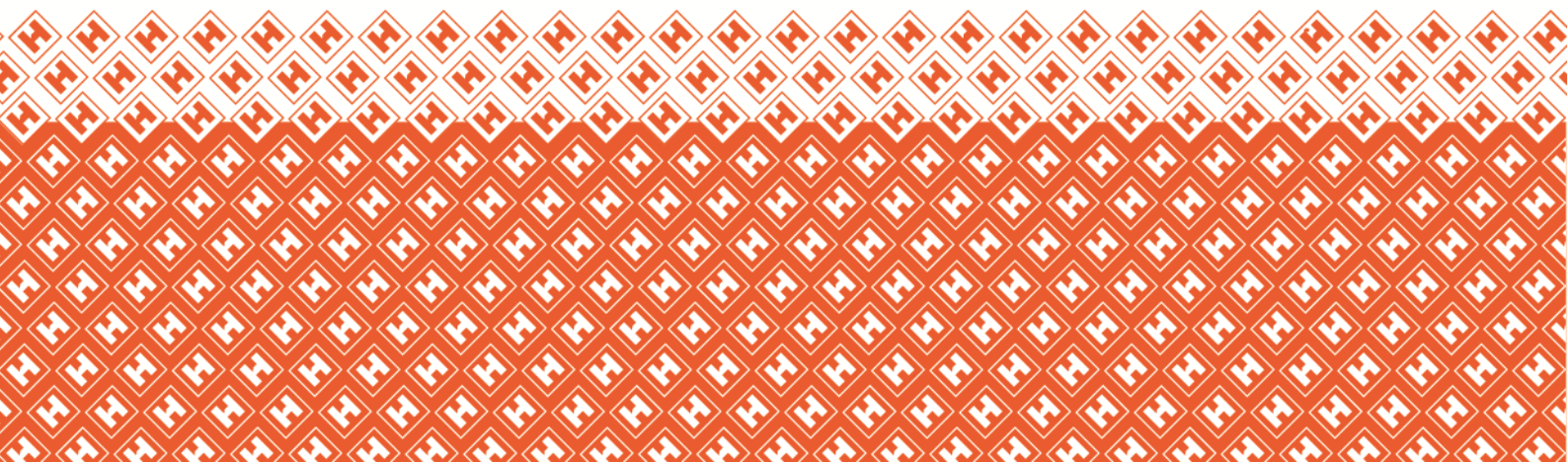
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ARTHUR GIBSON PEREIRA PINTO

**Super-heróis e Ensino de História, um guia
visual: sugestões didáticas para o uso de
filmes da Marvel e DC na sala de aula**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Julho/2018



**SUPER-HERÓIS E ENSINO DE HISTÓRIA, UM GUIA VISUAL:
SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O USO DE FILMES DA MARVEL E
DC NA SALA DE AULA**

ARTHUR GIBSON PEREIRA PINTO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Victor de Araújo Souza

**RIO DE JANEIRO
2018**

ARTHUR GIBSON PEREIRA PINTO

**SUPER-HERÓIS E ENSINO DE HISTÓRIA, UM GUIA VISUAL:
SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O USO DE FILMES DA MARVEL E
DC NA SALA DE AULA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr. Jorge Victor de Araújo Souza (UFRJ – PPGEH)

Prof. Dr. Henrique Gusmão (UFRJ – PPGHIS)

Prof.^a Dr.^a Warley da Costa (UFRJ – PPGEH)

RESUMO

PEREIRA PINTO, Arthur Gibson. Super-heróis e Ensino de História, um Guia Visual: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O presente trabalho busca elaborar um guia visual para professores, indicando possibilidades didáticas no uso de filmes de super-heróis no ensino de História. Partimos da constatação de que há um crescente desinteresse pela escola e pelo aprendizado da história por parte dos alunos, em uma realidade marcada pelo presentismo e pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Ao mesmo tempo, há entre os jovens um enorme sucesso dos filmes e narrativas de super-heróis. Com este trabalho buscamos criar uma ponte entre o interesse dos estudantes pelos filmes de super-heróis e os objetivos do ensino de História. Nos valem do conceito de “mediação didática” para desenvolver um guia visual que apresenta indicações e sugestões de discussões, temáticas e atividades para o uso no ensino de História dos filmes *Mulher-Maravilha* (2017), *Capitão América: O Primeiro Vingador* (2011) e *Capitão América: Guerra Civil* (2016).

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura visual, mídias e linguagem; Super-heróis, Cinema, Guia Visual.

ABSTRACT

PEREIRA PINTO, Arthur Gibson. Super-heróis e Ensino de História, um Guia Visual: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This paper proposes to elaborate a visual guide for teachers, pointing out the educational possibilities in the use of superhero movies in History Teaching. We understand that there is a growing indifference among students towards school and History learning, in the context of presentism, and the development of information and communication technologies. At the same time superheroes movies and narratives are a huge success among youngsters. With this paper we try to create a bridge between students' interest in superhero movies and the goals of History Teaching. We use the concept of didactic mediation to develop a visual guide that points out and suggests a number of discussions, subjects and activities that can be done using movies such as *Wonder Woman* (2017), *Captain America: The First Avenger* (2011), and *Captain America: Civil War* (2016) in the History Teaching.

Key-words: History Teaching; Visual Culture, media and language; Superheroes; Cinema; Visual Guide.

AGRADECIMENTOS

A Universidade pública deve ser motivo de orgulho para todos os brasileiros. Aqui, ainda que em condições muito distantes das ideais, se fomenta a ciência, a educação, o conhecimento. É graças ao trabalho de milhares de homens e mulheres que atuam no ensino superior público que esta dissertação pôde ser desenvolvida. Agradeço aos professores, técnicos e estudantes da UFRJ pela sua dedicação, e agradeço especialmente aos funcionários terceirizados que garantem a segurança e a limpeza do espaço universitário.

Agradeço também a todos os que lutaram ao longo dos últimos anos pelo financiamento da pesquisa universitária. Nossa turma enfrentou uma realidade de grande corte na oferta de bolsas para o nosso programa de pós-graduação, realidade esta que ameaça se ampliar nos próximos anos. Graças à luta de muitos foi possível que este trabalho fosse realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço aos meus pais, Luiz, Márcia, Alexandre e Helena. O apoio deles a meus projetos e o seu investimento na minha felicidade não têm preço. Cada um à sua maneira, assumiram o papel de me tomar como filho em uma vida fatiada entre duas cidades. Não imagino como poderiam ter se saído melhor.

Por causa de Nayara resolvi adicionar uma terceira cidade à minha trajetória. Seu companheirismo e compreensão foram parte necessária para que este meu projeto acontecesse. Muitos outros virão, e tenho certeza que os faremos, juntos.

O professor Jorge Victor foi um grande entusiasta e apoiador deste projeto. Foram muitas as reuniões, discussões, leituras e orientações que ele dedicou ao meu trabalho, pelas quais sou muito grato. Espero ter correspondido ao esforço e à confiança dispensada.

A professora Warley da Costa me recebeu na UFRJ há 4 anos atrás e me deu toda ajuda possível para que eu conseguisse achar meu caminho por aqui. Agradeço a ela consciente de que minha vida seria imensamente mais difícil sem a sua generosidade e profissionalismo.

Agradeço ao professor Henrique Gusmão por ter se prontificado a ler e avaliar este trabalho, fazendo parte das bancas e prestando importantes contribuições.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. BUSCANDO CONEXÕES: A ESCOLA ENTRE A CRISE E O POP.....	11
1.1 O desinteresse pela escola.....	11
1.2 O sucesso dos super-heróis: indústria cultural e agência.....	16
1.3 A história nos super-heróis e os super-heróis na história.....	24
2. CONSTRUINDO CONEXÕES: SUPER-HERÓIS E ENSINO DE HISTÓRIA.....	31
2.1 Saber escolar e mediação didática.....	31
2.2 Construindo o guia visual.....	35
CONCLUSÃO.....	41
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICE: SUPER-HERÓIS E ENSINO DE HISTÓRIA, UM GUIA VISUAL.....	45

INTRODUÇÃO

Imaginemos a cena. Um grupo de professores conversando. Por alguma razão, todos eles de História. Provavelmente na sala dos professores da escola, mas poderia ser em qualquer outro lugar. Eternos insatisfeitos, eles reclamam da xerox da escola que quebrou, tentam fazer cálculos pouco confiáveis das perdas salariais, criticam a mais recente declaração do governo de turno. Falam também de futebol, marcam encontros e, claro, reclamam dos alunos. Não fazem por mal nem por desgosto, os professores desta sala são todos muito comprometidos, mas é que às vezes cansa. As salas são muito cheias, os estudantes são muito jovens, a bagunça é muito grande. A desatenção, a indisciplina e o desinteresse preocupam os professores. Parece um grande desafio tornar as aulas atrativas e significativas para os estudantes de hoje em dia, e os professores já lançaram mão de muitos recursos. Os filmes, claro, são sempre uma boa ideia. Um deles, o mais novo na escola, aproveita o assunto pra perguntar: “Que filme normalmente vocês passam pra discutir Segunda Guerra Mundial?” A conversa fica mais animada. *O resgate do soldado Ryan*, um tanto violento, mas muito bom. *O grande ditador*, engraçado, inteligente, clássico, porém antigo e preto e branco. *A lista de Schindler*, Spielberg, para o bem e para o mal, mas tomaria um bimestre inteiro pra passar. *O pianista*, *O menino do pijama listrado*, *Círculo de fogo*, *Dunkirk*, nosso jovem professor conhece todos estes filmes, não faltam opções para se trabalhar a Segunda Guerra Mundial. Até que um dos professores retruca: *Capitão América*. Alguém ri. Só tem porrada. Não tem história. É fantasia. É imperialista. A hora do recreio termina, a diretora sobe a apressar todos a irem logo pra suas salas, dando a oportunidade dos professores terem mais alguma coisa para reclamar. Nosso jovem professor está cheio de opções de filmes para trabalhar, mais tarde ele vai pesquisar um pouco na internet, ver novas opiniões nos muitos sites que recomendam filmes para serem trabalhados em sala de aula, vai encontrar lá quase todas as sugestões que ouviu de seus colegas, mas dificilmente encontrará entre elas o *Capitão América*. Mas talvez, se ele perguntasse sobre os filmes citados acima aos seus alunos, teria sido justamente esse o que eles escolheriam.

O objetivo deste trabalho é argumentar ao professor de História que se ele escolher assistir ao filme do Capitão América junto com seus alunos haverá muito o que trabalhar em sala de aula. Não necessariamente pela qualidade artística do filme em si, nem pelo rigor da representação do período histórico, mas basicamente por dois motivos. Primeiro, porque os alunos adoram este filme, como adoram quase todos os lançamentos da (já não tão) recente onda de filmes de super-heróis que lotam cinemas, produzidos pelas duas gigantes do ramo dos

quadrinhos/cinema, a Marvel e a DC. Há uma grande possibilidade do professor conseguir o interesse e a participação dos alunos utilizando um universo ficcional com o qual eles têm intimidade e afinidade. E também porque, ao contrário do que possa parecer, estes são filmes repletos de possibilidades para fazer conexões com o conhecimento histórico e desenvolver discussões sobre temas relevantes para o ensino de história. O que move este trabalho é a constatação de que enquanto os nossos alunos não têm demonstrado o entusiasmo que gostaríamos pelas aulas de História, eles adoram os filmes de super-heróis. E nós, profissionais da História, em nossa batalha pelo interesse dos alunos, não temos tido a iniciativa de dialogar com estes filmes de tamanho sucesso. Apostamos que a incorporação destes filmes como recursos didáticos em sala de aula pode enriquecer muito o ensino de História. Nosso objetivo neste trabalho é demonstrar isto.

Desenvolvemos aqui um Guia para o uso de filmes de super-heróis no ensino de História. Este não é um Guia fechado, acabado, com tarefas e sequências didáticas prontas. Ele é pensado como uma continuação da conversa da sala dos professores que descrevemos acima. Ele traz indicações, sugestões e aponta possibilidades de discussões, conexões e atividades que podem ser feitas a partir dos filmes de super-heróis. Espera-se que os professores que o lerem se sintam estimulados a planejar suas próprias aulas e atividades, como sempre fazem, mas desta vez utilizando os filmes apontados e, quem sabe, incorporando algumas de nossas sugestões. Esse é um Guia visual, onde utilizaremos as imagens para fazermos referências às cenas dos filmes que iremos discutir e analisar, e para fazer algumas relações com o universo dos quadrinhos.

A presente dissertação busca fornecer os fundamentos teóricos e metodológicos para a construção deste Guia visual. No primeiro capítulo discutimos o crescente desinteresse pela história e pela escola de maneira geral. Buscamos compreender este fenômeno a partir de pesquisas recentes e das elaborações de autores como Hobsbawm, Hartog, Caimi, Sibilia, Veen e Wrakking. Visualizamos o crescente presentismo e a formação de novas subjetividades no bojo do desenvolvimento de novas tecnologias da informação e comunicação como aspectos fundamentais da sociedade contemporânea que ajudam a compor o cenário atual da educação. Ainda neste capítulo fazemos o contraponto entre o desinteresse dos jovens em relação à escola e o enorme sucesso e popularidade que os filmes de super-heróis gozam entre eles. Apontamos dados que indicam a consolidação destes filmes e personagens como um dos produtos culturais mais consumidos na atualidade. Também buscamos discutir o caráter de cultura supostamente inferior e alienante destes filmes, e para isso revisitamos a discussão sobre cultura popular,

cultura pop e cultura de massas, particularmente lançando mão das elaborações de Walter Benjamin sobre estes temas. Por fim, o capítulo se encerra com uma discussão sobre o universo ficcional dos super-heróis e sua relação com a história do século XX. Buscamos interpretar a trajetória deste gênero das histórias em quadrinhos compreendendo-o dentro de sua historicidade, e desta forma indicamos a íntima relação que estes quadrinhos tiveram com as realidades de suas épocas, dialogando com as demandas políticas, culturais e sociais que emergiram. Com isto, buscamos apontar a riqueza histórica destas narrativas e o possível valor que podem ter em sala de aula.

No capítulo 2 discutimos a questão do saber escolar, seu estatuto de saber original e sua relação com o saber acadêmico. Neste trajeto conceitos como didatização, axiologização e mediação didática foram mobilizados para compor o fazer docente, localizando o professor como um intelectual ativo e criativo no espaço educacional. Compreender este processo de mediação didática é fundamental para visualizarmos o tipo de operação que o professor fará ao acessar o universo ficcional dos super-heróis e seus filmes, intervindo para construir pontes entre o conhecimento acadêmico, a realidade cultural dos alunos e os objetivos didáticos que ele possui. A partir daí, descrevemos o Guia que será construído, seu formato, pressupostos, objetivos, e indicaremos as discussões que serão exploradas a partir de cada um dos 3 filmes que escolhemos: *Mulher-Maravilha* (2017), *Capitão América: O Primeiro Vingador* (2011) e *Capitão América: Guerra Civil* (2016).

Por fim, como um apêndice a este trabalho, será incorporado o próprio Guia visual elaborado, o produto final deste trabalho que, esperamos, pode abrir um diálogo entre professores com relação à utilização do universo dos super-heróis em sala de aula.

1. BUSCANDO CONEXÕES: A ESCOLA ENTRE A CRISE E O POP

1.1 – O desinteresse pela escola

Não há crítica mais implacável ao trabalho docente do que aquela feita pelos próprios alunos. O professor em formação cumpre 4 anos de curso superior imerso em um ambiente acadêmico onde é constantemente avaliado em provas, artigos, seminários, apresentações; cumpre sua carga horária de estágio, sendo analisado em sua postura, clareza, coerência, planejamento, objetivos. Uma vez licenciado, o professor é chamado por patrões, governos, diretores e supervisores a observar uma série de metas e comportamentos, quase sempre sem uma contrapartida adequada em termos de salários e condições de trabalho. E ainda assim, tendo sido avaliados em nossa formação por pessoas tão qualificadas e cobrados em nosso trabalho por gente investida de diferentes graus de poder, é dentro da sala de aula, diante de crianças e adolescentes, que o nosso trabalho passa pela prova mais importante de fato.

São muitas as formas como estes jovens estudantes nos dão o retorno sobre o nosso trabalho. Muitas vezes ele é franco e direto na forma de perguntas como “pra que eu preciso saber disso?”, ou afirmações categóricas no estilo “isso é muito chato”. É muito mais comum, talvez, a forma como o seu comportamento ou a sua linguagem corporal indica que perdemos totalmente a sua atenção. Alunos atravessando a sala, virando as costas, jogando todo tipo de jogos imagináveis, ouvindo música, conversando, assistindo vídeos, dormindo, cantando, atirando bolinhas ou aviões de papel. Alunos sonolentos, agitados, sob o efeito de drogas. Alunos brigando, namorando, gritando, apáticos. O ambiente da sala de aula comporta coisas que espantaria quem não o vive.

É claro que não é apenas de derrotas que se vive a vida docente, são muitas as experiências positivas que nós professores temos, e muitas as iniciativas que dão certo. E é justo também reconhecer que, dos problemas que permeiam a escola, aqueles que acontecem diretamente na interação professor-aluno talvez sejam os de menor dimensão. Os problemas políticos que envolvem a gestão da educação no país e a realidade socioeconômica na qual a escola se insere são questões determinantes para atual situação escolar. Mas, ainda assim, o problema persiste: nós professores temos um trabalho a fazer e, aparentemente, ele não está dando muito certo. Costumamos nos queixar de que os alunos não manifestam interesse nas discussões que apresentamos, que se mostram resistentes a realizar atividades, que são apáticos ou dispersos,

e muitas vezes desrespeitosos e indisciplinados. Os estudantes, por sua vez, costumam reclamar de não verem sentido no que é ensinado, que acham as aulas monótonas e pouco divertidas, e consideram os assuntos distantes de sua vida e de seu cotidiano.

A palavra-chave parece ser desinteresse, identificado por professores e reconhecido por alunos. Uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, utilizando dados da PNAD (IBGE), buscou avaliar os motivos para a evasão escolar entre jovens de 15 a 17 anos. As respostas fornecidas para a PNAD foram sistematizadas em 3 grandes blocos de motivos: dificuldade de acesso à escola, falta de interesse intrínseco e necessidade de trabalho e geração de renda. O desinteresse pela escola foi o bloco que agregou maior número de respostas, com 40,3%. Interessante notar que no universo de pesquisados que foi reunido dentro do bloco da “falta de interesse intrínseco”, os motivos para a evasão se subdividem da seguinte maneira: “não quis frequentar” (83,4%), “concluiu a série ou o curso desejado” (13,7%), e “pais ou responsáveis não quiseram que frequentasse” (2,9%). Isso quer dizer que a maior parte da evasão escolar do ensino médio no Brasil se dá por desinteresse e falta de vontade de frequentar a escola. A pesquisa conclui: “o adolescente está acima de tudo fora da escola porque ele não quer a escola que está aí” (NERI, 2009).

Outra pesquisa realizada com estudantes, pais e professores do Rio Grande do Sul, foi feita por psicólogas da Unisinos e buscava analisar o tema do fracasso escolar. Este é um termo muito discutido dentro dos estudos ligados à educação e que, por ser genérico, acaba servindo de guarda-chuva para uma série de problemas e dificuldades encontrados no processo de ensino-aprendizagem. Polêmico, o termo fracasso escolar tem sido criticado por sua possível carga pejorativa e efeito de reforço da exclusão. Assim, as pesquisadoras ouviram a opinião dos alunos sobre duas questões: o que significa o termo fracasso escolar para eles e qual expressão poderia substituí-lo. As respostas aferidas indicaram que 92,3% dos alunos culpam a si mesmos pelo fracasso escolar, por uma série de fatores que foram associados por eles mesmo ao “desinteresse” e à “falta de motivação”. A quase totalidade dos entrevistados acreditam que o termo fracasso escolar é inadequado e, dentre os alunos que sugeriram um novo termo para o fenômeno, mais da metade escolheu “desinteresse escolar” (POZZOBON, 2017).

Não se trata aqui, nunca é demais reforçar, de transformar o desinteresse dos alunos pela escola em principal vilão da educação. Se insistimos neste ponto é porque este é um tema que este trabalho delimita como problema fundamental: há um desinteresse crescente pela escola e pelo ensino de História e nós, como professores, temos que buscar meios de compreendê-lo e de contorná-lo.

Uma forma de buscar compreender o problema do desinteresse pela História é localizando-o dentro das características que compõem a realidade contemporânea. Os modos de vivenciar a experiência do tempo, as formas de articular passado, presente e futuro têm se alterado nas últimas décadas. O que prima é uma hipertrofia do presente, e a dissolução dos laços com o passado. Já nos anos 1990, Eric Hobsbawm constatava que:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem em uma espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (HOBSBAWM, 1995, p. 13)

Uma percepção semelhante foi desenvolvida e aprofundada por François Hartog, que formulou o conceito de regime de historicidade em suas reflexões sobre as crises da experiência do tempo, os momentos em que as articulações entre passado, presente e futuro se reconfiguram. Hartog parte das elaborações de Reinhart Koselleck, para quem o tempo histórico é produzido pela distância, ou pela tensão, entre o campo da experiência e o horizonte de expectativa. A modernidade, tendo o progresso como marca, consolidou uma forma de viver o tempo orientada para o futuro, um regime de historicidade onde a expectativa se amplia em relação à experiência. Para Hartog a contemporaneidade se configura por um distanciamento entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa até o limite da ruptura, causando assim uma sensação de suspensão da experiência do tempo:

Tudo se passa como se não houvesse nada mais que o presente, espécie de vasta extensão de água agitada por um incessante marulho. É conveniente então falar de saída ou de fim dos tempos modernos, isto é, dessa estrutura temporal particular ou do regime moderno de historicidade? Ainda não sabemos. De crise, certamente. É esse momento e essa experiência contemporânea do tempo que designo presentismo. (HARTOG, 2013, p. 39-40)

Hartog opõe, então, ao futurismo do tempo moderno, o presentismo do mundo atual. Esta noção de regime de historicidade presentista, bem como a percepção de Hobsbawm sobre o presente contínuo, podem nos ajudar a perceber a forma como a nossa sociedade, e os nossos alunos, têm se relacionado com o tempo histórico. A esta característica presentista da contemporaneidade, que desconecta o presente do passado, outras características se somam, contribuindo para o desinteresse não apenas em relação ao ensino de História, mas à escola de maneira geral.

Há uma nova cultura de aprendizagem que se forma com a consolidação de uma sociedade fortemente marcada por novas tecnologias e pela ampliação do acesso e da difusão

de informações. Da criação da escrita até a invenção da imprensa, o processo de aprendizagem esteve basicamente vinculado a técnicas de cópia e memorização voltadas para suprir a carência de meios para compartilhar e fazer circular o conhecimento escrito. O desenvolvimento da imprensa por Gutenberg no século XV trouxe a possibilidade de libertar o processo educacional da mera repetição e memorização, bem como facilitou que o conhecimento escrito se espalhasse por outras localidades, trazendo novas formas de ler e de se apropriar destas ideias. As sociedades industriais desenvolvem esta tendência ao extremo, buscando universalizar o acesso a elementos básicos de educação que pudessem homogeneizar os indivíduos em termos de sua capacidade de serem funcionais para o mundo burguês. Vivemos hoje os ecos de uma terceira revolução nos suportes de informação, com a informática, a internet, e a popularização de tecnologias audiovisuais. Estamos em meio a uma profusão de textos, sons e imagens que são armazenados e distribuídos de modo potencialmente ilimitado. É o fenômeno da “obesidade informativa” que é parte da formação de uma nova cultura de aprendizagem, diferente daquela anterior. A aprendizagem na cultura impressa costuma ser guiada por aquele que produziu o conhecimento, e que o traz de maneira previamente sistematizada e ordenada. Na sociedade da informação a relação fundamental é de consumo, e, enquanto consumidor, o indivíduo organiza seus retalhos de conhecimento, conseguidos em fontes e formatos diversos, formando sua própria colagem de significados. (POZO, 2002, apud CAIMI, 2014, p. 165-166)

Essa nova cultura do conhecimento, baseada no *zapping* informativo (POZO, 2002, apud CAIMI, 2014, p. 166), formou ao menos uma geração inteira de indivíduos que se relacionam com o conhecimento e fundamentam suas relações sociais a partir destas transformações. É a geração *Homo zappiens*, (VEEN; WRAKING, 2009, apud CAIMI, 2014, p. 166) que cresceu em uma cultura cibernética global, acessando múltiplos recursos tecnológicos que lhes permitem ser agentes ativos do fluxo informacional, relacionando-se em rede com seus pares e formando sentidos em face à sobrecarga de informações a que são expostos. A relação desta geração com a escola é bastante diferente das anteriores. Quanto a isto, Veen e Wraeking (2009, apud CAIMI, 2014, p.167) sistematizam o comportamento deste *Homo zappien* da seguinte maneira:

- a) reconhece a escola como um dos interesses, entre muitos outros, como rede de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada de seu mundo e de sua vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos hiperativo; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio de jogos, atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa.

Vemos então que a escola perde a exclusividade (ou a pretensão de ser exclusiva) no papel de ensinar ao jovem e perde muito da sua autoridade enquanto fonte segura e superior de informação e formação. Ganha também a competição de fontes de informação e de expressões culturais mais organicamente ligadas ao universo destes alunos, que não encaram com naturalidade o modelo de organização e disciplina da escola, e que não estão acostumados ao tipo de atenção concentrada que a cultura impressa exige, uma atenção que é em muitos sentidos oposta ao *zapping* ao qual estão condicionados.

Há, portanto, um descompasso entre uma escola forjada no contexto da formação do mundo moderno e a realidade atual. Os pressupostos fundamentais da escola que temos foram desenvolvidos tendo em vista as necessidades de reprodução de uma sociedade industrial e de seu Estado nacional, cuja busca era por indivíduos dóceis e disciplinados, razoavelmente ilustrados, prontos a cumprir suas obrigações enquanto trabalhadores e a observarem as regras sociais e morais de comportamento. A escola é uma das muitas instituições que cumprem esta função disciplinar que tem como consequência moldar corpos e subjetividades, produzir formas específicas de ser e estar no mundo (FOUCAULT, 1999). Esta função e seu projeto se encontram hoje comprometidos por transformações profundas gerando uma tendência que, se pode ser transformada, também é irreversível. O mercado, as tecnologias da informação, as diferentes mídias e produtos da indústria cultural, intervêm criando um mundo novo, diferente, e que consequentemente forma subjetividades também diferentes daquelas da modernidade. A hiperatividade, o *zapping* frenético entre várias formas de mídia e de informação, a localização no mundo como consumidor que deve ser agradado, a performance e o espetáculo como formas privilegiadas de comportamento e de expressão, tudo isso adentra os muros de uma escola pouco capaz de se adaptar. São novas subjetividades, que querem se divertir, transitam pelo mundo de forma conectada, interagem o tempo inteiro com inúmeras pessoas e conteúdos, que se entediam muito facilmente e também por isso estabelecem referências culturais que estão sempre em transformação (SIBILIA, 2012).

A discussão que apresentamos até agora teve o objetivo de mostrar que a sensação de desinteresse que percebemos nas salas de aula são possíveis de se confirmar por pesquisas realizadas e encontram explicação na produção acadêmica existente. As raízes dessa situação podem ser encontradas no crescente alargamento do presente, nas novas tecnologias da informação, na produção de novos tipos de subjetividades e no contraste destes aspectos com a demora da escola em se transformar. No que diz respeito aos propósitos deste trabalho, a percepção desta nova configuração da realidade escolar nos conduz a pensar iniciativas para

contornar o problema do desinteresse pelas aulas de História. Diante de tudo isto, a pergunta que talvez deveríamos nos fazer seja: é para este estudante e é levando em conta esta realidade que penso minha atuação docente?

1.2 – O sucesso dos super-heróis: indústria cultural e agência

Não vamos aqui propor nenhuma forma de atacar os problemas de fundo da escola nem tecer considerações de ordem geral sobre que tipo de escola queremos, qual educação precisamos ou que sociedade devemos construir. Por mais importantes que sejam, questões como estas ultrapassam em muito a dimensão deste trabalho e a capacidade do autor. Aqui, nos propomos a pensar uma maneira de tentar contornar a indiferença pelas aulas de História e nos conectarmos aos interesses dos nossos alunos. Partir da realidade e daquilo que desperta a curiosidade e a disposição dos estudantes é uma perspectiva já muito difundida e até um tanto vulgarizada entre professores e pedagogos. Isto não quer dizer que não seja um pressuposto válido para pensar estratégias de ensino. Flávia Caimi (2006, p. 23) destaca que “se fosse considerado de modo apropriado e com seriedade pelo professor, tal postulado poderia contribuir para fazer da aula um espaço de curiosidade, envolvimento, questionamento, dúvida, enfim, de efetivo interesse pelo conhecimento”.

Muitos de nós, professores, buscamos, cada um à sua maneira, criar estas pontes com as realidades e as afeições de nossos alunos. Isto se dá na escolha da metodologia da aula, no modo de organizar o espaço da sala, nas formas avaliativas a serem utilizadas, na escolha dos temas das aulas e nas conexões que se produzem com questões sensíveis aos alunos, na utilização de produtos culturais e mídias variadas como filmes, músicas, jornais, revistas em quadrinhos, dentre outras iniciativas. A nossa proposta neste trabalho é apresentar uma dentre várias iniciativas possíveis de construir estas pontes com nossos alunos, a utilização de filmes de super-heróis como ferramenta didática no ensino de História. Dificilmente existirá algum produto cultural mais popular entre nossos alunos que estes filmes. E, no entanto, nos parece, eles são pouquíssimo trabalhados nas aulas de História no ensino básico. O problema que nos move é basicamente este: se estes jovens estudantes gostam, se interessam e discutem tanto esses filmes de super-heróis, por que não os usar em sala de aula?

A popularidade destes filmes é monumental, e movimenta uma indústria que não para de produzir conteúdo. Estes filmes fazem parte de universos ficcionais onde as tramas se

entrecruzam, formando redes narrativas que envolvem séries de televisão e *streaming*, livros, revistas, curtas-metragens, dentre outros. Assim, as histórias apresentadas nos filmes criam fios de continuidade com outras que virão em novos filmes no futuro e são exploradas e desenvolvidas em outras mídias e formatos. Os super-heróis, que têm seus próprios filmes, também se encontram em filmes conjuntos (os *crossovers*), que costumam fechar um arco narrativo, abrindo espaço para que uma nova história seja explorada em todas as mídias e produtos. Atualmente, existem três universos ficcionais fundamentais que englobam os filmes de super-heróis. A série X-Men, que produziu 11 filmes entre 2000 e 2018 (que abarca basicamente o grupo de super-heróis X-Men e o anti-herói Deadpool); o recém-constituído Universo Estendido DC, que lançou 5 filmes entre 2013 e 2017 (deste universo fazem parte Superman, Batman e Mulher-Maravilha); e o Universo Cinematográfico Marvel, que já lançou 20 filmes no período de 2008 a 2018 (deste universo fazem parte Thor, Hulk, Capitão América, Homem de Ferro, Homem-Aranha, dentre outros). Quase sempre estes filmes são sucessos absolutos de público, indicando o alcance que têm entre a população em geral, e os jovens em particular (ver TABELA 1). Apenas em 2017, os filmes de super-heróis tiveram um público de 39 milhões de espectadores no Brasil, aproximadamente 21,5% do público total de cinema no país, e tendo 5 dentre os 8 títulos mais assistidos no ano¹. Considerando o alcance da pirataria no país, podemos especular que o número de pessoas que assistiram estes filmes é muito maior, atingindo parcelas da população que não tem o costume ou a possibilidade de frequentar salas de cinema.

Estes filmes vêm acompanhados de uma série de projetos que visam a massificação dos personagens como marca por meio de iniciativas de imprensa, de peças publicitárias e de uma quantidade espantosa de mercadorias de todo tipo, que criam uma dinâmica de promoção do filme e faturamento com seu sucesso que se retroalimentam. É difícil sair às ruas de uma grande cidade hoje em dia e não se deparar com pessoas com camisas, cadernos, capas de celulares e outros produtos com a marca de algum super-herói. Fizemos o exercício de testar o volume desse *merchandising*, a modo de ilustração, fazendo uma pesquisa simples em *sites* de compras com a palavra-chave “Capitão América”, apenas um dos muitos super-heróis de sucesso. No Buscape.com.br, *site* brasileiro de comparação de preços e produtos, apareceram 8.720 ocorrências. No americanas.com, *site* da maior loja de departamentos do Brasil, apareceram 2.962 produtos entre roupas e calçados, fantasias, muitos brinquedos, publicações, capacetes de motocicleta, capas de celular, itens de cama-mesa-banho, cofres, malas e mochilas, canecas e

¹ Dados retirados de <http://oca.ancine.gov.br>. Acesso em 23/06/18.

pratos, relógios, dentre outros. Sabemos dos enormes limites de uma aferição como esta, mas acreditamos que este exercício ajuda a ter ao menos uma dimensão do esforço de divulgação e faturamento envolvido nestes filmes e seu potencial de consolidar uma marca.

TABELA 1

Público do filme e sua posição no ranking de público do ano no Brasil (2009-2017)

Ano	Filme	Público	Pos.
2017	Liga da Justiça	8.4 mi.	3º
2017	Mulher-Maravilha	7.0 mi.	5º
2017	Homem-Aranha: de volta ao lar	6.6 mi.	6º
2017	Logan	6.4 mi.	7º
2017	Thor: Ragnarok	6.3 mi.	8º
2017	Guardiões da Galáxia Vol.2	4.2 mi.	14º
2016	Capitão América: Guerra Civil	9.6 mi.	2º
2016	Batman vs Superman	8.5 mi.	3º
2016	Esquadrão Suicida	7.8 mi.	5º
2016	Deadpool	6.0 mi.	6º
2016	Doutor Estranho	4.7 mi.	8º
2016	X-Men – Apocalipse	4.3 mi.	10º
2015	Vingadores – A era de Ultron	10.1 mi.	1º
2015	Homem-Formiga	2.9 mi.	15º
2014	X-Men: Dias de um futuro esquecido	4.9 mi.	4º
2014	Capitão América 2: o soldado invernal	4.6 mi.	7º
2014	O espetacular Homem-Aranha 2	4.1 mi.	11º
2013	Homem de Ferro 3	7.6 mi.	1º
2013	Thor 2	4.8 mi.	3º
2013	Wolverine Imortal	3.9 mi.	6º
2012	Os Vingadores	10.9 mi.	1º
2012	Batman: O cavaleiro das trevas ressurgue	5.1 mi.	5º
2012	O espetacular Homem-Aranha	5.1 mi.	6º
2011	Capitão América: O primeiro vingador	2.8 mi.	15º
2011	X-Men: primeira classe	2.6 mi.	16º
2011	Thor	2.5 mi.	17º
2010	Homem de Ferro 2	3.2 mi.	10º
2009	X-Men Origens: Wolverine	3.1 mi.	6º

Fonte: oca.ancine.gov.br. Acesso em 23/06/18

Os dados levantados acima servem para corroborar a impressão que temos ao andarmos nas ruas, irmos ao cinema, navegarmos pela internet, conversarmos com nossos alunos: os super-heróis estão em todos os lugares e gozam de uma popularidade sem precedentes, em especial entre os jovens. Ainda assim, nos parece, esse universo ficcional é ignorado pelos professores, seja como mero entretenimento, seja como possível ferramenta didática. Já se vão 18 anos desde que a recente onda de filmes de super-heróis se iniciou, com o lançamento de X-Men (2000), enquanto o Universo Cinematográfico Marvel, possivelmente a franquia de filmes de maior sucesso comercial na história, completa 10 anos de formação neste ano. É de se perguntar porque filmes como estes não estão sendo trabalhados em sala de aula, porque não são aproveitados nos livros didáticos, se fazem tanto sucesso entre nossos estudantes e há tanto tempo.

Não há dúvida de que filmes com um perfil tão “hollywoodiano”, e com objetivos tão comerciais, são alvos de desconfiança pelos professores. Além disso, os super-heróis também são associados com o nacionalismo norte-americano, sendo vistos como um instrumento de propaganda ideológica imperialista. A constatação destas características justificaria o seu afastamento da sala de aula, afinal de contas, nenhum professor (espera-se) quer transformar sua aula em um espaço de reforço de ideologias que ajudam a reproduzir o estado de coisas, ou em um momento de mero entretenimento raso e desprovido de reflexão crítica. Na utilização do cinema em sala de aula, geralmente há uma predileção por filmes considerados “de arte”, aqueles que tem uma qualidade artística consagrada, ou por filmes baseados em histórias reais, ou que retratam o passado de um modo mais rigoroso. Filmes como “1492 – A conquista do paraíso”, “Tempos modernos”, “Besouro”, “Lamarca”, “O nome da rosa”, “A missão”, já são clássicos das aulas de História. Todos estes filmes são muito bons e o seu uso em sala de aula não precisa ser descartado. São filmes que nossos alunos dificilmente terão contato fora do ambiente escolar, e é positivo que a escola cumpra o papel de dar aos alunos a possibilidade de acessar bens culturais variados.

No entanto, esta percepção dos filmes de super-heróis como mera propaganda ideológica e entretenimento de baixa qualidade tem limites que queremos discutir. Não achamos que esta seja uma visão completa sobre estes filmes e os universos ficcionais em que se baseiam, e pensamos que há muito potencial para a utilização deles no ensino de História. E esta percepção sobre os filmes de super-heróis como uma espécie de semi-arte, desprovida de real valor cultural contribui para que eles permaneçam fora das salas de aula.

A ideia de que existe uma cultura superior, que deve ser valorizada, e outro tipo de cultura inferior, que deve ser desprezada, não é nova. Ela foi construída durante o processo de formação e consolidação do mundo urbano e industrial no século XIX. É um período de radical transformação das relações sociais, com a gradativa dissolução das formas tradicionais, comunais e aristocráticas de vida. Uma massa operária e despossuída, concentrada nas atividades fabris e confinada em insalubres vielas das grandes metrópoles, começou a constituir uma cultura operária própria e pouco relacionada à cultura das elites. Ao mesmo tempo, ganha terreno um setor da nova burguesia que vai observar esta massa urbana como consumidores em potencial para produtos culturais. Como reação a esta nova realidade surge a ideia aristocrática de uma “crise da cultura”, que marca o surgimento da noção de uma “cultura popular”. Aqui, o termo cultura popular tem o sentido de algo oposto à alta cultura, cujo panteão não pode compor devido à sua baixa qualidade. Seja por um juízo moral, estético, pela ausência de uma complexidade formal esperada, por puro preconceito de classe ou por um excesso de apelo comercial, o fato é que, nessa perspectiva, cultura popular é sinônimo de cultura inferior (STOREY, 2002, p. 38-54).

Esta crítica à realidade cultural sob o capitalismo industrial vai se transformar ao longo do século XX, especialmente com o desenvolvimento das teorias vinculadas à Escola de Frankfurt, tendo em Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse seus principais expoentes. Estes autores vão refletir sobre o fenômeno da cultura de massas e sua profusão de produtos que inundaram as sociedades ocidentais, especialmente no período pós-Segunda Guerra Mundial. Para os frankfurtianos, o conceito de indústria cultural é chave para entender essa realidade, descrevendo um fenômeno tipicamente capitalista, que reduz a cultura à categoria de mercadoria, e dissemina produtos homogeneizados, previsíveis, estereotipados, conservadores e de baixa qualidade. Estes produtos doutrina, manipulam e produzem um modo de vida em conformidade com as necessidades da sociedade capitalista e sua classe dominante. Cria-se uma oposição entre alta cultura e cultura de massas quanto ao seu valor estético e sua função social. A cultura de massas aparece como alienante e fomentadora de uma passividade que funciona como contrapartida ao trabalho alienado realizado nas fábricas e uma condição para que o ciclo de exploração do trabalho continue. Deste modo opera como elemento estabilizador e perpetuador da ordem burguesa. Olhando a cultura de massas desde fora, como um observador que examina algo que lhe é alheio, a Escola de Frankfurt ajudou a consagrar uma perspectiva sobre a cultura de massas onde as massas tinham pouca ou nenhuma capacidade de ser elemento ativo nas interações que descreve (STOREY, 2002, p. 141-154).

A partir dos anos 1950 surge o fenômeno da cultura pop, conceito que não pode ser entendido como estático e fechado, ainda mais na contemporaneidade, quando o pop parece ter inflado a ponto de abarcar uma porção muito grande nosso cotidiano. Boa parte dos produtos culturais que circulam em nossa sociedade podem ser encaixados dentro da definição de pop, o que seguramente vale tanto para o universo ficcional dos super-heróis, como para os filmes que se baseiam neles. Podemos, então, traçar algumas características gerais sobre a cultura pop que nos ajudem na discussão sobre os filmes que propomos trabalhar.

O pop tem íntima relação com o mercado, com a produção oriunda da indústria cultural, sendo parte, portanto, de um dos empreendimentos mais rentáveis do capitalismo contemporâneo, tendo a reprodutibilidade e a utilização da tecnologia como alguns de seus importantes componentes. É uma cultura que tem alcance de massas e que se difunde por todos os setores demográficos. O pop se vale das modernas mídias e contribui para a criação de novas mídias dentro da indústria cultural: cinema, quadrinhos, diferentes gêneros de literatura, música, redes sociais, plataformas de *streaming*. Por estar atravessada pelo mercado, a cultura pop tem interação constante com as dinâmicas da comunicação, da propaganda e do consumo: suas temáticas, estéticas e produtos se entrecruzam e se retroalimentam (JANOTTI JUNIOR, 2015, p. 45-46; SOARES, 2015, p. 19-20). Esta íntima relação com a lógica do mercado torna necessária a criação incessante de novos produtos, sempre superando em novidade aquilo que acabou de ser lançado, o que dá uma marca de efemeridade a muitas destas produções. Uma característica marcante do pop também é a sua afeição ao cotidiano, ao imediato, ao presente. O pop guarda a marca do efêmero, de tratar de temas elementares e talvez banais, sem uma forte percepção de continuidade no fluxo do tempo, mas antes como um presente em suspenso, como uma cultura do cotidiano preso em si mesmo (CASTRO, 2015, p. 35-43). Como parte de uma produção cultural ancorada primordialmente nos EUA, e que se dissemina facilmente por todo o globo, a cultura pop estabelece formas de consumo que produzem certo senso de pertencimento e identidade cultural transnacional e globalizante³. (SOARES, 2015, p. 28-29)

Assim, achamos que um dos motivos pelos quais os filmes de super-heróis são negligenciados ou desprezados é por um olhar que encara a cultura pop, a cultura de massas, os produtos da indústria cultural como expressões de uma cultura inferior que produz automaticamente alienação e reproduz as desigualdades. Reforçamos que, de fato, não é possível tratar do fenômeno da cultura pop sem entender que se tratam de produções que buscam o lucro de uma das empresas mais rentáveis do capitalismo contemporâneo em

articulações transnacionais, mas situar a questão nestas balizas não resolve para nós o problema, apenas o inicia. Para não cair em um reducionismo que pouco contribui para a investigação da cultura pop, e da cultura como fenômeno humano em geral, é preciso observar os espaços de conflito, assimilação, negociação e transformação que existem em torno dela, tanto em sua produção quanto na sua fruição. As ideias de Walter Benjamin são um bom caminho para enfrentar esta questão.

Dentro da própria tradição frankfurtiana, Benjamin se destaca como uma voz destoante em sua percepção sobre o fenômeno da cultura de massas. Em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, ele foge de uma oposição maniqueísta entre uma alta cultura que representaria o melhor dos valores da sociedade burguesa e uma cultura de massas estandardizada, padronizada e alienante. Benjamin percebe que o caráter massivo e reprodutível das obras de artes modernas, que chegam por um turbilhão de cópias às mãos de toda a população, faz operar uma dessacralização da arte. A arte se separa dos ambientes e dos rituais aristocráticos ao perder o seu status de originalidade, de raridade, de objeto único e idolatrado. Ao ser copiada e distribuída aos milhões, a obra de arte se vê em locais, situações e contextos antes inimagináveis, e aqui entramos em uma seara fundamental para os estudos culturais: a agência. Desvincilhada dos rituais da tradição e deixada a interagir com as massas populares, a produção dos significados sobre uma mesma obra se multiplicam. A obra de arte se abre para novas interpretações e usos. O ato de consumo é compreendido em Benjamin como um ato ativo e criativo (BENJAMIN, 1994, p. 165-196).

Achamos que Walter Benjamin apresenta elementos essenciais para discutir a cultura em nossa sociedade. Não significa com isso, que a questão da dominação de classe não seja um tema central a ser discutido quando pensamos em cultura. Tampouco que o capital da indústria cultural, de crescente importância em nossa sociedade, não seja parte orgânica destas relações de classe existentes, ou mesmo que não atue ideologicamente para produzir e reproduzir a sociedade capitalista, formando consenso e universalizando valores que colaboram com isso. Mas é preciso perceber que esses processos se dão com base em dinâmicas de negociação e conflito, onde existe espaço para concessões, transgressões e ressignificações. E isso faz com que tanto o fazer artístico quanto o consumo da obra de arte, assim como os modos de vida que se forjam entre as classes subalternas, sejam atravessados por esta dinâmica conflitiva e ativa e se pluralizem com isso. Deste modo, a cultura popular pode ser vista como uma combinação complexa e contraditória de interesses e valores que competem entre si e se mesclam em

dinâmicas de negociação e conflito, na qual, sem dúvida, a indústria cultural joga um papel de relevo.

Acreditamos que os filmes de super-heróis devem ser compreendidos dentro desta perspectiva. No processo de produção de um filme entram como parte da composição uma vasta gama de aspectos, desde necessidades de mercado a opções artísticas. Mas, para além disto, entram em cena também os espectadores, que são levados em conta no momento da produção e depois interpretam e ressignificam o filme à sua maneira. É preciso confiar que nossos estudantes são sujeitos ativos na produção destes significados e usos para as obras fílmicas. E, não apenas isso, também os professores têm um papel ativo a desempenhar nessa relação. Gostemos ou não, estes são os filmes que nossos alunos apreciam e eles irão assisti-los independente de nossa opinião. Portanto, conhecer estes universos ficcionais é importante se de fato desejamos criar pontes com nossos alunos que partam de sua realidade cultural em direção ao conhecimento histórico. Estes jovens irão produzir seus entendimentos sobre o que veem nas telas, vão entrar em contato com a mensagens e a ideologias destes filmes, vão discutir tudo isto entre eles. Nós podemos ser parte desta conversa e interferir no processo de produção de sentidos e nos usos que são feitos destes filmes por nossos alunos, ajudando a tecer uma rede de relações que conecte os filmes à história, e a história aos filmes. O grande objetivo deste trabalho é justamente romper com este duplo desinteresse: o dos alunos pelas aulas de história e o dos professores pelos filmes de super-heróis como recurso didático.

Uma vez familiarizado, o professor vai perceber que o universo dos super-heróis tem muito mais relações com a história do que à primeira vista pode parecer. A ideia de seres superpoderosos se enfrentando em batalhas cósmicas, transitando por múltiplas dimensões do tempo-espço, se utilizando de tecnologias futuristas ou de expedientes mágicos, convivendo com alienígenas e monstros induz à percepção de que se trata de tudo, menos de história. Mas, ao contrário, analisando os personagens em sua historicidade, e levantando a trajetória de suas narrativas é possível visualizar a estreita relação que eles têm com o momento histórico de sua produção. As revistas em quadrinhos em que estes personagens se desenvolveram sempre dialogaram intimamente com o seu tempo produzindo histórias antenadas com as distintas conjunturas em que foram criadas. Na atualidade, isto segue acontecendo, mas, principalmente, é interessante constatar que muitos destes filmes produzidos nos dias atuais utilizam fatos e períodos da história para ambientar e compor suas narrativas.

1.3 – A história nos super-heróis e os super-heróis na história

A história do surgimento dos super-heróis se confunde com a história das revistas em quadrinhos como mídia. Há enorme polêmica em torno à definição de quando teriam surgido as histórias em quadrinhos como forma artística. A história mais tradicional concedeu ao *Yellow Kid*, no *New York Journal* em 1896, o título de primeira história em quadrinhos, mas já sabe-se que antes dele esse tipo de arte sequencial que mescla imagem e texto já havia aparecido na Europa, nos próprios Estados Unidos e mesmo no Brasil. Há quem argumente que este tipo de linguagem é tão antiga quanto as tapeçarias medievais, as colunas romanas, os papiros egípcios ou as pinturas rupestres (CAMPOS, 2015, p. 9-10). Naquilo que nos concerne neste trabalho, o universo dos super-heróis, podemos reconhecer os Estados Unidos dos anos 1920 como o nosso momento e lugar de interesse. Ali, começam a se desenvolver as histórias em quadrinhos nas características que possuem hoje. Inicialmente circulando na forma de tiras de jornais, o que limitava bastante o espaço para desenvolvimento das tramas, estas histórias aos poucos foram encontrando a necessidade de se desenrolarem de modo seriado, ao longo de várias edições de um jornal. Nos anos 1930, estas histórias finalmente passam a ser reunidas em revistas, os *comic books*, que possibilitaram um maior desenvolvimento dos personagens e das histórias (VIANA, 2005, p. 21).

O surgimento das revistas em quadrinhos tem muita relação com o tipo de história que estava sendo contada. Inicialmente, os quadrinhos se dedicavam principalmente a temáticas infantis, familiares e cômicas, daí inclusive seu nome em inglês, *comics*. Aos poucos foi surgindo um novo gênero dentro das histórias em quadrinhos, as aventuras, que são histórias que necessitam de mais tempo e espaço editorial do que o necessário para contar uma piada (VIANA, 2005, p. 21). As aventuras em quadrinhos forçaram a serialização e encontraram nas revistas uma forma mais apropriada para o desenvolvimento de suas histórias.

Nas aventuras duas características são centrais, a figura do herói, e a missão que ele tem a cumprir. O super-herói é um herói com poderes excepcionais, o que exige, para fins narrativos que existam também super-vilões com poderes excepcionais, ambos convivendo dentro de um universo onde tais seres extraordinários existem. Estas características dão corpo a uma variação da aventura enquanto gênero, a superaventura (VIANA, 2005, p. 38-39). O antropólogo Joseph Campbell em *O herói de mil faces*, discute a existência de um padrão neste tipo de narrativa,

que se liga às mitologias antigas, reinventando-se. De modo geral, tudo começa com o herói recebendo um chamado para a aventura, entrando num dilema sobre o que fazer, e recusando o chamado. Com a ajuda de um mentor finalmente ele lança-se à missão enfrentando inimigos e desafios, até o momento de enfrentar o desafio supremo, no que é vitorioso, conquistando as recompensas da vitória, com as quais retornará ao seu lugar de origem (CAMPBELL, 2007). Estas aventuras heroicas guardam relações simbólicas significativas com as sociedades em que se inserem, sendo capazes de refletir e produzir certos mitos ideológicos, como uma “mitologia moderna” (REYNOLDS, 1992). Os super-heróis condensariam uma série de mitos próprios da formação da nação americana: o mito da nação escolhida, portadora de uma moralidade superior, dotada de uma vocação exemplar para a liberdade e a civilização, aspectos que se condensam na doutrina do Destino Manifesto; o mito da nação inocente, que não carrega as culpas pelo passado da humanidade, mas que reage às ameaças e à injustiça com uma violência reativa e redentora (STEVENS, 2015, p. 28-34).

Existem outros traços destes super-heróis americanos que é importante destacar. Em geral as narrativas de superaventuras trazem uma carga marcante de maniqueísmo, isto é, a oposição entre bem e mal dentro das histórias. Nem todos os personagens e histórias trazem esta característica, é verdade, mas de modo geral pode-se dizer que os principais personagens e a maioria de suas histórias correspondem a este perfil. As narrativas maniqueístas costumam ser um problema para uma compreensão mais precisa da realidade, pois substituem a explicação das relações sociais que formam um determinado fenômeno por uma de tipo puramente moral, a luta do bem contra o mal. Outra característica importante que as superaventuras costumam trazer em suas histórias é uma certa indissociabilidade entre ordem e justiça. Os super-heróis são restauradores da ordem por excelência, estão sempre a reagir contra situações em que o estado de coisas é perturbado. São defensores da ordem porque nas suas histórias a ordem é (quase) sempre justa, havendo uma associação entre ordem, harmonia e estabilidade. Quando a ordem é quebrada, o que frequentemente acontece, ocorre também um rompimento com a justiça (o arcabouço legal, os direitos, a liberdade). Os super-vilões estão sempre buscando o estabelecimento de uma nova ordem, mas uma ordem sem justiça, por fora do atual estado de coisas. Estas são características conservadoras das superaventuras, que corroboram com os valores, ideologias e instituições das sociedades em que são baseados (VIANA, 2005, p. 25). Existem, claro, variações sobre este tema, há histórias em que esta harmonia é questionada e existem super-heróis que representam uma contestação ao estado de coisas. De modo geral, no

entanto, essa característica restauradora aparece como marca, e isto tem muito a ver com o contexto de formação destes super-heróis.

A história dos super-heróis americanos costuma ser dividida em fases que ajudam a perceber tendências dentro desta manifestação artística. Visualizar estas fases pode nos ajudar a compreender os momentos históricos pelos quais passaram as histórias em quadrinhos, e que relações estas narrativas ficcionais estabeleceram com a realidade em que estavam inseridas. A forma de periodização dos quadrinhos mais utilizada divide a história em 4 “eras”: a “Era de Ouro”, que começa em 1938 e vai até meados dos anos 1950; a “Era de Prata”, que compreende o período entre a segunda metade dos anos 1950 e 1970; a “Era de Bronze”, por sua vez, se inicia em 1970 e termina na metade da década de 1980; e, por fim, a “Era Moderna” vai da segunda metade dos anos 1980 até os dias atuais (ROBB, 2014, pos. 127). Concordamos, no entanto, com a crítica feita por Nildo Viana a esta periodização, que argumenta que ela não apenas não oferece justificativas plausíveis para a divisão, como também indica um certo juízo de valor em relação à hierarquia entre as “eras” (2011, p. 17). Viana propõe, então, uma periodização alternativa, que divide a história dos super-heróis em 5 “épocas”:

a) A época do nascimento, que vai da criação do Superman até o fim da Segunda Guerra Mundial; b) a época da crise, que vai de 1945 até o final da década de 1950; c) a época da retomada e renovação, que ocorre a partir do final da década de 1950 até o final dos anos 1960; d) a época do “envelhecimento” dos super-heróis, que vai do final da década de 1960 até 1980; e) a época da reorganização e inovação, que vai de 1980 até os dias de hoje (VIANA, 2011 p. 17).

A emergência dos super-heróis está intimamente ligada à realidade americana das primeiras décadas do século XX. Quando o Superman é criado em 1938, sendo o primeiro dos grandes super-heróis que se mantiveram no mercado até os dias de hoje, os Estados Unidos vinham de uma profunda depressão econômica com grandes implicações sociais. A miséria, o desemprego, o confisco de terras e casas de famílias arruinadas, tudo isso tinha deixado marcas muito fortes na sociedade americana. A presença do gangsterismo e das máfias nas grandes cidades era ampla, assim como as relações que necessariamente estabelecem com os poderes constituídos. O país havia saído há pouco tempo de uma dura guerra na Europa e as notícias do Velho Continente não eram animadoras quanto às perspectivas de manutenção da paz. Os super-heróis surgem neste contexto difícil, dialogando com o sentimento de mal-estar com as transformações que ocorriam e um desejo por ordem e estabilidade, bem como com a necessidade de homens fortes que fossem capazes de enfrentar as provações que estavam postas, de se auto-afirmar como indivíduos e ajudar a restaurar o sonho americano. Os

principais super-heróis do que viria a ser a editora DC Comics são criados neste período: Superman, Batman, Mulher-Maravilha. A outra grande editora dos quadrinhos americanos, a Marvel Comics, também traça as suas origens a partir deste período, especialmente com a criação do Capitão América. Quando o Capitão América é criado, em 1941, a Segunda Guerra já se desenrola na Europa e bate às portas dos Estados Unidos. É um momento em que os traços militaristas e patrióticos se realçam, e todos os super-heróis tomarão parte no esforço de guerra, tornando visível o seu caráter ideológico (VIANA, 2011, p. 22; VERGUEIRO, 2011, p. 146).

Passada a crise e a guerra, os super-heróis começam a parecer deslocados em uma nova realidade de retomada da prosperidade e ampliação do consumo. Apropriados para fomentar a necessária beligerância que a guerra exigia e a tenacidade que a crise demandava, as histórias de super-heróis entram em crise num contexto de crescimento americano, reconstrução europeia e arranjos de paz entre os vencedores. Os super-heróis, combatentes de primeira hora da ameaça suprema nazifascista, agora se viam às voltas com criminosos comuns, monstros aleatórios e se envolviam em histórias de terror. O mais poderoso inimigo que enfrentaram, entretanto, foi o contexto de ampliação da vigilância e da perseguição interna, que teve sua expressão mais radical e conhecida na caça às bruxas anticomunista liderada pelo senador Joseph McCarthy. O clima de paranoia também tinha sua contrapartida moralista e, para as editoras de quadrinhos, a publicação em 1954 do livro *Seduction of the innocent*, do psiquiatra Fredric Wertham, caiu como uma bomba. Neste livro o autor relacionava a crescente rebeldia e marginalidade juvenil ao consumo de histórias em quadrinhos, indicando tendências fascistas nos super-heróis, condenando a violência e o grotesco que era retratado nas histórias, e até mesmo apontando mensagens de estímulo à promiscuidade e à homossexualidade que estariam incorporadas de modo subliminar. O fato é que esta combinação de fatores levou a um declínio nas vendas e na popularidade dos heróis, e fez deste período um momento de crise de perfil nas histórias e personagens (VIANA, 2011, p. 23-25; VERGUEIRO, 2011, p. 151-152).

A partir dos anos 1960 consolida-se uma nova retomada das histórias em quadrinhos. Uma nova geração de jovens se forma, desta vez em uma situação de crescimento de seu poder aquisitivo, e de formação de um mercado voltado para a juventude. Os quadrinhos vão se beneficiar desta realidade, principalmente a partir da criação dos novos personagens da Marvel Comics. Há uma tentativa, conduzida pelo editor Stan Lee, de tornar os super-heróis mais complexos e antenados com a época, e referências científicas e tecnológicas passam a ter muita importância na elaboração e construção dos personagens. É a era da corrida espacial e

armamentista, com sua aposta no desenvolvimento da tecnologia, e com as contradições que surgem destes processos. Os principais personagens criados neste período são frutos de acidentes e desastres envolvendo algum tipo de contexto tecnológico. O Homem-Aranha é picado por uma aranha que foi contaminada por um experimento radioativo, e recebe seus poderes deste fato. O Hulk é um cientista americano que é contaminado pela radiação de um teste nuclear que foi sabotado por um agente soviético. Os membros do Quarteto Fantástico foram atingidos por raios cósmicos dentro de uma espaçonave durante a corrida espacial e recebem seus poderes por este meio. O Demolidor sofre um acidente com produtos radioativos, que o deixa cego, mas amplia os seus demais sentidos. O Homem de Ferro é um bilionário da indústria bélica que foi aprisionado no Vietnã, sendo forçado a construir uma super-armadura de alta tecnologia, e grande poder de fogo. Tecnologia, ciência, corrida espacial, escalada armamentista, Guerra Fria, tudo isto está presente nas histórias destes novos heróis que marcaram a retomada do sucesso dos quadrinhos, agora para um público renovado (VIANA, 2011, p. 27-36; VERGUEIRO, 2011, p. 154-156).

Estes heróis que se formam nos anos 1960 e adentram os anos 1970 tinham personalidades muito mais complexas do que aqueles da “época do nascimento”. Batman, Superman e Mulher-Maravilha foram criados para serem praticamente infalíveis, dotados de um senso de dever e um moralismo praticamente inabalável. O Superman e Mulher-Maravilha, não à toa, sequer são humanos, ele um extraterrestre, ela uma deusa. Os novos heróis eram diferentes, apresentavam-se de modo mais humano, complexo. O Homem-Aranha era um adolescente que se viu dotado de superpoderes do dia pra noite. Ele é um *nerd* que sofre *bullying* na escola e leva pouco jeito com as garotas. Vive com uma tia já idosa, e precisa trabalhar para ajudar a pagar as contas. Ele não sabe bem o que fazer com seus poderes, o que o coloca em um dilema moral permanente. Assim como o Homem-Aranha outros super-heróis também vão incorporar estes elementos de humanização em suas histórias, tornando-os mais atrativos para uma audiência que se tornava cada vez maior entre os jovens adultos e os universitários. Entre os anos 1960 e 1970 se desenvolve um novo contexto de crise nos Estados Unidos, com a guerra do Vietnã, o escândalo de *Watergate*, o movimento de contracultura, a luta pelos direitos civis, o pacifismo, o crescimento do feminismo e o movimento *hippie*. São tempos turbulentos e complexos, e os quadrinhos vão dialogar com eles. Surgem super-heróis negros como o Pantera Negra, Falcão e Luke Cage. Heróis como os X-Men, um grupo de mutantes, vão incorporar elementos da luta pelos direitos civis. Por terem nascido com uma mutação no seu código genético, os mutantes são dotados de poderes que os destacam dos outros humanos, o que deu

base para uma série de histórias envolvendo discriminação, perseguição e segregação daqueles que eram diferentes. Emblemática é a situação do Capitão América. Herói símbolo da nação e de seus ideais, ele se torna inseguro e repleto de dúvidas existenciais, simbolizando a crise vivida no próprio país (VIANA, 2011, p. 37-41; VERGUEIRO, 2011, p. 154-156).

A partir dos anos 1980 os heróis começam a mudar radicalmente de perfil, adaptando-se à realidade do mundo pós-Guerra Fria. É o período do auge neoliberal e da doutrina Reagan, que culminam com o fim da União Soviética, o que também representou o fim do contexto em que muitas das histórias dos quadrinhos eram ambientadas. É um período de incertezas, que também encontrou eco nas histórias dos super-heróis. As histórias ganham um tom autorreferencial, e grandes autores como Frank Miller e Alan Moore se destacam produzindo histórias que vão rever os pressupostos da superaventura, basicamente escrevendo histórias em quadrinhos sobre histórias em quadrinhos. Os personagens são destrinchados, a luta do bem contra o mal é problematizada, a superioridade moral dos super-heróis é relativizada, as histórias se tornam mais complexas e ambíguas. Esta nova realidade dentro dos quadrinhos encontrou um interregno após os atentados de 11 de setembro de 2001, quando uma nova inflexão nacionalista e beligerante tomou as narrativas de super-heróis no contexto da doutrina da Guerra ao Terror. De todo modo, a partir dos anos 1980 a representação da violência aumenta em intensidade e quantidade, e super-heróis como Batman ou Wolverine fazem muito sucesso como personagens sombrios e violentos. O consumismo característico do período se verifica com o aumento do licenciamento de produtos, o lançamento de inúmeras edições especiais de luxo de revistas antigas e surge o *boom* das *graphic novels*, histórias em quadrinhos em formato de livro, com história mais longa que o comum e, supostamente, temática e qualidade artística superior. O mercado do colecionismo se amplia ao extremo, estimulados pelas editoras. Cada vez mais elas promovem grandes eventos narrativos, com encontros de super-heróis, mortes de personagens, zeragem da contagem das edições, tudo isto buscando tornar cada nova edição “histórica”. Surgiu uma corrida pela compra de revistas e itens apostando que eles teriam um valor muito superior no futuro, gerando um enorme índice de venda de quadrinhos, com cada vez mais lojas especializadas. Esta bolha especulativa estourou em 1993 levando crise às editoras de quadrinhos, e a Marvel decreta falência. Curiosamente, é neste momento que começam a se formar as condições para a recente onda de filmes de super-heróis (ROBB, 2014, pos. 3046-3069). Precisando de dinheiro, a Marvel vendeu os direitos de seus personagens para estúdios cinematográficos, e esta movimentação corporativa coincidiu com o grande avanço técnico que o cinema teve dos anos 1990 para os anos 2000, e que tornou as imagens de

superseres voando ou saltando de um lugar para outro mais críveis e agradáveis de ver nas telas. Os super-heróis chegavam aos cinemas, e encontrariam nossos alunos no curso destes acontecimentos.

Neste breve histórico buscamos indicar que, ao estudarmos a trajetória das histórias de super-heróis ao longo do século XX, é possível ter uma visão panorâmica de como estes personagens mantiveram uma relação constante com a sociedade em que estavam inseridos. Não apenas são, portanto, parte da história, como também são uma excelente forma de compreender a história e se relacionar com ela. Os filmes que analisaremos neste trabalho dialogam com esta historicidade de seus personagens, e também fazem referência a fatos da história. Nossa proposta é que pensemos formas de conectar as narrativas que estes filmes apresentam com a historicidade dos personagens, utilizando ambos como forma de produzir o conhecimento histórico em sala de aula.

2. CONSTRUINDO CONEXÕES: SUPER-HERÓIS E ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 Saber escolar e mediação didática

Até agora argumentamos a favor do uso de filmes de super-heróis no ensino de História como recurso didático que possibilita ao professor conectar-se com os interesses dos alunos, contornando o crescente desinteresse pela escola. Este tipo de trabalho pode ser melhor compreendido se nos debruçarmos sobre o processo de construção do saber escolar e sobre o trabalho docente na constituição da especificidade deste saber.

O desenvolvimento da história das disciplinas escolares enquanto campo de pesquisa ajudou a abrir outras perspectivas que não aquelas que entendiam as disciplinas escolares como meras simplificações das ciências eruditas (BRUTER, 2005, p.8). Do ponto de vista da própria formação destas disciplinas, era possível lançar-se em uma investigação na longa duração, que ultrapassasse a “fundação oficial” da história no século XIX e percebesse as distintas formas que os contemporâneos tratavam e compreendiam a história em suas respectivas épocas. Foi possível perceber, como fez Annie Bruter, a presença da história como um conhecimento não-disciplinar ainda no século XVII, quando a busca por uma formação humanista introduzia conhecimentos sobre a história a serviço do ensino da retórica, da arte da escrita e da compreensão dos textos clássicos. Um conhecimento que, em vistas dos princípios que moveram sua organização, se encontrava disperso e repleto de lacunas, sem ordenamento cronológico ou construção narrativa coerente. Não se tratava, portanto, do ensino de uma história percebida como uma área do conhecimento dotada de metodologia própria (2005, p. 9-14).

A afirmação da proeminência das relações de fidelidade monárquicas sobre as de pertencimento religioso colocou na ordem do dia a necessidade do conhecimento sobre a história nacional, a legitimidade e origem das dinastias e casas reais, os feitos e exemplos que ilustravam preceitos anteriormente abstratos ou que ficavam a cargo de uma antiguidade por demais longínqua. Bruter identifica aqui a criação de uma didática da história, fora do ambiente escolar e do currículo, dentro de um ambiente de estudo principesco, onde se elabora uma percepção cronológica de apresentação dos acontecimentos como um todo contínuo (2005, p. 19).

No plano institucional, aos poucos “o ensino de história emancipou-se, progressivamente da tutela das humanidades para conquistar sua autonomia” (PROST, 2008, p. 19). Este movimento criou a demanda por um profissional específico, capaz de suprir as necessidades do ensino de história, o que acabaria, por sua vez, por possibilitar um franco desenvolvimento metodológico e de conteúdos. Estes professores de história especializados cumpriram o papel de tornar a disciplina mais independente da abordagem humanista que punha a história a serviço da compreensão dos textos clássicos, e estes acabaram ganhando a posição de fontes para o conhecimento histórico, invertendo a relação. A compreensão dos múltiplos aspectos da realidade e a formação de uma visão de conjunto sobre os processos passa a ganhar peso (PROST, 2008, p.19).

Percebemos, assim, que o conhecimento histórico ensinado tomou distintas formas ao longo do tempo, e se moldou em meio a diferentes objetivos. Essa história ensinada nem sempre esteve em contato com uma história acadêmica, nem surge como uma derivação desta. A demanda por ensino escolar, inclusive, potencializa a formação da história como disciplina universitária. É possível visualizar, então, o ambiente escolar como produtor de demandas e criador de campos e conteúdos.

Mais especificamente, pensando na história ensinada contemporaneamente, alguns autores se dedicam a discutir a originalidade do conhecimento produzido na escola. Fugindo de analisar a história ensinada desde a perspectiva de buscar os erros ou diferenças com aquela produzida nas universidades, buscou-se “compreender melhor como se dá a produção do saber escolar, que envolve a interlocução com o conhecimento científico, mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto sociocultural de referência” (PROST, 2008, p. 19).

Em *Professores de História: entre saberes e práticas* (MONTEIRO, 2007), Ana Maria Monteiro constrói uma síntese criativa na discussão em torno da natureza do saber escolar ao mobilizar conceitos e debates propostos por autores como Chevallard, Develay, Lopes e Allieu, em especial dentro da discussão sobre a “transposição didática”. Monteiro parte da compreensão de que a prática docente não pode ser entendida dentro de um escopo meramente instrumental e técnico, onde o professor é um mero reproduzidor ou aplicador de um conhecimento consagrado pela ciência, e canonizado pelo currículo. O campo educacional, o currículo, a prática docente, tudo isto é entendido como um espaço de criação simbólica e cultural, onde se configuram disputas, negociações, acomodações e rupturas de diversas ordens. Neste contexto emerge a formulação do conceito de “saber escolar”, como um saber original e

com características próprias que não a mera simplificação ou reprodução do conhecimento acadêmico (2007, p. 81-83).

Monteiro parte da elaboração de Chevallard, que aponta a distinção entre o saber acadêmico e o saber ensinado. Este autor entende que para que o conhecimento científico seja utilizado na educação ele precisa ser modificado, dando origem a um tipo de conhecimento distinto. Este processo se dá por meio de uma operação de “transposição didática”, que começa com os técnicos, burocratas, representantes (a noosfera), aqueles que definem os saberes a ensinar que serão trabalhados na escola, e é continuado na ação dos professores que elaboram diferentes versões durante a prática docente. Neste processo de transposição, entretanto, Chevallard compreende o saber acadêmico como anterior ao saber ensinado, e estabelece assim, uma hierarquia entre eles, com o primeiro servindo sempre de base fundamental para a elaboração do segundo. Monteiro incorpora esta percepção de que o saber escolar é diferente do saber acadêmico, ainda que entre eles haja algum tipo de relação necessária. A autora, no entanto, vai se afastar da ideia de hierarquização entre estes saberes, relativizando-a e caminhando para uma noção que concede mais atenção à dimensão educativa na formação do saber escolar (2007, p. 84-89).

Assim, Monteiro vai incorporar algumas contribuições de Develay a este debate. O entendimento deste autor amplia e flexibiliza a operação de transposição didática ao incluir, além do saber acadêmico, também as “práticas sociais de referência” – atividades sociais diversas que o docente pode utilizar como base para suas atividades escolares. Assim, ultrapassa-se a ideia de que é o saber acadêmico, e apenas ele, quem fornece o conteúdo para o saber escolar. Indo além, Develay cogita que este movimento não se dá apenas de cima para baixo, mas que o inverso pode também se dar, e o saber escolar também pode influir na produção acadêmica. Este processo de interação entre as práticas sociais de referência e o saber acadêmico com o “saber a ensinar” está atravessado por um esforço de didatização que busca adequar os saberes às necessidades da prática docente. Esta didatização se dá de mãos dadas com um processo de axiologização, que compreende os valores e ideologias que se envolvem na produção do saber escolar, e que se manifestam na escolha dos conteúdos, metodologias, abordagens. Esta axiologização, por sinal, não é uma característica apenas da transposição didática realizada pelo docente mas também nas definições feitas no âmbito da noosfera, e inclusive na produção acadêmica (2007, p. 90-93).

Partindo destas leituras, Monteiro elege o conceito de “mediação didática” como aquele mais adequado para a compreensão dos processos de produção do saber escolar, uma vez que

favorece uma percepção de que o saber escolar e o saber acadêmico estabelecem relações complexas entre si e com outros elementos, incorporando uma definição de Lopes, quando afirma que:

Prefiro referir-me a um processo de mediação didática, todavia não no sentido genérico conferido à mediação: a ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa à outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia. (LOPES, 1997, apud MONTEIRO, 2003)

Há uma problemática, entretanto, no estabelecimento de uma referência para esta mediação didática em uma ciência como a História, que não possui uma definição acadêmica positiva e é marcada por múltiplos referenciais teóricos, campos, temáticas, dimensões. Monteiro incorpora então, a perspectiva defendida por Allieu, que redimensiona a relação entre saber acadêmico e saber escolar, falando em “interpelação”. Isso porque o professor-historiador busca no conhecimento acadêmico a validação do rigor universitário para constatar a veracidade dos fatos que narra e a legitimidade de suas perspectivas teóricas e analíticas. Ele acessa este saber, o interpreta, organiza ele de acordo com suas perspectivas de modo a produzir sentido, e transforma este conhecimento em consonância com as exigências da sua realidade de trabalho. Daí que, ao fim e ao cabo, a relação entre o saber escolar e o acadêmico seria muito mais ascendente do que descendente, dado este movimento de interpelação da academia pelo professor em busca de construir a sua versão do saber escolar (2007, p. 103-106).

Portanto, podemos resumir de toda esta discussão que o saber escolar é necessariamente diferente do saber acadêmico, não podendo aquele ser visto como uma mera simplificação ou adequação deste. Sendo distintos, o movimento entre eles tampouco pode ser visto como puramente vertical, com o saber acadêmico sendo anterior e condicionante sobre saber escolar, ao contrário, ambos se retroalimentam. Isso não quer dizer que não haja uma necessária validação do saber acadêmico ao saber escolar, mas isso ocorre a partir de uma dinâmica de didatização e axiologização que tem o professor como agente ativo e criativo primordial. É possível então compreender este processo de “mediação didática” como o de produção do saber escolar, um saber que deve buscar sua referência acadêmica como modo de se manter validado como conhecimento histórico, mas que é um saber transformado, um híbrido criado a partir do saber acadêmico, das condições sociais de trabalho, das opções e referências do professor, do ambiente cultural escolar, da realidade e potencial dos alunos e uma série de outros aspectos e fatores.

Dentro desta perspectiva, é reservado ao professor de história do ensino básico um papel que é repleto de responsabilidades no processo educacional, uma vez que fica clara que a sua função não é meramente executora no processo de aprendizagem, mas se envolve com a própria elaboração de um tipo específico de saber que se realiza no processo de aprendizagem. Esta perspectiva orienta este trabalho, que se compreende como um esforço de mediação didática, ao buscar incorporar referências e conhecimentos históricos para ler produtos culturais específicos, levantando possíveis iniciativas de intervenção didática no ensino de história. Estas iniciativas são pensadas levando em conta o contexto sociocultural em que nós e nossos alunos estamos inseridos, em um processo que visa criar esse tipo específico de saber, que é o saber escolar. Não apenas isto, o caráter aberto do Guia que queremos desenvolver é tanto um reconhecimento da inevitabilidade da ação criativa de adaptação, modificação e transformação que o trabalho docente envolve, como um convite a ele.

2.2 Construindo o Guia Visual

O Guia que nos propomos a fazer não é algo acabado, fechado, como um material didático ou um caderno de atividades para serem “aplicadas” com os alunos. Como professores nós entramos constantemente em contato, seja em pesquisa que fazemos, seja nos materiais que recebemos em nossos locais de trabalho, com propostas de oficinas, modelos de questionários, sugestões de trabalhos de pesquisa, textos didáticos, que acabamos incorporando, de um modo ou de outro ao nosso ofício. A experiência docente nos mostra que esta incorporação é sempre feita de modo criativo. Dificilmente um professor voluntariamente seguirá à risca uma proposta elaborada por outra pessoa, pois se trata sempre de ajustar aquilo que fazemos à uma realidade em transformação. Cada turma tem particularidades que são levadas em conta na hora de realizar a atividade de ensino e aprendizagem, são configurações de idade, condição social, tamanho da turma, realidade material da escola e dos alunos, diferentes formas de apreensão do conhecimento trabalhado, cada um destes e outros fatores interferem na hora que o professor entra em sala de aula e se propõe a realizar uma atividade qualquer. Nós professores estamos sempre recortando, reescrevendo, suprimindo, reorientando, reorganizando, modificando absolutamente tudo: os conteúdos, as atividades, as avaliações, o calendário. A atividade docente é viva e criativa, e qualquer professor sabe disso, porque é desta forma que se torna possível fazer com que algo funcione em sala de aula.

Assim, nossa proposta de Guia não parte da ideia de trazer algo pronto para que o professor utilize em sala. Nosso formato é muito mais o de uma conversa entre professores, onde queremos convencer nossos colegas de que o universo dos super-heróis e os filmes que se baseiam neles têm grande potencial para utilização no ensino de História. Vamos falar sobre a origem destes personagens e de suas histórias, circunscrevendo-os em sua própria historicidade, e para isso analisaremos os filmes trazendo alguns exemplos dos quadrinhos para traçar algumas relações entre ambos. Olharemos para os filmes buscando neles o discurso histórico, e indicaremos relações que podem ser construídas em sala de aula entre temas e cenas dos filmes e assuntos e questões que são normalmente trabalhados no ensino de História. Também indicaremos algumas formas de trabalhar o filme e algumas atividades. Nosso objetivo é que, ao final desta jornada, o professor se sinta interessado em se familiarizar mais com o universo dos super-heróis e suas possibilidades didáticas, e, quem sabe, em utilizar algumas das ideias presentes neste Guia para montar suas aulas e atividades. Ele é, portanto, um ponto de partida para o professor que por ele se interessar.

Optamos por construir este Guia no formato de um guia visual. Este tipo de publicação é muito comum na cultura pop, e são vários os universos ficcionais e franquias de entretenimento que produzem guias visuais que compilam e catalogam personagens, itens, lugares, histórias, dentre outras questões. Star Wars, Senhor dos Anéis, Game of Thrones, DC, Marvel, todas estas franquias já lançaram guias deste tipo, que costumam ser peças importantes para fãs devotos que gostam de se aprofundar nestes universos complexos que estas narrativas constroem. Nosso Guia vai tomar o aspecto visual desses guias como base, buscando inserir muitas imagens junto ao texto que será escrito. Nos títulos e subtítulos serão utilizadas fontes que remetem à linguagem dos quadrinhos, e buscaremos utilizar um visual mais limpo e pouco poluído nas páginas, que permita dar destaque às imagens selecionadas. A incorporação destas imagens é importante pela própria natureza dos produtos culturais que estamos utilizando. O cinema e as histórias em quadrinhos são imagéticos por definição, e estaremos sempre nos reportando a eles. Trechos de revistas em quadrinhos e *frames* de filmes serão então utilizados como referência para as análises e sugestões que faremos aos nossos colegas.

A utilização dos *frames* também vai ajudar a reforçar a indicação de que cena do filme estamos tratando em um dado momento do texto, o que permite ao professor escolher a forma de utilização do filme em sala de aula. Existem muitas formas de se trabalhar com filmes na educação, e o professor enfrenta diferentes realidades a depender da turma e da escola em que trabalha. Hoje em dia, o filme apresenta a vantagem de ser uma mídia de fácil reprodução e

distribuição. A depender do tempo e da liberdade de que dispõe, o professor pode optar por reproduzir o filme de uma só vez ou em partes, pausando para fazer comentários ou deixando eles para depois, pode selecionar uma cena para ser trabalhada em separado depois de exibir o filme, ou até mesmo exibir apenas algumas cenas ao invés do filme completo. É possível utilizar o filme como base para trabalhos durante todo um bimestre, mas também pode ser o caso de trabalhar com ele em apenas uma aula. Tudo vai depender da realidade do professor e também da criatividade dele.

O nosso Guia será composto de 3 filmes: Mulher-Maravilha (2017), Capitão América: O Primeiro Vingador (2011), e Capitão América: Guerra Civil (2016). Estes filmes foram escolhidos por terem uma clara relação com períodos importantes para a história ensinada. O filme da Mulher-Maravilha é ambientado na Primeira Guerra Mundial, O Primeiro Vingador se passa na Segunda Guerra Mundial e a Guerra Civil é uma adaptação de uma história em quadrinhos que foi escrita como alegoria para os Estados Unidos do período pós-11 de setembro de 2001 e da Guerra ao Terror. Estes filmes acabam possibilitando também uma sequência no estudo da história contemporânea. Por terem conexões mais evidentes com o conhecimento histórico, estes filmes podem ser melhor explorados no Guia, possibilitando a indicação de uma grande quantidade de discussões e atividades em cada um deles. Cada filme corresponderá a um “capítulo” do Guia, que serão subdivididos por eixos temáticos de discussões que podem ser feitas utilizando os filmes. Apontaremos, a seguir, algumas das discussões que serão indicadas, a partir dos filmes, neste Guia.

Como já dissemos, o filme Mulher-Maravilha é ambientado na Primeira Guerra Mundial, e a personagem principal se envolve diretamente na guerra. A indicação mais óbvia, portanto, é a utilização do filme como ferramenta para o ensino deste evento de grandes proporções e notável importância no ensino de História. Por meio do filme é possível fazer interessantes correlações com o conteúdo que se trabalha em sala de aula, e levantar discussões transversais a ele. É possível reforçar o entendimento sobre as políticas de alianças lançando mão das nações e nacionalidades que aparecem no filme, em seus personagens e localidades. Alemanha, Inglaterra, Império Turco-Otomano, Estados Unidos, Bélgica, Marrocos, Índia, Paquistão, Escócia, todos estes países, os conflitos em que se envolveram antes da Guerra e os lugares que ocuparam nela podem ser trabalhados com o uso do filme. Assuntos como a guerra de trincheiras, o uso de armas químicas, o drama dos refugiados e do trabalho forçado, e os efeitos duradouros da Guerra nas mutilações, deformações e transtornos psicológicos causados naqueles que a vivenciaram, todos estes temas podem ser trabalhados com a utilização do filme,

e ajudam a traçar um panorama do período da guerra. Para além disto, um exercício interessante é buscar compreender o discurso que o filme produz sobre a Primeira Guerra Mundial e comparar com aquele que trabalhamos em sala. Nossa opinião é que o filme reproduz a visão dos alemães como grandes vilões da Primeira Guerra Mundial, por mais que os seus produtores, e por vezes a própria narrativa do filme tente indicar o contrário.

Mulher-Maravilha também nos dá a possibilidade de trabalhar a desnaturalização do mundo moderno, seus pressupostos e sua forma civilizatória. Ao produzir uma história que coloca em contato o mundo antigo e a modernidade, produz-se um estranhamento, que fica patente no comportamento da personagem principal durante todo o filme. A percepção e o entendimento desta característica do filme podem ajudar o professor a trabalhar com os alunos a desconstrução de aspectos do mundo contemporâneo e historicizar as relações e estruturas sociais. Um dos aspectos que podem ser trabalhados neste sentido é a postura de Diana diante daquilo que vê no mundo europeu e a forma machista como ela é recebida em todos os espaços em que se insere. São muitas as características feministas do filme, e este aspecto pode ser relacionado com a construção da própria personagem nos anos 1940, quando foi criada com o propósito declarado de fazer propaganda feminista.

Por fim, é possível também relacionar o filme com assuntos da geopolítica do Oriente Médio e da história desta região. Gal Gadot, atriz principal do filme, é israelense, e seus posicionamentos sobre questões políticas e militares causaram protestos e boicotes em relação ao filme.

A Segunda Guerra Mundial é o período em que Capitão América: O Primeiro Vingador é ambientado. Este filme permite fazer muitas interações com as revistas do Capitão América dos anos 1940, pois faz constante referência a elas. O caráter total das guerras modernas pode ser trabalhado a partir da função que o personagem cumpre no início do filme, o de ser um instrumento de mobilização e propaganda para o esforço de guerra. Este, por sinal, é o mesmo papel que as revistas em quadrinhos do Capitão América cumpriram nos anos da Guerra. O filme brinca com isso e por meio dele é possível levantar temas como: o uso dos quadrinhos, do cinema e de apresentações teatrais para mobilização, as funções que envolviam o esforço de guerra, a venda de bônus, dentre outros.

Um assunto importante a ser tratado no ensino da história do período são as ideias eugênicas, o racismo, a xenofobia. São elementos que compunham a realidade do mundo à época, mas que também podem ser relacionados com aspectos do mundo contemporâneo. Em

especial, por causa das características do nazismo, estes temas ganham relevância na Segunda Guerra Mundial. Também aqui, a historicidade do personagem e de suas revistas podem ser acionadas, uma vez que o Capitão América é ele mesmo fruto de uma experiência eugênica. O racismo e a xenofobia também eram um forte componente nas histórias em quadrinhos dos anos 1940, e estas questões podem ser levantadas a partir de cenas do filme.

Outra questão que pode ser trabalhada por meio da análise da mensagem do filme é a utilização de armas de destruição em massa, especialmente as armas atômicas e o bombardeio de Hiroshima e Nagasaki. O filme não trata deste tema, e o silenciamento é sempre algo a ser discutido. Mas, para além disso, o filme também inverte a situação e coloca nas mãos dos inimigos a utilização destas armas como conflito fundamental dentro do filme. A possibilidade de realizar uma reflexão crítica que articule o conhecimento histórico e a análise de uma narrativa de ficção fica posta neste momento.

Outra chance de exercitar a reflexão crítica em conexão com o conhecimento desenvolvido nas aulas de História se dá pela análise das escolhas dos produtores do filme quanto ao seu título. A opção por retirar o nome “Capitão América” em alguns países, revela tensões da geopolítica contemporânea que tem raízes em acontecimentos da história que são estudados durante o ensino básico, particularmente a Guerra Fria. As discussões sobre o filme, o personagem e seu surgimento podem auxiliar no exercício deste tipo de reflexão.

O terceiro filme que escolhemos, Capitão América: Guerra Civil, não é ambientado em nenhum momento específico da história. Na verdade, ele se passa em um contexto fictício baseado nos dias atuais. Esta característica torna a utilização do filme um pouco menos óbvia, mas ainda assim possível e bastante instigante. Apresentaremos três eixos por meio dos quais é possível trabalhar este filme em conexão com assuntos e discussões que são trabalhados no ensino de História.

O primeiro eixo pensa o filme como uma ferramenta para estudar a história do tempo presente: os atentados de 11 de setembro e a Guerra ao Terror. O filme se baseia na saga em quadrinhos Guerra Civil, da Marvel, que é uma analogia e uma reflexão sobre os Estados Unidos no contexto da Guerra ao Terror. Especialmente, o filme permite explorar o dilema da relação entre segurança e liberdade em contextos de crise, medo e violência. Este é um assunto que pode ser extrapolado para o nosso país, tanto porque os ecos da Guerra ao Terror se fizeram sentir em todo o planeta, como também porque a relação entre segurança e liberdade é uma constante nas democracias modernas.

O segundo eixo que propomos trabalhar visualiza o filme como uma possibilidade para aprofundar e exercitar o estudo dos filósofos iluministas, que são tema importante do ensino de história. Rousseau, Montesquieu, Voltaire, Locke, e suas ideias de “vontade geral”, “direitos naturais”, “liberdade de expressão”, “divisão de poderes”, “direito à rebelião”, dentre outras, podem ser mobilizadas para compreender e debater o filme e os dilemas que ele apresenta. Ao mesmo tempo, permite-se um exercício concreto de questões filosóficas que muitas vezes ficam apenas no nível da abstração, dificultando seu entendimento.

Por fim, Capitão América: Guerra Civil também pode ser pensado como uma ferramenta para refletir sobre a própria ciência da História. O filme produz uma analogia para uma situação que envolveu um grande debate e enfrentamento político, onde os rumos da sociedade estavam sendo decididos, mas dentro de uma narrativa onde apenas seres superpoderosos e figuras dos setores dominantes da sociedade têm voz e agência. Esse silenciamento e ocultamento das classes subalternas pode nos ajudar a provocar uma reflexão sobre a história que estudamos na educação básica, e os agentes que ela apresenta.

CONCLUSÃO

O exercício de produzir o Guia visual demonstrou-se mais complexo do que podíamos imaginar. São muitas as etapas de produção, indo desde assistir (muitas vezes) o filme, até organizar cada microespaço no processo de diagramação. A ideia era relativamente simples: assistir os filmes e levantar possibilidades de trabalho com eles na educação básica. O exercício de analisar, dissecar, interpretar, organizar cada um dos filmes acabou revelando que é possível fazer um Guia inteiro para apenas um deles. Muita coisa ficou de fora, a história da origem da Mulher-Maravilha e sua relação com a mitologia grega, a incorporação de alguns quadros que mostravam a complexidade dos argumentos apresentados na saga Guerra Civil dos quadrinhos, a análise dos muitos cartazes de guerra que aparecem no filme do Capitão América. Sem falar nas dezenas de detalhes presentes ao longo dos filmes. Assistir os filmes com esta atenção aos detalhes só reforçava a ideia de que é enorme a quantidade de referências, conexões e discussões que a partir deles podemos tecer em relação à História. Mais até do que seria necessário para este trabalho ou para uma aula de História.

O guia que produzimos, acreditamos, fornece material suficiente para que o professor de História se sinta instigado a pensar maneiras para introduzir o universo dos super-heróis em suas aulas. O exercício que fizemos com este guia pode e deve ser feito com outros filmes. O Pantera Negra (2018) foi lançado quando este trabalho já estava sendo produzido. Quantas iniciativas não podem ser construídas a partir deste filme para se trabalhar em sala? Ao que tudo indica, os super-heróis ainda ficarão um bom tempo por aí. Como é característico da cultura pop, novos filmes virão, em um ritmo frenético, ansiosos por lucrar cada último centavo de sua altíssima popularidade. Eventualmente eles deixarão de fazer sucesso, e novos produtos ocuparão o tempo e o interesse de uma nova geração de jovens. Nós, professores, provavelmente ainda estaremos nas salas de aula, em condições possivelmente ainda mais dramáticas para a escola e a cultura escolar. Quem sabe este olhar atento aos jovens e seu universo cultural nos possibilite buscar sempre novas formas de nos conectar a eles.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

- ANDRÉ, Richard Gonçalves. **O perigo amarelo nas histórias em quadrinhos: Capitão América e discurso anti-nipônico nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial.** Domínios da Imagem, Londrina, v. 8, n. 16, p. 113-132, jun/dez 2014.
- ANDREOTTI, Bruno. **Os dois lados da Guerra Civil.** São Paulo: Criativo. 2006.
- BARROS, José D'Assunção. **Historicismo: notas sobre um paradigma.** Antíteses, v. 5, n. 9, p. 319-419, jan/jul 2012.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo da história.** Petrópolis: Vozes. 2004.
- BARROS, José D'Assunção; NÓVOA, Jorge (Org.). **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema.** Rio de Janeiro: Apicuri. 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense. 1994.
- BICCA, Angela et aliae. **Identidades nerd/geek na web: um estudo sobre pedagogias culturais e cultura juvenis.** Conjectura. Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 87-104, jan/abr 2013.
- BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1998.
- BRUTER, Annie. **Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a história ensinada no século XVII.** História da educação, ASPHE, FaE, UFPel, Pelotas, n. 18, p. 7-21. Set. 2005.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Geração homo-zapiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica.** In: MAGALHÃES, Marcelo et al. Ensino de história: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2014.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces.** São Paulo: Pensamento. 2007.
- CAMPOS, Rogério de. **Imageria: o nascimento das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Veneta. 2015.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da Histórias.** Rio de Janeiro: Campus. 1997.
- CASTRO, Fábio Fonseca de. **Temporalidade e quotidianidade do pop.** In: Sá, Simone Pereira de et al. Cultura Pop. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós. 2015. p. 35-44.

- CONDE, Edith Mabel Cuñarro; CONDE, Líber Daniel Cuñarro. **Liberalismo vs. Neofascismo: perspectiva sociosemiótica e análisis política del cómic Guerra Civil**. Telos, v. 16, n.1, p. 62-79, 2014.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP. 2005.
- FERRAZ, Francisco César. **Os brasileiros e a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. Edição Kindle. 2005.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes. 1999.
- GARDNER, Catherine. **Historical Dictionary of Feminist Philosophy**. Lanham: Scarecrow Press. 2006.
- HANLEY, Tim. **Wonder Woman Unbound**. Chicago: Chicago review press. Edição Kindle. 2014.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.
- HASSLER-FOREST, Dan. **Capitalist superheroes: caped crusaders in the neoliberal age**. Wnchester: Zero Books. Edição Kindle. 2012.
- HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das letras. 1995.
- HOBBSBAWM, Eric. **Tempos Fraturados**. São Paulo: Companhia das Letras. 2013.
- JANOTTI JUNIOR, Jeder. **Cultura pop: entre o popular e a distinção**. In: Sá, Simone Pereira de et al. *Cultura Pop*. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós. 2015. p. 45-56
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2006.
- LEPORE, Jill. **A história secreta da Mulher-Maravilha**. Rio de Janeiro: Best Seller. 2017
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **A história ensinada: algumas configurações do saber escolar**. *História & ensino*, Londrina, v. 9, p37-63, out/2003.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X. 2007.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2001.
- NERI, Marcelo. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE. 2009.
- PERAZZO, Priscila Ferreira. **Prisioneiros, direitos e guerra no Brasil de Vargas (1942-1945)**. *Revista Esboços (UFSC)*, v. 16, n. 22, p. 21-43.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX**. São Paulo: Hucitec. 1997.
- POZZOBON, Magda et al. **Renomeando o fracasso escolar**. *Psicologia escolar e educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, setembro/dezembro de 2017.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

REYNOLDS, Richard. **Superheroes: a modern mythology**. Jackson: University press of Mississippi. 1992.

ROBB, Brian J. **A identidade secreta dos super-heróis**. Rio de Janeiro: Valentina. 2017. Edição Kindle.

ROSENSTONE, Robert. **A História nos filmes. Os filmes na História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

SCOTT, Kevin Michael (Org.). **Marvel comic's Civil War and the Age of Terror**. Jefferson: McFarland. Edição Kindle. 2015.

SIBILIA, Paula. **La intimidad como espectáculo**. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. 2008.

SIBILIA, Paula. **Redes o paredes: la escuela en tiempos de dispersión**. Buenos Aires: Tinta fresca. 2012.

SOARES, Tiago. **Percursos para estudos sobre música pop**. In: Sá, Simone Pereira de et al. Cultura Pop. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós. 2015. p. 19-34.

STEVENS, J. Richard. **Captain America, masculinity and violence: the evolution of a national icon**. Syracuse: Syracuse University press. 2015

STOREY, John. **Teoría cultural y cultura popular**. Barcelona: Ediciones octaedro. 2002.

VIANA, Nildo. **Heróis e super-heróis no mundo dos quadrinhos**. Rio de Janeiro: Achiamé. 2005

VIANA, Nildo. **Breve história dos super-heróis**. In: VIANA, Nildo; REBLIN, Iuri Andréas (Org.). Super-heróis, cultura e sociedade. Aparecida: Idéias & letras. 2011. p. 15-54.

VELOSO, Francisco O. D. **(Re)produzindo o terror: uma análise da série Guerra Civil**. 9ª arte, São Paulo, v. 4, n. 2, 2º semestre de 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Super-heróis e cultura americana**. In: VIANA, Nildo; REBLIN, Iuri Andréas (Org.). Super-heróis, cultura e sociedade. Aparecida: Idéias & letras. 2011. p. 143-170.

WEINER. Robert G. **Captain America and the struggle of the superhero**. Jefferson: McFarland. 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Palabras-clave**. Buenos Aires: Nueva Visión. 2003.

Filmes

CAPITÃO América: Guerra Civil. Direção: Anthony Russo e Joe Russo. EUA: Marvel Studios, 2016. (147 minutos), cor.

CAPITÃO América: O Primeiro Vingador. Direção: Joe Johnston. EUA: Marvel Studios, 2011. (125 minutos), cor.

MULHER-MARAVILHA. Direção: Patty Jenkins. EUA: DC Films, 2017. (141 minutos), cor.

APÊNDICE

SUPER-HERÓIS E ENSINO DE HISTÓRIA, UM GUIA VISUAL

ARTHUR GIBSON PEREIRA PINTO

SUPER HERÓIS E ENSINO DE HISTÓRIA

**GUIA VISUAL COM SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O USO
DE FILMES DA MARVEL E DC EM SALA DE AULA**



SUPER-HERÓIS E ENSINO DE HISTÓRIA
GUIA VISUAL COM SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O
USO DE FILMES DA MARVEL E DC EM SALA DE AULA

Material produzido para o curso de Mestrado Profissional do Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Autor: Arthur Gibson Pereira Pinto

Orientador: Prof. Dr. Jorge Victor de Araújo Souza

Críticas, comentários e sugestões são bem-vindos e podem
ser enviados para o e-mail artugibson@hotmail.com

Rio de Janeiro, julho de 2018.

APRESENTAÇÃO

Imaginemos a cena. Um grupo de professores conversando. Por alguma razão, todos eles de História. Provavelmente na sala dos professores da escola, mas poderia ser em qualquer outro lugar. Eternos insatisfeitos, eles reclamam da xerox da escola que quebrou, tentam fazer cálculos pouco confiáveis das perdas salariais, criticam a mais recente declaração do governo de turno. Falam também de futebol, marcam encontros e, claro, reclamam dos alunos. Não fazem por mal nem por desgosto, os professores desta sala são todos muito comprometidos, mas é que às vezes cansa. As salas são muito cheias, os estudantes são muito jovens, a bagunça é muito grande. A desatenção, a indisciplina e o desinteresse preocupam os professores. Parece um grande desafio tornar as aulas atrativas e significativas para os estudantes de hoje em dia, e os professores já lançaram mão de muitos recursos. Os filmes, claro, são sempre uma boa ideia. Um deles, o mais novo na escola, aproveita o assunto pra perguntar: “Que filme normalmente vocês passam pra discutir Segunda Guerra Mundial?” A conversa fica mais animada. O resgate do soldado Ryan, um tanto violento, mas muito bom. O grande ditador, engraçado, inteligente, clássico, porém antigo e preto e branco. A lista de Schindler, Spielberg, para o bem e para o mal, mas tomaria um bimestre inteiro pra passar. O pianista, O menino do pijama listrado, Círculo de fogo, Dunkirk, nosso jovem professor conhece todos estes filmes, não faltam opções para se trabalhar a Segunda Guerra Mundial. Até que um dos professores retruca: Capitão América. Alguém ri. Só tem porrada. Não tem história. É fantasia. É imperialista. A hora do recreio termina, a diretora sobe a apressar todos a irem logo pra suas salas, dando a oportunidade dos professores terem mais alguma coisa para reclamar. Nosso jovem professor está cheio de opções de filmes para trabalhar, mais tarde ele vai pesquisar um pouco na internet, ver novas opiniões nos muitos sites que recomendam filmes para serem trabalhados em sala de aula, vai encontrar lá quase todas as sugestões que ouviu de seus colegas, mas dificilmente encontrará entre elas o Capitão América. Mas talvez, se ele apresentasse os filmes citados acima aos seus alunos, teria sido justamente esse o que eles escolheriam.

O objetivo deste trabalho é argumentar ao professor de História que se ele escolher assistir ao filme do Capitão América junto com seus alunos haverá muito o que trabalhar em sala de aula. Não necessariamente pela qualidade artística do filme em si, nem pelo rigor da representação do período histórico, mas basicamente por dois motivos. Primeiro, porque os alunos adoram este filme, como adoram quase todos os lançamentos da (já não tão) recente onda de filmes de super-heróis que lotam cinemas. Há uma grande possibilidade do professor conseguir o interesse e a participação dos alunos utilizando um universo ficcional com o qual eles têm intimidade e afinidade. E também porque, ao contrário do que possa parecer, estes são filmes repletos de possibilidades para fazer conexões com o conhecimento histórico e desenvolver discussões sobre temas relevantes para o ensino de História. O que nos move aqui é a constatação de que enquanto os nossos alunos não têm demonstrado o entusiasmo que gostaríamos pelas aulas de História, eles adoram os filmes de super-heróis. E nós, profissionais da História, em nossa batalha pelo interesse dos alunos, não temos tido a iniciativa de dialogar com estes filmes de tamanho sucesso. Apostamos que a incorporação destes filmes como recursos didáticos em sala de aula pode enriquecer muito o ensino de História. Nosso objetivo neste trabalho é demonstrar isto.

Para isto desenvolvemos um Guia para o uso de filmes de super-heróis no ensino de História. O Guia que elaboramos não é algo acabado, fechado, como um material didático ou um caderno de atividades para serem “aplicadas” com os alunos. Ele é pensado como uma continuação da conversa da sala dos professores que descrevemos acima. Como professores nós entramos constantemente em contato, seja em pesquisas que fazemos, seja nos materiais que recebemos em nossos locais de trabalho, com propostas de oficinas, modelos de questionários, sugestões de trabalhos de pesquisa, textos didáticos, que acabamos incorporando, de um modo ou de outro ao nosso trabalho. A experiência docente nos mostra que esta incorporação é sempre feita de modo criativo. Dificilmente um professor voluntariamente

seguirá à risca uma proposta elaborada por outra pessoa, pois se trata sempre de ajustar aquilo que fazemos à uma realidade em transformação. Cada turma tem particularidades que são levadas em conta na hora de realizar a atividade de ensino e aprendizagem. São diferentes configurações de idade, condição social, tamanho da turma, realidade material da escola e dos alunos, distintas formas de apreensão do conhecimento trabalhado, e cada um destes e outros fatores interferem na hora que o professor entra em sala de aula e se propõe a realizar uma atividade qualquer. Nós professores estamos sempre recortando, reescrevendo, suprimindo, reorientando, reorganizando, modificando absolutamente tudo: os conteúdos, as atividades, as avaliações, o calendário. A atividade docente é viva e criativa, e qualquer professor sabe disso, porque é desta forma que se torna possível fazer com que algo funcione em sala de aula.

Assim, nossa proposta de Guia não parte da ideia de trazer algo pronto para que o professor utilize em sala. Nosso formato é muito mais o de uma conversa entre professores, onde queremos convencer nossos colegas de que o universo dos super-heróis e os filmes que se baseiam neles têm grande potencial para utilização no ensino de História. Falamos sobre a origem destes personagens e de suas histórias, circunscrevendo-os em sua própria historicidade, e para isso analisamos os filmes trazendo alguns exemplos dos quadrinhos para traçar algumas relações entre ambos. Olhamos para os filmes buscando neles o discurso histórico, e indicamos relações que podem ser construídas em sala de aula entre temas e cenas dos filmes e assuntos e questões que são normalmente trabalhados no ensino de História. Também indicamos algumas formas de trabalhar o filme e algumas atividades. Nosso objetivo é que, ao final desta jornada, o professor sinta-se interessado em se familiarizar mais com o universo dos super-heróis e suas possibilidades didáticas, e, quem sabe, em utilizar algumas das ideias presentes neste Guia para montar suas aulas e atividades. Ele é, portanto, um ponto de partida para o professor que por ele se interessar.

Optamos por construir este Guia no formato de um guia visual. Este tipo de publicação é muito comum na cultura pop, e são vários os universos ficcionais e franquias de entretenimento que produzem guias visuais que compilam e catalogam personagens, itens, lugares, histórias, dentre outras questões. Star Wars, Senhor dos Anéis, Game of Thrones, DC, Marvel, todas estas franquias já lançaram guias deste tipo, que costumam ser peças importantes para fãs devotos que gostam de se aprofundar nos universos complexos que estas narrativas constroem. Nosso

Guia tomou o aspecto visual desses guias como base, buscando inserir muitas imagens junto ao texto escrito. A incorporação destas imagens é importante pela própria natureza dos produtos culturais que estamos utilizando. O cinema e as histórias em quadrinhos são imagéticos por definição, e nos reportamos sempre a eles. Trechos de revistas em quadrinhos e frames de filmes foram utilizados como referência para as análises e sugestões que fizemos aos nossos colegas.

A utilização dos frames também ajuda a reforçar a indicação de que cena do filme estamos tratando em um dado momento do texto, o que permite ao professor escolher a forma de utilização do filme em sala de aula. Existem muitas formas de se trabalhar com filmes na educação, e o professor enfrenta diferentes realidades a depender da turma e da escola em que trabalha. Hoje em dia, o filme apresenta a vantagem de ser uma mídia de fácil reprodução e distribuição. A depender do tempo e da liberdade de que dispõe, o professor pode optar por reproduzir o filme de uma só vez ou em partes, pausando para fazer comentários ou deixando eles para depois, pode selecionar uma cena para ser trabalhada em separado depois de exibir o filme, ou até mesmo exibir apenas algumas cenas ao invés do filme completo. É possível utilizar o filme como base para trabalhos durante todo um bimestre, mas também pode ser o caso de trabalhar com ele em apenas uma aula. Tudo vai depender da realidade do professor e também da criatividade dele.

Este Guia Visual apresenta sugestões didáticas para o trabalho com 3 filmes: Mulher-Maravilha (2017), Capitão América: O Primeiro Vingador (2011) e Capitão América: Guerra Civil (2016). Cada filme corresponde a um dos 3 “capítulos” do Guia, que estão subdivididos por eixos temáticos de discussões que podem ser feitas utilizando estes filmes. Após a leitura, ficará evidente que a quantidade de temas e conteúdos que podem ser abordados a partir de filmes como estes é enorme. Quem sabe este não possa ser o pontapé para que outros professores acrescentem novos filmes e novas temáticas para este debate.

Boa leitura e bom trabalho.

Arthur Gibson Pereira Pinto
historiador e professor da rede pública

MULHER

MARAVILHA

INTRODUÇÃO

Lançado em 2017, o filme homônimo da Mulher-Maravilha se tornou não apenas um dos filmes de super-heróis mais bem-sucedidos comercialmente como também um dos que mais suscitou discussões políticas. O lançamento do filme de uma personagem feminina em um gênero amplamente dominado por personagens e, consequentemente, atores homens, deu vazão ao debate sobre representatividade e visibilidade de setores oprimidos da sociedade em espaços culturais como o cinema. Não apenas isso, o filme também era dirigido por uma mulher, a diretora Patty Jenkins. Plurais como são, os movimentos feministas e as mulheres responderam de diferentes formas ao filme. Mas, dentro daquilo que interessa a este trabalho, é possível perceber que esta possibilidade de suscitar questões referentes ao feminismo e à opressão de gênero por meio deste filme podem ser úteis em sala de aula. São muitas as cenas e aspectos do filme que dialogam com questões relacionadas a estes temas, o que se torna ainda mais marcante se levarmos em conta que, estudando o personagem em sua historicidade, podemos perceber que a Mulher-Maravilha foi criada com a intenção de ser um instrumento de educação feminista e de intervenção política na sociedade.

Além disso, trata-se de um filme ambientado na Primeira Guerra Mundial, e que permite que uma série de discussões relacionadas a este momento fundamental da história sejam levantadas em sala a partir dele. Seus personagens, os aspectos tecnológicos, os blocos beligerantes, as causas da guerra, a guerra de trincheiras, a violência do conflito, são alguns dos temas que podem ser explorados com o auxílio do filme.

A antiguidade atravessa este filme ambientado no apogeu da modernidade, abrindo a possibilidade de construir discussões em sala de aula sobre este curioso encontro de civilizações. A Mulher-Maravilha é Diana, filha de Zeus e de Hipólita, a rainha das amazonas. Uma parte importante do primeiro ato do filme se passa em Themiscyra, a ilha das amazonas, onde uma vida idílica é retratada com base em traços da antiguidade grega. O principal vilão do filme é o deus Ares, reforçando a presença da mitologia grega na obra.

Este panorama nos faz perceber então, os temas e conteúdos que podem ser levantados a partir do filme e que são pertinente para o ensino de história na educação básica. Vejamos em maiores detalhes algumas propostas relativas a eles.

UMA NOVA VELHA VISÃO SOBRE A GUERRA

Nas páginas de suas primeiras histórias a Mulher-Maravilha tinha entre seus inimigos muitos agentes e soldados do eixo. Criada em 1941, a personagem chegou bancas às vésperas da entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial e, assim como o Batman, Superman, Capitão América entre outros personagens marcantes da época, a Mulher-Maravilha “lutou” ao lado dos soldados aliados durante todo o conflito (IMAGEM 1). Os quadrinhos foram parte importante da mobilização da população civil e também de militares nos Estados Unidos durante todo o período da guerra e a Mulher-Maravilha fez parte deste esforço conjunto.

No entanto, ao contrário de suas histórias em quadrinhos originais dos anos 1940, o filme que analisamos não tem a sua história ambientada na Segunda Guerra, mas sim na Primeira. Um dos possíveis motivos para isso pode ser encontrado na dinâmica comercial recente dos filmes de super-heróis. A Mulher-Maravilha é um personagem que faz parte do universo ficcional da DC Comics, que vinha tendo um desempenho insatisfatório em termos de crítica, recepção dos fãs e, até certo ponto, de bilheteria, em um momento em que este universo ainda estava em construção nas telas. Fazer o filme da Mulher-Maravilha ambientado na Segunda Guerra significaria inevitavelmente provocar comparações com um personagem do universo cinematográfico da Marvel Comics, o Capitão América, que não apenas é um super-herói mais conhecido por ter suas histórias vinculadas a este conflito, como tinha feito recentemente um filme ambientado nele. O Universo Cinematográfico Marvel e seus personagens como o Capitão América eram, e de certo modo ainda são, os parâmetros de sucesso de bilheteria, de consolidação de marcas e de recepção dos fãs com os quais os insucessos da DC eram recorrentemente comparados, de modo que evitar ainda mais comparações seria uma boa saída.

Aqueles que se envolveram com o filme, contudo, dão outra explicação. De acordo com o roteirista Allan Heinberg, a decisão de ambientar o filme tem a ver com as semelhanças daquela época com o mundo atual: “vivemos uma época muito parecida com a da Primeira Guerra Mundial, com o nacionalismo e uma situação onde é preciso muito pouco para iniciar um conflito global”. Além disso, a Primeira Guerra parecia um atrativo por ser a primeira vez que uma guerra trazia tantas novidades bélicas, com suas armas automáticas, metralhadoras, armas químicas e “novos horrores lançados todos os dias”. A diretora Patty Jenkins também comentou a escolha do período retratado no filme, entendendo-o como



Capa de Sensation Comics #13 (jan/1943), traz a imagem dos chefes de estado do eixo como pinos de boliche prestes a serem derrubados pela Mulher-Maravilha.

“a primeira vez que a civilização como nós a conhecemos encontrou suas raízes, uma história que não conhecemos muito bem”. Também para Jenkins os paralelos com o mundo atual tiveram importância, como no fato de que tanto hoje como então “não é claro quem realmente está com a razão”.¹

É interessante cotejar estas afirmações com o resultado final do filme e a representação que ele faz do período histórico tratado. A Primeira Guerra Mundial não é um conflito muito retratado no cinema, em especial nos últimos anos, e principalmente se compararmos com o destaque que os filmes sobre a Segunda Guerra Mundial têm. Se levarmos em conta que uma das características dos filmes mais comerciais é justamente a clareza sobre quem é o vilão e quem é o herói, ambos incorporando características mais ou menos monocromáticas com relação a estes papéis, fica explicada a predileção pela Segunda Guerra. Não é difícil convencer uma audiência do caráter ignominioso de um inimigo quando ele traja um uniforme nazista, estes já estão consagrados na cultura pop como a encarnação do mal, aqueles capazes das mais terríveis aberrações. A Primeira Guerra, entretanto, não tem esta marca no imaginário popular. Ao contrário, ainda que para as plateias atuais o conflito não soe tão familiar, como apontou Jenkins, as obras de maior destaque sobre o período costumam carregar a marca da desilusão, do horror, da melancolia e do despropósito da guerra. Trata-se de um conflito complexo, que inaugurou uma época de guerras devastadores em amplitude inédita, envolvendo diversas nações que se lançam ao combate em busca de objetivos difíceis de justificar, por meio de alianças que forjam dois blocos de virtudes indistinguíveis. Assim, ao olhar para a Primeira Guerra Mundial como um conflito inflado pelos nacionalismos, que colocou em xeque a civilização moderna, em um enfrentamento onde “não está muito claro quem tem a razão”, os roteiristas e a diretora do filme se aproximam da visão sobre a guerra que geralmente costumamos trabalhar nas salas de aula, ou como mínimo, daquela que está presente nos atuais livros didáticos.

No entanto, analisando o filme não é tão claro que o discurso se ordene por esta perspectiva. O filme, narrado e protagonizado por Diana Prince, a Mulher-Maravilha, mostra aos poucos as conclusões que esta chega paulatinamente ao sair de seu isolamento e entrar em contato com o mundo dos homens, o mundo da Primeira Guerra. Inicialmente, ao ficar sabendo desta guerra, ela atribui a responsabilidade a Ares, o deus da guerra da mitologia grega e inimigo jurado das amazonas e dos homens. De acordo com a tradição oral de Themiscyra, Ares voltaria para completar sua missão: “uma guerra sem fim onde os homens destruiriam a si mesmos e às amazonas” (IMAGEM 2).

No momento em que toma ciência da guerra, por meio do piloto e espião americano Steve Trevor, Diana entende que os alemães estão sob a influência de Ares, pois assim como todos os homens, eles são inerentemente bons. Ela decide ir ao front, buscar e derrotar Ares, e desta forma, ao livrar os alemães da influência dele, possibilitar que eles voltem a ser bons homens (IMAGEM 3). Antes de ir ao front, no entanto, Diana precisa acompanhar Steve Trevor em Londres, onde ele vai entregar anotações roubadas dos alemães que indicam um plano para desenvolver



e utilizar um novo tipo de gás, uma arma química mais avançada. Diante da postura reticente dos líderes ingleses em fazer algo para evitar que este ataque ocorra por receio de comprometer as negociações para um armistício, Diana se revolta com a falta de iniciativa destes e com seu desprezo pelas vidas civis e militares que serão perdidas (IMAGEM 4). Ela e Trevor resolvem ir por conta própria atravessar as linhas inimigas para encontrar o local onde o gás está sendo produzido e recebem a ajuda de um representante do governo inglês,

Sir Patrick Morgan. A este ponto Diana está convencida de que o comandante alemão Erich Ludendorff é na verdade Ares disfarçado. Ela tem a chance de matar Ludendorff, mas é impedida por Steve Trevor, que achava que era mais importante segui-lo até o local de produção do gás. Ao não ser atacado, Ludendorff consegue testar o gás pela primeira vez em um vilarejo belga, matando seus moradores civis, o que leva Diana a se revoltar contra Steve: “Ares não corrompeu apenas os alemães, mas você também. Todos vocês” (IMAGEM 5). Alguns minutos adiante no filme Diana consegue finalmente matar Ludendorff, mas sua expectativa de que a morte dele faria a guerra imediatamente cessar se vê frustrada. Tudo o que ela viu na guerra não fazia sentido sem a presença de Ares. Sem ele, a matança indiscriminada e impessoal vista na guerra moderna condenava todos os homens: “eles estavam se matando. Matando pessoas que nem podiam ver. Crianças. Minha mãe estava certa. Ela disse ‘o mundo dos homens não te merece’” (IMAGEM 6). Desesperado pra tentar continuar a missão e impedir os alemães de transportar o gás, Steve ensaia uma explicação: “você não acha que eu gostaria de poder dizer que é tudo culpa de um único cara mal? Só que não é. Somos todos culpados”. Instantes depois Diana descobre que Ares realmente estava interferindo no processo da guerra, pois ele se revela como sendo Sir Patrick Morgan. Ares busca convencer Diana de fazer parte de seu plano. Ele explica que fornece inspirações e ideias para novas fórmulas e armas aos homens, mas ele não os obriga a usá-las, são eles mesmos que começam as guerras. O que ele tem feito é orquestrar um armistício, que ele sabe que fracassará, como forma de tentar fazer a humanidade se destruir, e ele espera que Diana o ajude. Ao final, Diana está convencida de que o bem e o mal existem dentro de todos os homens, que escolhem como agir, e que apenas o amor pode salvar o mundo (IMAGEM 7). Ela derrota Ares e imediatamente os soldados ao redor se mostram aliviados e confraternizam-se entre si.

Esse breve retrospecto indica a forma como a super-heroína, protagonista e narradora do filme entende a Primeira Guerra Mundial. Por meio da visão dela podemos ter uma ideia da visão que o filme declaradamente apresenta sobre esta guerra. Como vimos, Diana parte da percepção de que os homens estão em uma guerra monstruosa como nunca antes vista por que Ares manipula os alemães, que agem como os vilões do conflito por isso. Ares aqui

assume o papel de encarnação do mal que as narrativas mais maniqueístas gostam de construir. Mais adiante ela começa a perceber que não são apenas os alemães que agem como vilões, mas também os ingleses, até chegar ao ponto de desacreditar de todos os homens. Por fim ela entende que assim como são capazes de fazer o mal, os homens também são capazes de gestos de generosidade e grandeza, e carregam esta dualidade contraditória dentro de si. Assim, de acordo com



a visão apresentada por Diana, se em um primeiro momento os alemães apareciam como os vilões da Primeira Guerra Mundial, posteriormente essa responsabilidade vai sendo dividida e atribuída ao gênero humano como um todo ao passo que os ingleses e americanos também são questionados em suas decisões e ações. À primeira vista, portanto, parece que estamos diante de um discurso sobre a guerra que corrobora com o sentido indicado pelos roteiristas e pela diretora do filme de uma guerra complexa, destrutiva, que não tem mocinhos e na qual dificilmente se pode falar categoricamente sobre que lado estava certo.

No entanto, se analisamos o filme para além do discurso de Diana, e se relacionarmos este discurso com os demais elementos do filme vemos que a coisa não é bem essa. Aqui é justamente o momento em que o professor pode ajudar a que os alunos produzam novos sentidos sobre aquilo que eles viram na tela, relacionando-os com os conhecimentos que são trabalhados nas aulas de História sobre



a Primeira Guerra. Principalmente, com relação ao contexto que levou à eclosão do conflito e as causas da Guerra. O nacionalismo, o crescimento das rivalidades regionais, as disputas territoriais, o colonialismo e a expansão imperialista não são temas que estão presentes de forma evidente do filme. Nem mesmo o nacionalismo exacerbado do período é abordado, mesmo que os roteiristas do filme entendam ser esta uma característica essencial do período, tão marcante a ponto ser tomada como ponto de comparação com a realidade atual e como uma das justificativas para a escolha do momento histórico em que o filme é ambientado. Assim, num primeiro momento, é válido ressaltar que, em si mesmo, o discurso de Diana despolitiza e desistoriciza a Primeira Guerra, ao apresentá-la não como produto de circunstâncias históricas específicas, mas como um conflito de raízes quase filosóficas sobre a natureza humana.

Para além disso, em que pese Diana abandonar a visão de que os alemães são os vilões controlados por Ares e tecer críticas às ações inglesas e americanas na Guerra, esta percepção é mostrada de

forma completamente desigual no filme, diluída em uma série de cenas que indicam que, ao contrário, os alemães de fato são os grandes vilões dessa história. As críticas de Diana aos ingleses e americanos (os estadunidenses representados basicamente por Steve Trevor) embora sejam justas e nobres, aparecem de modo um tanto quanto pueril. Diana critica os ingleses por não quererem atacar o local de produção do gás alemão, o que colocaria nas mãos alemãs a possibilidade de aniquilar indiscriminadamente milhares de civis e soldados com a nova arma. Mas os ingleses não fazem isso por acreditarem que o momento de negociação do armistício exigia a prudência de não tomar ações provocativas que colocassem em xeque a possibilidade de paz (IMAGEM 8). Do mesmo modo, quando Diana se decepciona profundamente com Trevor é por ele achar que o assassinato de Ludendorff atrapalharia um objetivo superior, o de impedir definitivamente a produção e o transporte da nova arma química alemã (IMAGEM 9). Assim, os “erros” dos membros da Tríplice Entente parecem muito mais exageros de Diana, e se pensarmos que ela julga estas ações com base na sua certeza de que a Guerra é produto da ação do deus Ares, sua visão parece em alguma medida ingênua.

Se a culpa dos ingleses é mostrada por meio de meras querelas táticas, os alemães são os grandes vilões do filme. É verdade que Ares, o grande antagonista do filme, se revela sob a forma de um lorde inglês, mas ele não é de fato inglês, ele sequer é humano. Mas antes que Ares se revele, o que só acontece nos 20 minutos finais do filme, durante duas horas são os alemães que se enfrentam diretamente com a heroína. A começar pela batalha em Themiscyra, onde os alemães matam Hipólita, a mentora de Diana e comandante militar da ilha, junto com outras amazonas (IMAGEM 10). Nas cenas envolvendo os alemães no filme estes estão ou se enfrentando com Diana ou maquinando planos perversos. Além de combater os alemães na sua terra natal, a Mulher-Maravilha enfrenta eles em becos de Londres, na “terra de ninguém” do front, em uma cidade da Bélgica ocupada, e na base alemã onde está a nova arma. Em todos estes momentos, independente de estar em sua caçada pessoal por Ares, Diana objetivamente causa danos aos objetivos do exército alemão e faz avançar a causa da Tríplice Entente. Ela frustra os planos alemães de retomar os documentos roubados por Trevor e não apenas

garante que eles sejam entregues aos ingleses como os traduz para eles; ataca e quebra a linha alemã nas trincheiras fazendo avançar posições da Entente que estavam empantanadas há um ano; libera a cidade belga ocupada pelos alemães, os expulsando de lá; mata o comandante o exército alemão, Erich Ludendorff e destrói a base militar deste país ao final do filme (IMAGENS 11, 12, 13, 14, 15). Tudo isto ocorre enquanto dezenas, talvez centenas, de soldados alemães são atacados, mortos, derrotados pela protagonista do filme.



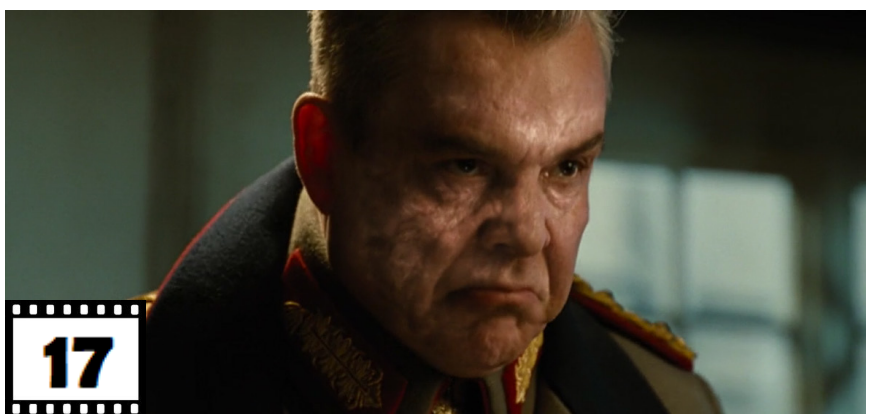
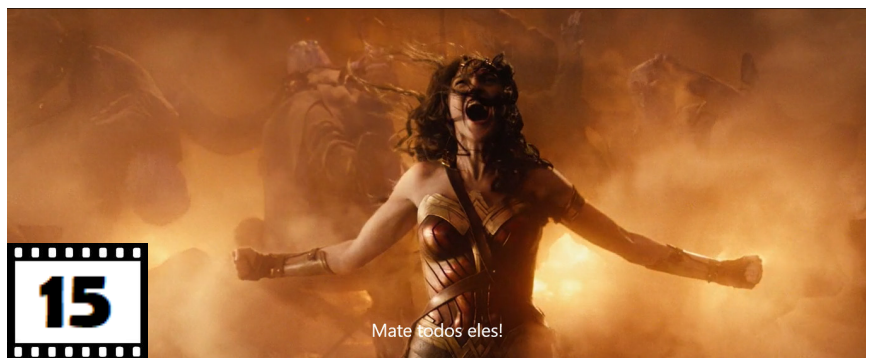
A esses inúmeros figurantes alemães no filme, colocados do lado oposto do conflito, se somam os dois únicos alemães que tem papel de destaque na história, o já citado Ludendorff e Isabel Maru, a Dra. Veneno. O general alemão carrega a peculiaridade de ser um importante personagem histórico da Primeira Guerra mundial. Erich Ludendorff foi comandante do exército germânico entre 1916 e 1918, juntamente a Paul Von Hindenburg. No filme, Ludendorff é o comandante que se opõe à assinatura do armistício, e crê que o kaiser concordará com a continuidade da guerra quando tomar ciência da nova arma química que ele está desenvolvendo. As posturas, ações e ideias dele durante o filme pintam-no como o vilão clássico de narrativas maniqueístas. Ele busca de todo modo impedir o armistício, mas em momento algum são feitas considerações no âmbito das estratégias militares, de orgulhos nacionalistas ou de disputas territoriais que justifiquem esta sua visão. Ele parece movido pelo intuito puro de fazer o mal, e não à toa tem em seus planos a produção de uma arma que mata indiscriminadamente civis e militares e a testa sem pestanejar em um vilarejo indefeso. É verdade que o kaiser e os demais generais alemães não estão a par destes planos, e negociam o armistício com a Inglaterra, mas para todos os efeitos, no filme é Ludendorff quem comanda as ações alemãs. Aliás, não é nada difícil para ele se livrar dos seus inimigos do alto-comando com requintes de uma crueldade embaraçosamente caricatural (IMAGEM 16). Quando se dá ao trabalho de explicar os seus motivos, o vilão argumenta que a vitória é uma questão de fé, e faz referências religiosas à guerra e ao seu valor como modeladora do caráter humano. Ludendorff se parece muito pouco com um ser humano complexo em uma guerra complexa, seus planos são monstruosos, seu pensamento é de um irracionalismo patente, e seus traços físicos frequentemente se desumanizam quando utiliza uma droga que o concede temporariamente uma força sobre-humana e feições distorcidas (IMAGEM 17).

É clara a “nazificação” de Ludendorff no filme, a transformação do inimigo alemão da Primeira Guerra no inconfundível e automaticamente desprezível inimigo alemão de trajes nazistas. A Dra. Isabel Maru, segue a mesma receita, retratada como a clássica personagem da cientista maluca, obcecada com

o desenvolvimento de suas pesquisas e sem preocupação com as implicações morais delas (IMAGEM 18). Suas feições, seu comportamento, a forma sem emoções como fala tudo leva o espectador ao estranhamento diante da Dra. Veneno. Assim, se ao longo do filme vemos falas que apontam para uma culpa coletiva dos governos e países, ou mesmo do gênero humano diante da guerra, ou se ouvimos comentários sobre os horrores que todas as ações e armas causaram vindas de todos os lados, ao assistir filme de conjunto percebe-se que a dualidade heróis/vilões não permitiu ao filme escapar do maniqueísmo e traçar uma narrativa que se aproxime de uma visão da guerra em suas causas históricas, políticas, econômicas, culturais. Os discursos que vemos compartilhando a culpa entre todas as nações envolvidas não se sustentam numa trama onde os ingleses aparecem como machistas e ignorantes enquanto os alemães são cruéis e sádicos. Ambos enganados por Ares, os ingleses cometem o pecado de buscar uma paz enganosa, enquanto os alemães massacram civis. A conta da culpa compartilhada parece não fechar. A paz eventualmente chega, ao final do filme, mas para isso Diana precisa derrotar Ares – e o exército alemão.

Este desfecho da trama nos leva então a uma outra questão. Ao longo do filme a narrativa que coloca Ares como o responsável pela guerra parece ser abandonada paulatinamente em favor de uma visão que coloca “os homens” como culpados por ela. O final do filme, contudo, deixa uma mensagem oposta, ou ao menos dúbia. Diana havia chegado à conclusão de que os homens são capazes de fazer o bem e o mal e que a guerra ocorria por isso, ao passo que Ares havia dito a ela que ele não era o causador da guerra, embora apresentasse aos homens opções que levassem a ela, como se fosse um conselheiro maléfico. O final do filme, no entanto, contradiz absurdamente esta noção. Afora as negociações de paz que correm entre os comandos militares e governos nacionais, não há no filme nenhum sinal de trégua no combate. Pelo contrário, do início ao fim do filme são várias as cenas de enfrentamento entre o exército alemão e o grupo liderado por Diana, com ou sem a presença do exército inglês. Inclusive durante o combate entre Diana e Ares, no final do filme, os

soldados alemães se enfrentam com ela e com os seus amigos que tentam colocar em prática a sabotagem dos planos alemães com a nova arma química. Uma vez derrotado Ares, o conflito cessa como num passe de mágica. Soldados se ajoelham aliviados, respiram profundamente e sorriem, levantam-se para abraçar seus companheiros e também os inimigos que combatiam até poucos segundos atrás (IMAGEM 19).



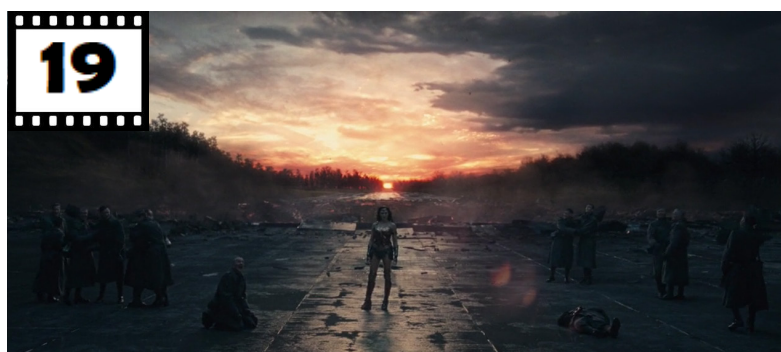
É difícil explicar essa cena fora da lógica de que o confronto ocorria pela presença de Ares e cessou pelo seu desaparecimento.

Não é nossa intenção aqui buscar definir qual seria a explicação mais ou menos adequada para o final do filme ou possíveis falhas de coesão narrativa. O que nos interessa é que, a partir do filme, é possível desprender estas duas mensagens sobre as causas e a dinâmica da guerra. A primeira apresenta a guerra como desdobramento de uma batalha divina, como fruto de homens manipulados por Ares, que no filme aparece como um promotor do mal entre os homens. A segunda apresenta o problema da guerra como essencialmente moral, de uma escolha entre fazer o bem ou o mal, mas encarna esse mal nas ações, posições e personagens alemães. E, em ambas mensagens, a historicidade da Primeira Guerra Mundial se perde. Trata-se, obviamente, de uma obra de ficção e fantasia.

Não cabe cobrar, portanto, nenhum tipo de rigor histórico. Mas é interessante notar que os discursos que fornecem as justificativas para a guerra não são puramente ficcionais, mas dialogam com ideias e ideologias que circularam ou circulam em nossa sociedade. As ideias de base religiosa que tratam as questões do mundo sobre

uma ótica de um conflito entre bem e mal, e que entendem as ações humanas como parte desse jogo são muito presentes na sociedade contemporânea. Do mesmo modo, o velho discurso da culpa alemã pela guerra não é exatamente algo que se difunde hoje em dia, passados tantos anos do fim do conflito, mas a noção que coloca os inimigos dos americanos sempre como a encarnação do mal é recorrente e ganhou novo ímpeto a partir dos atentados de 11 de setembro em Nova York. O professor pode

e deve problematizar estas “sínteses” sobre a Primeira Guerra Mundial apresentadas no filme. O estudo da guerra deve permitir ao aluno ter a capacidade de comparar estas explicações apresentadas pelo filme com aquelas trabalhadas em sala de aula.



CONHECENDO O MUNDO EM GUERRA

Já indicamos acima a nossa visão sobre a interpretação que o filme apresenta acerca do sentido mais geral da Primeira Guerra Mundial. Mas para além disso, existem outros aspectos do contexto da Guerra que também podem ser trabalhados em sala de aula utilizando cenas e elementos do filme como mobilizadores da discussão

Um dos aspectos principais no estudo da Primeira Guerra no ensino básico é construir um entendimento sobre a geopolítica do conflito: os países envolvidos, os blocos de alianças, os interesses que se confrontavam. Este emaranhado de tramas políticas, interesses de distintas ordens e grande número de atores costuma ser confuso para boa parte de nossos alunos, de modo que o filme pode ser um elemento a mais que ajude a fazer sentido em toda esta história, assim como o conhecimento da História pode ajudar em uma melhor compreensão do filme.

O simples entendimento da trama do filme ajuda a fixar aspectos básicos da Primeira Guerra: de um lado temos os ingleses ajudados pelos americanos, do outro lado temos os alemães. As disputas envolvendo o Reino Unido e a Alemanha foram essenciais não apenas para que a Guerra acontecesse mas para que ela tomasse as dimensões globais que tomou. Maior potência do período, o Reino Unido via seus interesses econômicos comprometidos pela Alemanha, uma potência emergente que caminhava para consolidar-se como grande competidora. Um dos capítulos desta disputa que costuma ser trabalhado nas salas de aula de História foi a construção da ferrovia Berlim-Bagdá, que dentre outras vantagens possibilitaria aos alemães um mais fácil acesso ao

petróleo do Oriente Médio e à região portuária do Golfo Pérsico. O Império Otomano, ao qual pertencia a região do atual Iraque, tem destaque no filme, sendo o primeiro lugar onde vemos a Dra. Veneno e Ludendorff. Em uma base rodeada por grandes bandeiras otomanas (que na verdade se parecem mais com a muito similar bandeira da atual Turquia) Steve Trevor se enfrenta com soldados inimigos e rouba os planos do novo gás alemão (IMAGEM 20). Um pouco sobre as alianças e antecedentes da Guerra podem ser relacionados pelo professor com esta cena do filme.



De modo semelhante, um dos personagens secundários do filme permite fazer outras conexões deste tipo. Sameer, personagens ao qual somos introduzidos durante a cena do bar em Londres, é apresentado como um espião de elite, sendo capaz de falar vários idiomas. Apesar de não ficar claro no filme, as HQs da Mulher-Maravilha revelam que Sameer é marroquino (Said Taghmaoui, o ator que interpreta o personagem, é francês e filho de pais marroquinos), uma nacionalidade que guarda importantes relações com o contexto da Guerra (IMAGEM 21). A chamada “Questão Marroquina”, em que se dá a disputa entre França e Alemanha pelo controle colonial deste território africano com a vitória dos primeiros, também costuma ser parte das discussões no ensino de História sobre os antecedentes da Guerra. Aparentemente, no filme Sameer

é um ex-agente do governo marroquino/francês atuando de maneira independente, mas o fato é que ele se integra ao time que luta pelas fileiras da Entente, ao qual o Império Colonial Francês faz parte. O personagem permite, assim, chamar a atenção para o caráter imperialista das disputas e para a participação dos territórios coloniais na guerra. O racismo característico das relações coloniais também fica evidente em duas cenas com Sameer. Em uma delas, ele explica a Diana porque não pôde realizar seu sonho de trabalhar como ator: “Tenho a cor errada” (IMAGEM 22). Em outra situação, para conseguir que Trevor entre na festa alemã, Sameer finge ser um chofer e se comporta da maneira abobalhada, reverente, humilde e atrapalhada que um europeu esperaria de alguém como ele (IMAGEM23).

Também ao longo do filme é possível perceber referências às características imperiais das forças inglesas na guerra. Nas ruas de Londres, na estação de trem e na região portuária é possível ver alguns soldados negros, e outros usando turbantes ou chapéus tipicamente orientais, como aqueles que eram usados por soldados indianos e paquistaneses, representando a presença das tropas dos territórios coloniais do império britânico (IMAGENS 24 e 25). Durante a Primeira Guerra as potências lançaram mão destes soldados coloniais. No caso de franceses e alemães estes soldados eram oriundos especialmente dos territórios africanos, enquanto os ingleses também contaram com um grande contingente vindo das Índias Ocidentais, da Ásia e de domínios como Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Outro aspecto do filme que ajuda a ressaltar o caráter plurinacional do Reino

Unido é o personagem Charlie, um soldado do exército britânico de origem escocesa que veste kilt e faz parte do grupo que ajuda Diana a atravessar o front. (IMAGEM 26)



Quadro de Wonder Woman - Steve Trevor #1 (ago/2017). Lê-se: “Sameer. Ex-espião marroquino. Fala 24 línguas e é um vigarista em cada uma delas. Tem um lado doce, ou então ele é tão bom ator quanto diz”.

A still from the movie showing Diana running through a trench, carrying a rifle. The scene is dark and atmospheric, with a film strip border around the image.**26**

Diana resolve atravessar sozinha a “terra de ninguém”, e o faz sem grande dificuldade. Na cena anterior, entretanto, a fala de Steve Trevor ajuda a descrever um pouco o significado da guerra de trincheiras: “É uma terra de ninguém, Diana! Ou seja, ninguém pode atravessá-la. Este batalhão está aqui há quase um ano e mal avançou um centímetro. Porque do outro lado estão os alemães apontando metralhadoras para cada centímetro daqui. Não há como atravessar, é impossível.” (IMAGENS 27, 28, 29 e 30)

Apesar de haver uma grande quantidade e variedade de armas sendo usadas nas cenas que se

A chegada de Diana ao front traz ao filme a representação de alguns aspectos da Primeira Guerra que são ensinados em sala de aula. A sequência que vai da chegada à zona de batalha até a liberação da cidade belga ocupada pelos alemães é repleta de elementos aos quais o professor pode fazer referências e conexões com o que foi ou vai ser trabalhado na disciplina. Em especial, a chegada à zona das trincheiras abre a possibilidade de visualizar uma representação deste ambiente tão característico da Primeira Guerra Mundial. Descendo abaixo da linha do solo vemos no filme as precárias construções onde os soldados viviam em terra reforçada com pedaços de madeira, em valas cavadas a uma profundidade capaz de proteger um homem em pé da linha de tiro. Sacos de areia circundam a parte superior das trincheiras como forma de proteger dos projéteis e de explosões. O arame farpado é usado para retardar o avanço inimigo e circunda não apenas a entrada das trincheiras mas se espalha por toda a “terra de ninguém”, a área que fica presa entre duas trincheiras inimigas e que nenhum dos dois lados é capaz de controlar. Vemos bombas explodindo, aviões sobrevoando, a terra completamente arrasada e as armas utilizadas: metralhadoras, morteiros, granadas. O cenário ajuda a compor a visão de um local de desespero e morte, onde os homens ficavam empantanados, sujeitos às mais degradantes condições durante muito mais tempo do que se costuma suportar. É verdade, todo este clima que foi sendo construído em torno da realidade das trincheiras é quebrado no filme quando

A still from the movie showing Diana in a trench, surrounded by soldiers. The scene is dark and atmospheric, with a film strip border around the image.**27**A still from the movie showing two soldiers in a trench. The scene is dark and atmospheric, with a film strip border around the image.**28**A still from the movie showing a battlefield with smoke and fire. The scene is dark and atmospheric, with a film strip border around the image.**29**A still from the movie showing soldiers in a trench, with a machine gun firing. The scene is dark and atmospheric, with a film strip border around the image.**30**

passam nas trincheiras não vemos claramente o uso de armas químicas. Estas armas, no entanto, são centrais na trama do filme, que se desenrola em torno do desenvolvimento de uma nova arma química pelos alemães. Durante o filme acompanhamos a personagem Dra. Isabel Maru, conhecida nos quadros também como Dra. Veneno, em seus estudos e testes com armas químicas (Ver IMAGEM 18), até que finalmente desenvolve um novo tipo de gás capaz de causar maiores danos a suas vítimas. Ao longo do filme é possível ver soldados usando máscaras de proteção, bem como há uma cena em que o novo gás é utilizado contra um vilarejo da Bélgica. O tom amarelo-alaranjado do gás é uma possível referência ao gás mostarda, utilizado pela primeira vez em batalha pelos alemães em 1917 (IMAGEM 31). O desenvolvimento do gás mostarda significou um dos



mais significativos avanços na tecnologia de guerra da época, pois além de demorar mais para se dissipar ele atingia suas vítimas também pelo contato com a pele enquanto os demais agiam por meio do sistema respiratório. Outros gases usados na guerra foram o cloro, o fosgênio e o gás lacrimogênio. Estes gases eram atirados por meio granadas e projéteis de artilharia mas encontraram maior efetividade no uso de cilindros que lançavam o gás em direção das linhas inimigas utilizando a ação do vento. A Primeira Guerra entrou pra história como o primeiro conflito em que as armas químicas foram utilizadas em larga escala por ambos os lados do conflito, levando diretamente à morte de ao menos meio milhão de pessoas².

Esta experiência da guerra vai marcar profundamente as sociedades europeias. Aos milhões de mortos, contados em uma escala sem precedentes, somam-se os mutilados, os desabrigados, os deslocados forçadamente,

os psicologicamente impactados, deixando marcas nas sociedades que tomaram parte no conflito. Ao estudar a Europa da primeira metade do século XX nossos alunos entram em contato com estas consequências da Guerra, que ajudaram a conformar a Europa do período entreguerras e o contexto da Segunda Guerra Mundial. É possível perceber presentes no filme algumas cenas que podem ajudar a ilustrar estas marcas da Guerra nas sociedades europeias. O drama das populações civis nas regiões de guerra pode ser percebido na sequência de vai e vem da chegada de Diana no front até os momentos dentro das trincheiras. No caminho eles passam por um grupo de refugiados, em sua maioria mulheres e crianças assustadas e levando alguns poucos pertences (IMAGEM 32). Uma vez dentro das trincheiras, uma refugiada conta a Diana que em sua cidade tudo lhes foi tomado

e aqueles que não fugiram tornaram-se “escravos” (IMAGEM 33). Estas passagens do filme permitem lançar luz sobre o grande deslocamento forçado de populações causado pelas guerras. Estima-se em cerca de 5 milhões os atingidos dessa maneira entre os anos da Primeira Guerra e da Revolução Russa, com os conflitos, ocupações e redesenhos territoriais causados³. A questão do trabalho forçado nos tempos de guerra também é ilustrada. Utilizado em larga escala na Segunda Guerra,

este expediente foi também organizado na Primeira, principalmente pelas potências centrais, que enfrentavam maior escassez material e de força de trabalho diante das enormes exigências do



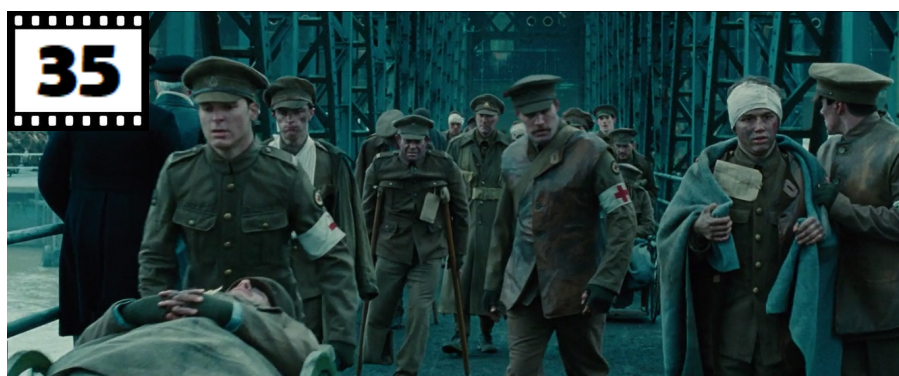
esforço de uma guerra em escala industrial. O trabalho forçado foi implementado nas populações ocupadas como forma de suprir estas demandas.⁴

Outros aspectos interessantes também podem ser destacados a partir deste olhar sobre o impacto humano da guerra. O personagem Charlie, o parceiro escocês de Diana, é um franco-atirador que sofre de algum tipo de transtorno de estresse pós-traumático. Isto fica indicado na cena da chegada deles ao vilarejo belga, quando diante da tarefa de abater um atirador alemão Charlie fica paralisado em uma espécie de pânico (IMAGEM 34). Assim como ele muitos soldados sofreram de distúrbios psicológicos causados pela experiência de combate na Primeira Guerra, em uma dimensão nunca antes identificada. A falta de uma abordagem adequada para o



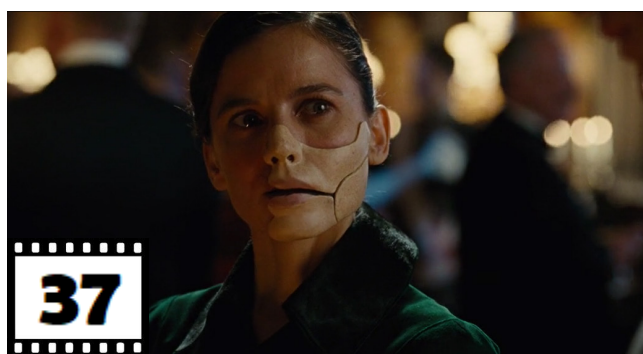
problema à época fez com que estas questões fossem tratadas mais de um ponto de vista disciplinar do que terapêutico, com muitos soldados sendo punidos por covardia ou falta de comportamento adequado⁵.

Além das sequelas psicológicas, as sequelas físicas também se produziram em uma dimensão nunca antes vista, causadas por um tipo de guerra que produziu uma enorme quantidade de novas armas que atacavam de maneira frenética e sem alvos específicos, tornando a todos um alvo permanente. No filme, ao embarcarem rumo ao front, Diana e seus amigos testemunham o retorno de soldados mutilados para casa e, ao chegarem em seu destino, eles presenciam um soldado mutilado gritando de dor (IMAGENS 35 e 36). O ambiente das trincheiras tornava a cabeça e o rosto especialmente vulneráveis às ações das metralhadoras e de atiradores de elite. Curar e reparar feridas no rosto, como as que apresenta no



filme a Dra. Isabel Maru se tornou importante tarefa para a medicina e expôs o horror e o trauma do pós-guerra. O número de mutilados e desfigurados era tão grande que se tornou um desafio desenvolver e produzir próteses, como a que a Dra. Maru usa no rosto, de modo a atender a alta demanda⁶ (IMAGENS 37 e 38).

O retorno destes veteranos de guerra com suas experiências na linha de batalha impactou a realidade das sociedades do pós-guerra. Alguns deles, partilhando um sentimento de superioridade diante do



restante da sociedade, construído com base nas experiências de batalha e na convivência com a violência extrema, serão o material humano para o crescimento de movimentos de ultradireita nacionalistas e fascistas que marcaram o período entreguerras⁷. O vilão do filme, o general Ludendorff, expressa para Diana na cena do baile comemorativo uma visão que se aproxima dessa percepção que compreende a vivência militar como a experiência formativa da vida, superior às outras. Diz ele que “a guerra é como um deus, que exige sacrifício humano e em troca dá ao homem propósito, significado, uma chance de superar seu pequeno e mortal ser e mostrar-se corajoso, nobre, melhor.” (IMAGEM 39) Em discurso anterior no filme, quando da reunião do conselho de guerra alemão, o personagem apresenta uma visão que pode ser interpretada como uma variante do mito da “punhalada pelas costas”. Segunda essa percepção, a vitória militar alemã teria acontecido se não fosse a atuação de agentes internos que jogaram contra o



exército. Como bodes expiatórios nessa visão conspiracionista do fim de guerra entram o governo, o parlamento e os políticos em geral, mas principalmente sindicalistas, social-democratas, socialistas e judeus⁸. Nessa cena do filme Ludendorff critica o conselho de guerra e o kaiser por estarem negociando a paz. Enquanto os demais membros do conselho advogam em

favor do armistício diante da escassez de comida, munição e remédios, Ludendorff diz: “Poderíamos vencer esta guerra facilmente se vocês tivessem um pouco mais de fé”. (IMAGEM 40) Este discurso, que dava a vitória como garantida se não tivesse sido sabotada por manobras po-

líticas, colocando a vontade acima da realidade material da guerra, revelou-se fundamental para criar as condições para a queda do regime de Weimar e a ascensão do partido nazista.

CHOQUES ENTRE O MUNDO ANTIGO E A MODERNIDADE

Nós que fazemos parte das sociedades capitalistas contemporâneas tivemos nosso modo de vida fortemente marcado pela modernidade burguesa europeia. Esta forma civilizatória, que teve seu apogeu no século XIX, e entrou no século XX em uma encruzilhada inaugurada pelas guerras mundiais, é o pano de fundo do filme que analisamos. Por mais distante que pareça, o século XX não é de todo estranho ao jovem estudante do século XXI, com suas crises e guerras. Essa, contudo, não é percepção que tem a protagonista do filme, a Mulher-Maravilha.

Diana é uma habitante da Ilha de Themyscira, uma cidade fictícia organizada nos moldes das sociedades gregas antigas. Na sequência em que somos apresentados à Ilha, quase todas as cenas procuram fazer menção à “antiguidade clássica”. As construções, bustos e estátuas, as vestimentas. Passamos por uma espécie de feira onde vemos frutas e legumes, vasos de cerâmica, objetos de palha e madeira, couro animal estendido e teares manuais. No campo de treinamento das amazonas, as vemos manuseando espadas, escudos, lanças, arcos e flechas, montando a cavalo, e praticando o combate corpo-a-corpo (IMAGENS 41, 42 e 43). As amazonas têm uma espécie de espaço parlamentar, onde discutem assuntos importantes. Existem senadoras entre elas e, apesar de haver uma rainha, as decisões parecem ser tomadas em consulta a essas parlamentares. Na cena em que Steve Trevor é interrogado pelas amazonas isso acontece com a presença de várias delas



em um anfiteatro com um trono real, que parece um parlamento (IMAGEM 44). Posteriormente vemos a rainha Hipólita discutindo o que fazer com ele junto a outras amazonas. A uma delas, Diana se refere como “senadora” (IMAGEM 45). Há aqui uma tentativa de fazer referência aos regimes políticos da antiguidade misturando monarquia com a democracia ateniense e a República romana.



44



45

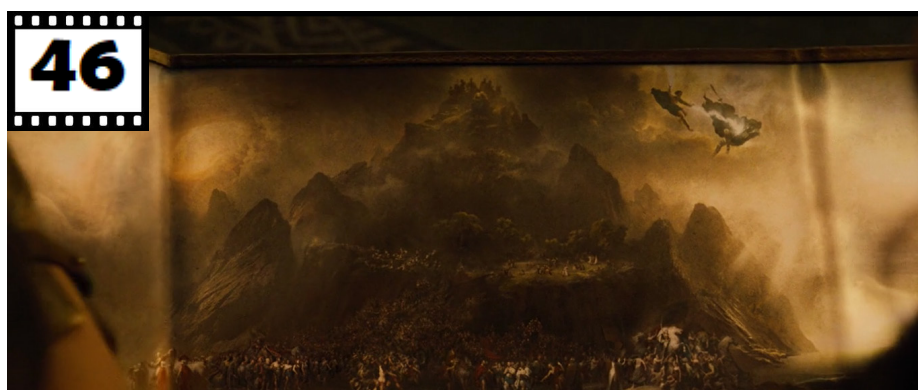
Diana aprende sobre o passado de sua terra a partir de uma narrativa baseada no panteão da mitologia grega (IMAGEM 46). A Ilha Paraíso foi criada por Zeus para abrigar as amazonas, uma raça de mulheres criadas com o objetivo de levar o amor aos homens e restaurar a paz no mundo. Elas têm estado nesta Ilha desde então, aguardando o retorno de Ares em sua missão de destruição dos homens e delas mesmas. Diana entende o mundo com estas lentes mitológicas. Sua forma de ser e estar no mundo se orienta por esta missão de busca pela paz herdada do passado, e sua leitura do presente se dá pela certeza de que, assim como antes, é a luta entre Ares e Zeus/amazonas que lhe permite entender o que acontece. Sua forma ordenar o tempo é tipicamente antiga, voltada para o passado⁹.

De todo modo, o que queremos ressaltar neste momento é que as características da sociedade de Themyscira, uma sociedade imaginada tendo como referência elementos da “antiguidade clássica”, permitem que Diana apresente um interessante e instigante estranhamento diante da modernidade europeia com a qual entrará em contato. Esta característica permite ao professor utilizar o filme como um instrumento de discussões que ajudem a desnaturalizar as sociedades dos séculos XX e XXI. Acreditamos que uma das grandes tarefas do ensino de história deve ser essa busca por demonstrar que a história humana tem múltiplos caminhos e possibilidades, sendo povoada de diferenças e diversidade, e que não há nada de natural,

inevitável ou imutável na forma como a sociedade contemporânea se organiza e se reproduz. Essa dimensão do ensino de história se torna ainda mais relevante diante da consolidação na atualidade de um mundo cada vez mais preso num presente contínuo e hipertrofiado, onde as referências em relação ao passado são superficiais e a expectativa de futuro é diminuta¹⁰.

Neste sentido, o estranhamento de Diana nos dá uma oportunidade de tentar olhar para o mundo moderno com um olhar “externo” a ele. A chegada de Diana a Londres, a metrópole industrial por excelência, representa um choque para ela. A poluição se junta ao nevoeiro característico da cidade, são muitas as construções, com tijolos avermelhados, o porto repleto de embarcações: “é horrível”,

diz ela (IMAGEM 47). Andando pelas ruas da cidade vemos o cotidiano de uma grande metrópole, com sua saturação de pessoas e coisas. As ruas estão cheias de transeuntes, carros, bicicletas, um artista de rua se apresenta, pessoas de diversas etnias passam apressadas, ela recebe uma cantada e estranha as regras de sociabilidade do local (IMAGEM 48). Ao longo do filme ela vai sendo apresentada à forma como o mundo moderno se organiza e tudo isto parece estranho a ela. A forma como as mulheres devem se comportar e o que se espera que elas façam na sociedade, as hierarquias e sistemas de tomada de decisão onde



46

parlamentares e generais estão distantes das pessoas comuns, a dinâmica da guerra total e sua mortandade e destruição, nada disso parece natural a Diana.

O professor pode selecionar uma cena como forma de iniciar a discussão. Uma delas, que nos parece interessante para isto, é o diálogo entre Diana e Steve Trevor na Ilha Paraíso, que acontece

nas “piscinas”. Ambos estão ainda tentando entender que tipo de pessoa é aquela com a qual estão interagindo e Diana demonstra interesse em saber que objeto é aquele que Steve carregava. Tratava-se de um relógio de pulso: “É um relógio, ele diz as horas. Diz quando comer, dormir, acordar, trabalhar”, explica Steve. Diana reage com um misto de surpresa e ironia: “você deixa essa coisinha lhe dizer o que fazer?” (IMAGENS 49 e 50).

Por meio desse curto diálogo é possível visualizar o estranhamento de Diana diante de um dos elementos mais naturalizados de nossa sociedade, o tempo. Parte de uma sociedade não-industrial, Diana não tem a mesma relação e maneira de ver, contar e usar o tempo que os indivíduos que são parte de uma sociedade moderna e industrial, como Trevor. A consolidação da dinâmica de urbanização, mercantilização e industrialização das sociedades europeias teve como uma de suas consequências a transformação nesta relação com o tempo. Era preciso medir e calcular a velocidade da produção, suas implicações nos custos, preços e lucros. Surge a necessidade de controlar o horário de trabalho, de acordar, de sair, o tempo gasto para fabricar, transportar, vender. O relógio é o grande símbolo desta transformação, primeiros nas praças, depois dentro das fábricas, das casas



Você deixa essa coisinha
lhe dizer o que fazer?

e acompanhando o indivíduo onde quer que fosse. Esse “tempo do relógio”, com o qual estamos acostumados ao ponto de o tomarmos como algo natural, é algo estranho para a maior parte das sociedades humanas que existiram na história. Quando surge na Europa ele vai aos poucos suplantar uma relação com o tempo pautada nas necessidades e na dinâmica de uma vida essencialmente rural, agrícola e que se guiava pelos ritmos da natureza. O estranhamento de Diana diante desta forma de lidar com o tempo pode ser utilizado pelo professor para levantar estas discussões.

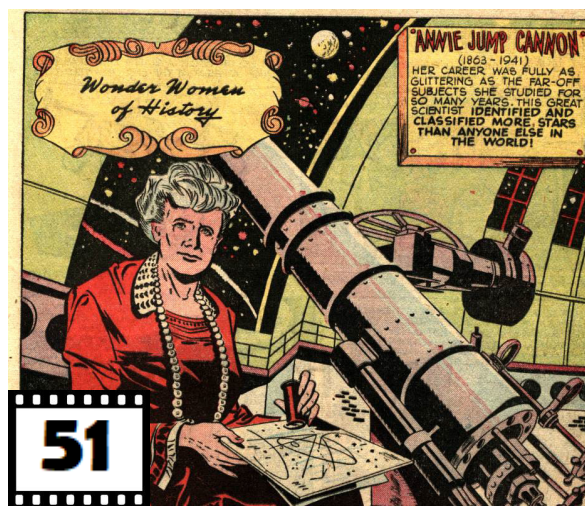


A AMAZONA E O FEMINISMO

Continuando na perspectiva do tópico anterior é possível afirmar que, no que diz respeito a este contato entre a sociedade moderna e uma pessoa totalmente alheia a ela, o traço mais marcante do filme é a forma como se produzem as relações de gênero a partir daí. São muitas as cenas do filme por meio das quais o professor pode construir discussões sobre temas ligados ao machismo, feminismo e relações de gênero.

Diana é uma guerreira amazona, uma mulher confiante, corajosa, determinada e forte, criada em uma Ilha em que só existem mulheres. Apesar de saber da existência dos homens, ela nunca teve contato com eles e nem visitou as sociedades existentes fora de sua Ilha Paraíso. Daí que, na interação de Diana com Steve Trevor e com o mundo europeu, o filme explora e questiona alguns estereótipos e convenções sobre o lugar e o papel da mulher. Esta característica do filme é, obviamente, intencional. Podemos inserir a perspectiva apresentada no filme dentro do contexto político atual, de afirmação da luta feminista e da batalha por representatividade e visibilidade das mulheres e suas pautas nos meios culturais. Trata-se, portanto, de um filme que apresenta uma leitura bastante atual sobre as mulheres e o feminismo. A esta visão feminista sobre a mulher contemporânea, soma-se no filme também uma leitura e representação construída pelos produtores do filme sobre a sociedade europeia das primeiras duas décadas do século XX e suas relações de gênero. A estas duas dimensões se acrescenta uma terceira e fundamental, as características feministas que a personagem carrega desde a sua criação. Assim, podemos dizer que as discussões sobre a mulher que se apresentam no filme são discursos contemporâneos baseados no feminismo atual, reinterpretando uma personagem criada com base em um discurso feminista diferente e pouco conhecido dos anos 1940, e produzindo representações sobre a situação da mulher e as relações de gênero nos anos 1910. Começar pela origem da Mulher-Maravilha pode nos ajudar nesta interpretação do filme.

A Mulher-Maravilha foi criada em 1941 por William Moulton Marston, um psicólogo americano que, como alguns intelectuais de sua época, dialogou fortemente com o ambiente cultural do período que compreendeu a chamada “primeira onda do feminismo”. As últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX foram marcadas por forte agitação feminina na busca por direitos em um processo que se relacionou com a proliferação de uma pujante literatura voltada para discutir a posição da mulher na sociedade¹¹. William Marston, à época da criação da Mulher-Maravilha, já havia publicado livros e artigos que exprimiam um pensamento destoante da maioria dos seus pares em relação à questões de gênero e sexualidade e bastante progressistas para a época. Neles temos a defesa da homossexualidade, do travestismo, do fetichismo e do sadomasoquismo como formas de expressão sexuais normais¹², a contestação da atribuição à mulher de um papel passivo em sua vida sexual e a ideia de que as mulheres são superiores aos homens e deveriam comandar a sociedade. Em sua vida privada, Marston levava um relacionamento estável a três, vivendo junto a duas mulheres, o que permaneceu ao longo de toda a vida dos envolvidos. Sua visão peculiar sobre o feminismo teve papel central na construção da personagem e nas histórias da Mulher-Maravilha.



Annie Jump Cannon, astrônoma americana, homenageada na seção “Mulheres-Maravilha da História”, Wonder Woman #33 (jan/1949)

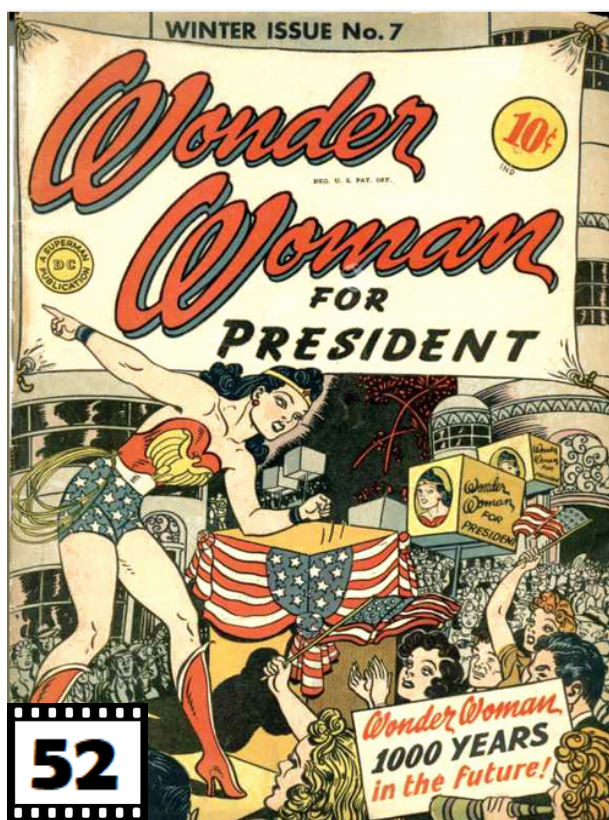
Marston partia do pressuposto de que as mulheres, por suas características intrínsecas, eram superiores aos homens, uma visão que era predominante no movimento feminista do século XIX, mas que foi perdendo força ao longo do século XX, sendo substituída pela noção de igualdade entre os sexos. Particularmente importante para as ideias de Marston foi Margaret Sanger, destacada ativista feminista que de certo modo foi tomada como a inspiração para a personagem¹³. Os quadrinhos da Mulher-Maravilha não foram criados com a ilusão de serem mero entretenimento inocente. Pelo contrário, seu objetivo era fazer o que Marston chamava de “propaganda psicológica com vistas ao novo tipo de mulher que deveria dominar o mundo”¹⁴. Os seus quadrinhos serviriam pra forjar um modelo de feminilidade forte, livre e corajosa, combatendo assim a ideia de superioridade masculina e de que as mulheres deveriam ser excluídas ou secundarizadas em postos e funções na sociedade¹⁵. Tudo isso tinha como objetivo promover a “escalada da mulher ao poder”¹⁶ (IMAGEM 52). A sociedade das amazonas, onde vivem apenas mulheres e estas as comandam, é uma representação de uma utopia feminista por vir, e a ausência de guerras, de ódio, de miséria e doenças são os benefícios desse matriarcado¹⁷. Não à toa ela se chama Ilha Paraíso, uma ilha onde as mulheres são fortes, virtuosas, corajosas e livres. Os primeiros minutos do filme nos apresentam a estas amazonas, ficando claro o destaque que as guerreiras têm. Elas aparecem em seus treinamentos

maneando armas, lutando corpo-a-corpo, exibindo grandes demonstrações de habilidade e força física, características que são comumente associadas a personagens masculinos (IMAGEM 53). Elas vivem bem, em paz e harmonia sem a presença dos homens, e só a chegada de Steve Trevor e a invasão alemã vão modificar isto.



No início do século XX a simbologia das amazonas já era utilizada correntemente para designar mulheres rebeldes e que lutavam pela igualdade¹⁸. Tudo leva a crer que a escolha em vincular a Mulher-Maravilha a estas guerreiras míticas da Grécia Antiga se tratou fundamentalmente de inseri-la nesta tradição do movimento feminista das décadas anteriores. Esta referência não se encontra apenas neste aspecto, mas em muitos dos pontos principais utilizados para construir o perfil da personagem: a ideia de uma sociedade livre de mulheres que reinam em paz até que os homens trazem a miséria e a destruição, a existência de comunidades isoladas de mulheres com características sobre-humanas, a menção às amazonas, tudo isso era lugar-comum na ficção de orientação feminista e socialista das primeiras décadas do século XX¹⁹. As amazonas dos quadrinhos, assim como no filme, usam braceletes de metal que remontam a uma época de servidão. A história de origem da Mulher-Maravilha nos quadrinhos conta que estas amazonas foram escravizadas por Hércules, estes braceletes sendo um resquício dos grilhões que as prendiam (IMAGEM 54). No filme também se conta que elas passaram um período de escravidão, embora não fique muito claro sob quais circunstâncias. Este tipo de alegoria envolvendo mulheres agrilhoadas pela dominação masculina era muito comum também em publicações do movimento feminista da primeira onda, sendo uma herança da estreita relação que o movimento sufragista e o movimento abolicionista tiveram nos EUA²⁰. Não nos aprofundaremos aqui em

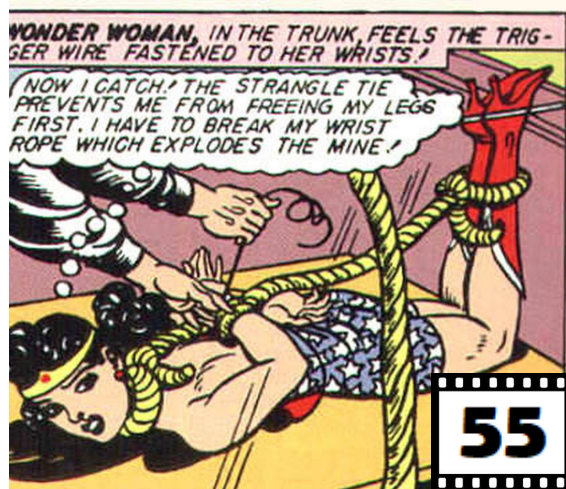
A revista Wonder Woman #7 (inverno de 1943) traz uma história em que a Mulher-Maravilha se torna presidente dos EUA.



**Amazonas
agrilhoadas
na revis-
ta Wonder
Woman #1
(verão de
1942). “Os
gregos te-
mendo a for-
ça de suas
cativas, as
colocou em
pesadas
correntes”.**



considerações sobre as ideias de Marston sobre feminismo e superioridade feminina, pois fugiria aos objetivos deste trabalho, que é voltado para o ensino de História. Mas seria prudente ressaltar que, em vista da produção do autor no campo da psicologia e da ficção, há um quê de fetichismo no feminismo de Marston, e sua visão sobre dominação e submissão entre os sexos é um tanto erotizada. As muitas páginas em que personagens femininas, a Mulher-Maravilha em especial, aparecem amarradas, amordaçadas, acorrentadas, enjauladas, remetem também ao bondage²¹ (IMAGEM 55). O acessório principal da Mulher-Maravilha é o laço, que impele as pessoas nele amarradas a falar a verdade. Aqui também temos uma referência à obsessão profissional de Marston pela “detecção de mentiras” por meio de uma técnica de medição da oscilação da pressão arterial, e que foi desenvolvida por ele (IMAGEM 56).



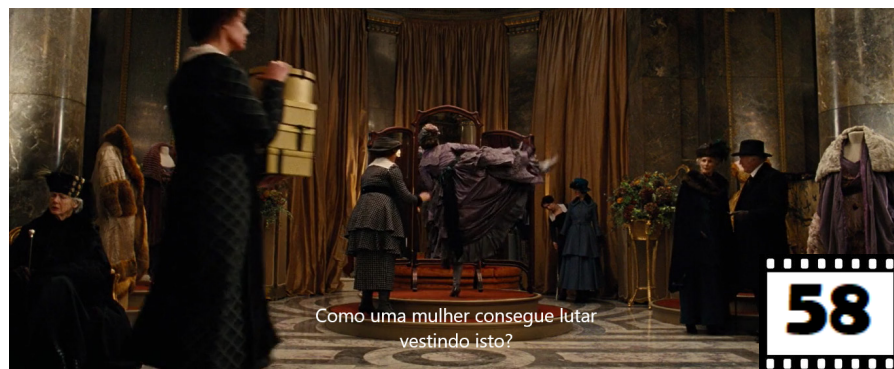
Acima, trecho de Sensation Comics #12 (dez/1942), um dos muitos exemplos de bondage nos quadrinhos de Marston. “A Mulher-Maravilha, no portamalas, sente o fio do detonador apertando seus pulsos! Agora eu entendo! A corda que me estrangula me impede de soltar as pernas. Tenho que partir a corda do pulso, o que explodirá a mina.”

A Mulher-Maravilha nasce então em 1941, como resultado direto dos anseios políticos de um psicólogo americano que nutria uma certa visão relacionada à superioridade feminina, e que se apropriou de formulações políticas e teóricas bem como de símbolos produzidos pelo movimento feminista das décadas anteriores. A Mulher-Maravilha dos quadrinhos dos anos 1940 era uma mulher determinada, forte e independente, e essas características também estão presentes na personagem do filme de 2017. Durante quase todo o filme ela está em interação com outros homens, em especial com Steve Trevor e seus amigos. Porém ela tem seus próprios planos a perseguir, age sempre de acordo com o que julga correto ou necessário, carrega seu próprio entendimento sobre os eventos e desenvolve sua compreensão sobre eles por meio de uma reflexão independente, sem seguidismo ou subserviência aos homens com quem interage. “Não cabe a você dizer o que eu devo fazer!”, ela diz ao ser censurada por Trevor na cena da festa do exército alemão. Ao trazer à tona a historicidade da personagem o professor ganha uma oportunidade de destacar que não é apenas a mulher contemporânea que busca a igualdade e a ampliação de direitos, mas que esta é uma luta de muitas décadas. Nas revistas esta tradição era celebrada na seção “Mulheres-Maravilha da história”, onde a trajetória de mulheres destacadas era contada em forma de quadrinhos (IMAGEM 51). O objetivo era exaltar os feitos destas mulheres exemplares e ressaltar então aquilo que é importante ser ressaltado também hoje: que a Mulher-Maravilha existe justamente por causa dessa longa tradição feminista.



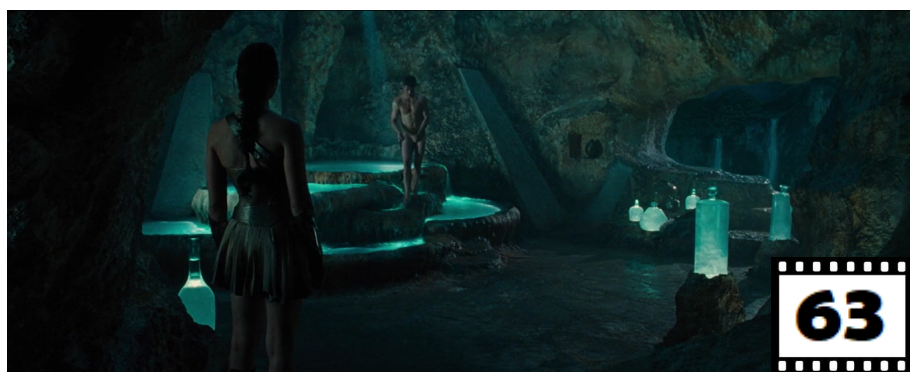
Trecho de Sensation Comics # 3 (mar/1942). Era muito comum a utilização do teste de detecção de mentiras criado por Marston nas histórias.”Uau! A pressão arterial de Lila saltou 50 milímetros! Ela está mentindo sobre este envelope”

Em muitas cenas essa postura empoderada de Diana contrasta com as atitudes machistas dos homens que encontra. A chegada dela em Londres revela o choque entre uma sociedade dominada por homens acostumados a diminuir as mulheres e uma amazona com seus próprios costumes. Logo que desembarca em Londres ela recebe cantadas na rua, e é constantemente puxada pelo braço de um lado para o outro como se fosse uma criança por Trevor (IMAGEM 57), que a conduz para comprar novas roupas mais apropriadas a uma mulher das cidades europeias. A cena de Diana na loja de roupas mostra o estranhamento dela diante das roupas e acessórios que as mulheres tinham (e têm) que usar para atenderem a convenções sociais e padrões de beleza, e que para nada serviam às necessidades de uma guerreira preocupada com a liberdade de seus movimentos (IMAGEM 58). A crítica ao lugar reservado às mulheres nos espaços de trabalho e nas hierarquias sociais aparecem bem em duas cenas. Quando conhece Etta Candy, Diana retruca que ela parece mais ser uma escrava por cumprir as funções de secretária de Steve Trevor. Steve, aliás, apresenta Diana como sendo sua secretária ao se reunir com o alto-comando britânico (IMAGENS 59 e 60). A função de secretária aqui simboliza as tarefas administrativas, burocráticas, sem iniciativa ou criatividade e de baixo poder a que as mulheres eram (e de certo modo continuam a ser) relegadas. Ao adentrar os espaços de poder, nas cenas que mostram as reuniões de políticos e militares ingleses, Diana é vista como indigna de estar presente, como alguém que deve ser retirada de lá por ser mulher (IMAGEM 61). Para além da representação do machismo da sociedade europeia em geral, o período retratado também era de luta pelos plenos direitos políticos das mulheres. O filme faz referência à forte campanha pelo sufrágio feminino dos anos 1910 na cena da loja de roupa, quando Etta Candy fala que elas lutam com os princípios: “é assim que conseguiremos o direito ao voto” (IMAGEM 62).

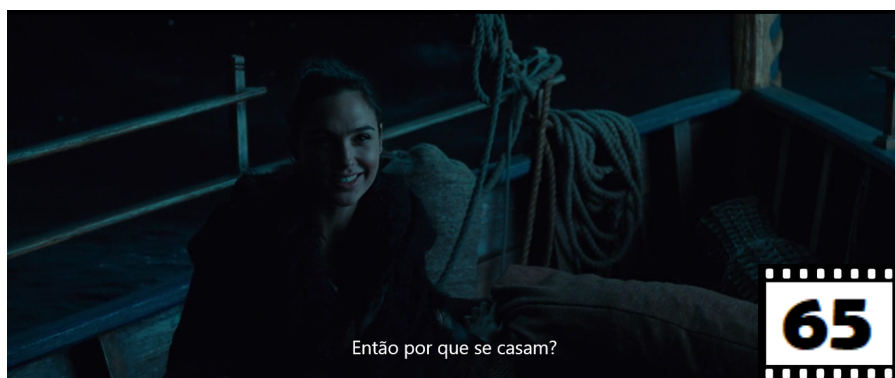




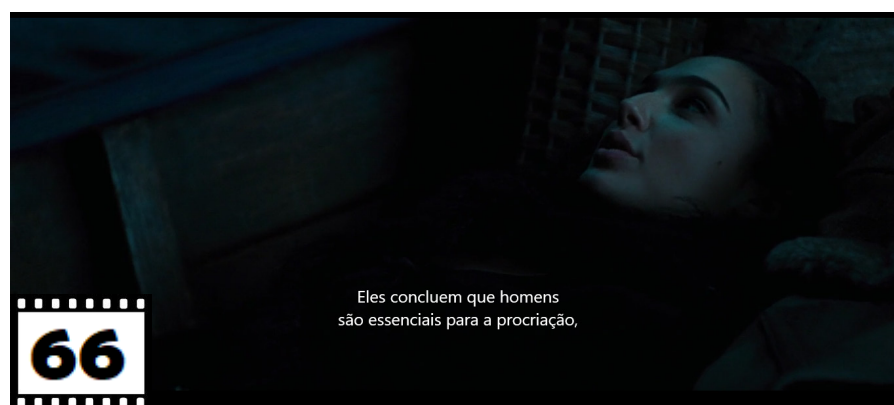
É como obteremos direito a voto.



Não! Não, não, não.



Então por que se casam?



Eles concluem que homens
são essenciais para a procriação,

Todo este controle que Steve Trevor busca ter das ações de Diana se revelam inúteis. Ela segue seu próprio caminho, ainda que circunstancialmente junto a ele. Não apenas, são as ações de Diana que permitem Steve atingir seus objetivos. Diana salva ele da morte quando seu avião cai no mar e o salva novamente de ser assassinado por agentes alemães em Londres, ele consegue atravessar as linhas inimigas por causa da atuação dela nas trincheiras e no vilarejo belga e, por fim, é a presença dela que desestabiliza todos os procedimentos em curso na base e possibilita a derrota dos planos alemães. Nada mais distante do velho papel de “donzela em perigo” ao qual as mulheres foram relegadas durante muito tempo nas ficções de aventura.

Esse papel ativo e independente também transparece na forma como Diana lida com seu corpo, com a nudez e o sexo. Ela não se mostra intimidada ou constrangida ao ver Steve Trevor nu (IMAGEM 63), o que indica que a nudez entre as amazonas era algo natural. Em Londres, Etta Candy e Trevor revelam-se incomodados com a falta de pudor que Diana demonstra em mostrar partes de seu corpo em sua vestimenta de guerreira (IMAGEM 64) ou em levantar o vestido ao movimentar-se atleticamente, contrastando a expectativa europeia com o comportamento da amazona. Já no barco, quando Trevor e Diana viajam de Themyscira a Londres, percebe-se no diálogo entre os dois o estranhamento dela com a instituição do casamento e a hipocrisia que muitas vezes a cerca, bem como o incômodo dele diante da visão de Diana sobre a independência da mulher em relação ao homem em relação à fruição dos prazeres sexuais (IMAGENS 65 e 66).

Todas estas cenas apresentam um mesmo sentido, o de mostrar esta tensão entre uma mulher independente e forte e uma sociedade machista que espera dela submissão e fragilidade. Ao trabalhar as cenas acima apontadas, e trazer a historicidade da construção da personagem o professor pode estimular interessantes discussões em sala de aula.

A MULHER-MARAVILHA NA FAIXA DE GAZA

Já citamos anteriormente que o filme Mulher-Maravilha suscitou uma série de discussões políticas envolvendo principalmente a questão do feminismo. Porém, uma das controvérsias geradas pelo lançamento do filme envolveu diretamente questões geopolíticas da atualidade no Oriente Médio. Este episódio pode ser interessante para exercitar em sala de aula a análise crítica de fatos políticos contemporâneos que envolvem tanto produtos da cultura pop como também conteúdos trabalhados no ensino de história.

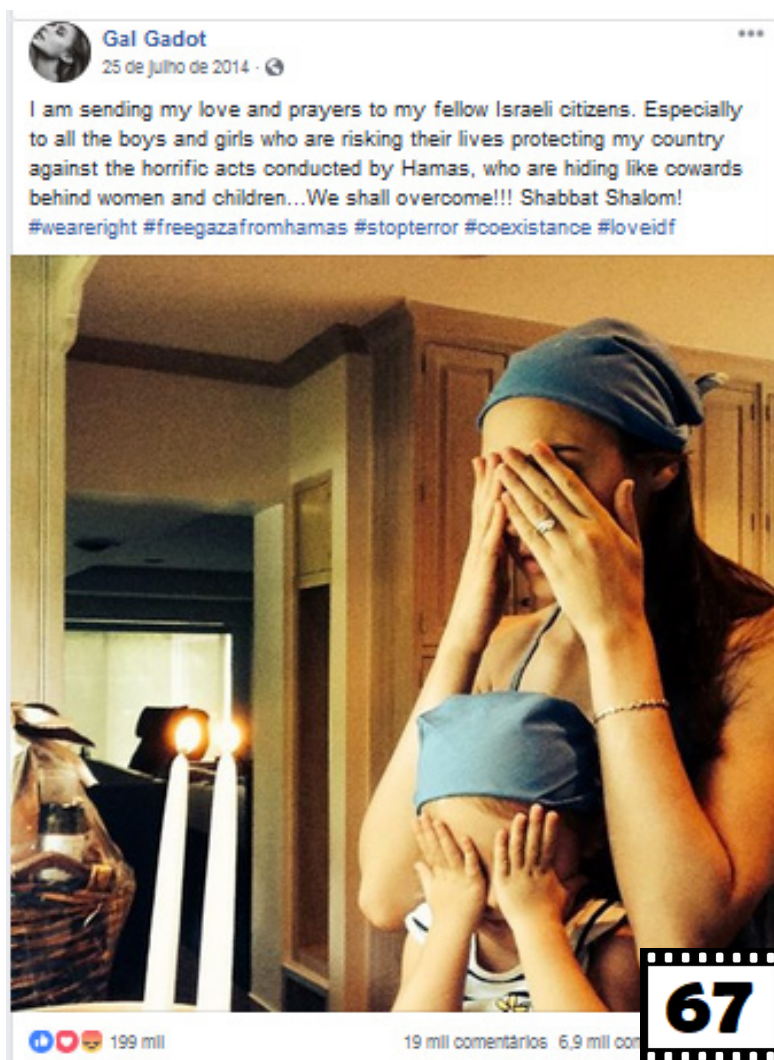
O filme Mulher-Maravilha foi um grande sucesso comercial, tornando-se a terceira maior bilheteria nos Estados Unidos e o quinto maior público do Brasil em 2017. Apesar deste sucesso, o filme enfrentou resistências, boicotes e proibições em países do mundo muçulmano. O filme foi proibido pelo governo do Líbano²², pela justiça da Tunísia²³, retirado de cartaz por cinemas no Qatar²⁴ e excluído de um festival de cinema na Argélia²⁵ após movimentos contrários à exibição.

O motivo para esta oposição ao filme é a atriz

principal Gal Gadot, que é israelense e prestou serviço militar obrigatório por 2 anos nas Forças de Defesa de Israel (FDI). As controvérsias com Gadot começaram em 2014, quando a atriz se posicionou diante da Operação Margem Protetora, uma ofensiva mili-

tar israelense sobre o território palestino de Gaza, governado pelo Hamas. À época, Gal Gadot estava trabalhando na divulgação do filme Batman V Superman: A Origem da Justiça, que marcou sua estreia no papel da Mulher-Maravilha. Enquanto o conflito entre Israel e Palestina se agravava, a atriz postou em uma rede social: “Envio meu amor e minhas preces para meus compatriotas israelenses. Especialmente a todos os garotos e garotas que estão arriscando suas vidas protegendo meu país contra os terríveis atos conduzidos pelo Hamas, que se escondem como covardes atrás de mulheres e crianças...

Nós venceremos!!! Shabbat Shalom! #estamoscertos #livrargazadahamas #pararoterror #coexistência #amoaFDI”. O posicionamento ostensivamente favorável às ações militares de Israel rendeu grande polêmica à época e municiou os movimentos



de boicote ao filme estrelado por ela 3 anos depois.

Por trás dessa polêmica estão, sabemos, os conflitos entre Israel e ao menos parte do mundo árabe e muçulmano. Os países envolvidos nos movimentos de boicote fazem parte desta região do planeta. Todos eles são países de maioria muçulmana, árabe ou berbere, onde há um grande ressentimento com relação às ações israelenses. Alguns destes estados

tem grande rivalidade com Israel, como é o caso do Líbano, país que já entrou em guerra algumas vezes com os israelenses, a última vez em 2006. Tanto a posição de Gadot como as medidas tomadas nos países muçulmanos podem ser interpretadas como parte do ambiente político e ideológico da região, e é possível estimular os alunos a interpretarem politicamente e historicamente este episódio a partir dos estudos feitos em sala de aula sobre os conflitos do Oriente Médio.

NOTAS

- 1 - SPERLING, Nicole. Wonder Woman filmmakers explain why they changed heroine's origin story. Entertainment Weekly. Nova Iorque, 30 de maio de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2xW0fmw>. Acesso em 20/05/2018.
- 2 - FAITH, Thomas. Gas Warfare. In: 1914-1918 online. International Encyclopedia of the First World War. Berlim, 25/01/2016. Disponível em: <https://bit.ly/2pPLRbL>. Acesso em 30/05/2018.
- 3 - HOBSBAWM, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 57-58.
- 4 - THIEL, Jens, WESTERHOFF, Christian. Forced Labour. In: 1914-1918 online. International Encyclopedia of the First World War. Berlim, 08/10/2014. Disponível em: <https://bit.ly/2uNrWxt>. Acesso em 30/05/2018.
- 5 - REID, Fiona. War Psychiatry. In: 1914-1918 online. International Encyclopedia of the First World War. Berlim, 08/10/2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Lpf9vi>. Acesso em 30/05/2018.
- 6 - ANDERSON, Julie. Mutilation and Desfiguration. In: 1914-1918 online. International Encyclopedia of the First World War. Berlim, 03/08/2017. Disponível em: <https://bit.ly/2A5Tv9h>. Acesso em 30/05/2018.
- 7 - HOBSBAWM. Op. Cit. p. 34.
- 8 - BARTH, Boris. Stab-in-the-back Myth. In: 1914-1918 online. International Encyclopedia of the First World War. Berlim, 03/08/2017. Disponível em: <https://bit.ly/2LByfNZ>. Acesso em 30/05/2018.
- 9 - KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado. Rio de Janeiro: Contraponto. 2006.
- 10 - HARTOG, François. Regimes de Historicidade. Belo Horizonte, Autêntica. 2014.
- 11 - GARDNER, Catherine. Historical Dictionary of Feminist Philosophy. Lanham: Scarecrow Press. 2006. p. XXV.
- 12 - LEPORE, Jill. A História Secreta da Mulher-Maravilha. Rio de Janeiro: Best Seller. 2017. p. 160-161.
- 13 - LEPORE. Op. Cit. p. 213
- 14 - LEPORE. Op. Cit. p. 236
- 15 - LEPORE. Op. Cit. p. 271
- 16 - LEPORE. Op. Cit. p. 242
- 17 - HANLEY, TIM. Wonder Woman Unbound. Chicago: Chicago Review Press. 2014. Edição Kindle. pos. 363.
- 18 - LEPORE. Op. Cit. p. 36

19 - LEPORE. Op. Cit. p. 115-116

20 - LEPORE. Op. Cit. p. 131

21 - HANLEY. Op. Cit. pos. 754-765

22 - HOLPUCH, Amanda. Wonder Woman banned in Lebanon due to israeli lead, Gal Gadot. The Guardian. Londres, 31 de maio de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2sXqW6v>. Acesso em 10/06/2018.

23 - MCKERNAN, Bethan. Wonder Woman banned in Tunisia where 70% of the female population suffers from gender-based violence. The Independent. Londres, 20/07/2017. Disponível em: <https://ind.pn/2LO-78ME>. Acesso em: 10/06/2018.

24 - AKBAR, Jay. Qatar becomes the latest country to ban the Wonder Woman movie because of its israeli star, a month after the Gulf states accused the emirate of funding terrorism. Daily Mail. Londres, 03 de julho de 2017. Disponível em: <https://dailym.ai/2JT4WBN>. Acesso em: 10/06/2018.

25 - LINS, João Marcos. Mulher-Maravilha: filme é retirado de festival da Argélia. Observatório do Cinema. São Paulo, 06 de julho de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2JTETKG> . Acesso em: 10/06/2018.

CAPITÃO AMÉRICA:

O PRIMEIRO VINGADOR

INTRODUÇÃO

Poucos personagens da cultura pop carregam uma carga ideológica tão marcante quanto o Capitão América. Ao longo de seus mais de 70 anos de existência, o Capitão se estabeleceu como uma espécie de arquétipo dos valores e mitos que a sociedade americana entende como sendo fundacionais daquela nação. Muitas vezes disseminados de maneira acrítica e ufanista em diversos produtos culturais, estes valores e mitos se encontram encarnados neste super-herói que tem o país por nome e a bandeira como uniforme. O Capitão América, sendo um personagem tão longo, teve que dialogar com diferentes contextos políticos e culturais nos EUA e no mundo. Tais conjunturas, seus atores sociais, as centenas de artistas e os milhões de fãs que se relacionaram ativamente com as histórias fizeram com que o perfil do personagem fosse mais diverso ao longo dos anos do que parece ser à primeira vista. O Capitão América já foi um soldado fiel (e cruel) do governo americano, um anticomunista raivoso, um crítico da política americana, um ermitão melancólico, um liberal simpático às minorias e à contracultura, um yuppie com ares de pop star, um combatente da política da Guerra ao Terror e um forte crítico dela. Sempre que uma inflexão mais profunda na arena política e cultural americana aconteceu, o Capitão dialogou com estas transformações e foi transformado por elas.

Uma constante, entretanto, se formou à medida que o personagem se consolidava. O Capitão América “canônico” é um defensor ardoroso da liberdade, do sonho americano, dos direitos individuais e do direito à individualidade; é sempre pautado pelas questões americanas e pelos interesses americanos; faz uso de violência de maneira restrita, proporcional, reativa e não-letal para preservar os valores que defende. Estas características, que

compõem o imaginário americano relacionado ao seu próprio país em relação com o resto do mundo, estão sempre repletas de contradições e atravessadas por interesses políticos e econômicos hegemônicos. Por isso, talvez, o Capitão América seja um personagem que desperte desconfiança ou repulsa em muitos professores de História. Por que utilizar em sala de aula histórias que muitas vezes reforçam aspectos ideológicos e políticos hegemônicos que gostaríamos de desconstruir? Por que lançar mão de narrativas ficcionais que se apropriam de aspectos da narrativa histórica misturando-as com a fantasia e o maniqueísmo que são tão típicos das superaventuras, mas que tão pouco ajudam a pensar historicamente?

O filme que nos propomos a analisar, Capitão América: o Primeiro Vingador, faz parte da franquia de filmes mais bem sucedida em bilheteria da história do cinema, sendo muito popular entre os jovens estudantes das escolas brasileiras. Portanto, a popularidade deste filme e personagem é um motivo a se levar em conta. Significa a possibilidade de construir uma intervenção didática a partir de um universo cultural que nossos alunos consomem e discutem. Mas isso por si só não seria talvez o suficiente, fosse o filme desprovido de características que possibilitassem discussões e aprendizados relacionados à História que ensinamos na educação básica. No entanto, trata-se justamente do contrário. Ambientado na Segunda Guerra Mundial, O Primeiro Vingador conta a origem ficcional do Capitão América e sua participação no conflito como um soldado do exército americano. Trata-se de um filme que possibilita levantar uma série de discussões que fazem parte do universo de temas que permeiam o ensino de História. Nas próximas páginas, indicaremos que discussões são estas, em tópicos temáticos.

MOBILIZANDO O PAÍS PARA A GUERRA

As duas Guerras Mundiais tiveram dimensão e profundidade inéditas. Frequentemente descritas como “Guerras Totais”, elas envolveram por completo os principais países implicados. A destruição em massa de infraestruturas, produtos e vidas fez delas guerras que mobilizaram muito além dos soldados que lutavam no front. Também na retaguarda a vida era ditada pelas necessidades da Guerra. Se trabalhava incessantemente nas fábricas e nos campos para sustentar a enorme demanda por alimentos, armas e munições, combustíveis, insu-
mos médicos, roupas, e toda sorte de produtos que a dinâmica frenética de destruição da guerra exigia. Homens, mulheres e crianças de diferentes idades se envolveram de alguma maneira no esforço de guerra. Manter estas pessoas motivadas e comprometidas para fazerem os sacrifícios exigidos era algo fundamental, e neste sentido as iniciativas para mobilização eram constantes.

O filme que estamos discutindo possibilita iniciar discussões em sala de aula sobre este aspecto da Segunda Guerra Mundial, a mobilização de civis e militares para a guerra. Para isto, é válido o professor localizar o personagem dentro de sua própria historicidade, uma vez que o Capitão América foi criado justamente com este objetivo. Sua primeira revista foi publicada em 1941, colocando o Capitão em confronto direto com inimigos nazistas. A intenção declarada pelos seus criadores era intervir no debate público americano em favor a participação na Segunda Guerra Mundial, considerando que dentro dos Estados Unidos havia ainda grande resistência

à participação na Guerra, vista por muitos como um “assunto europeu”. Os criadores do Capitão América, Joe Simon e Jack Kirby, encontraram nas revistas em quadrinhos um dos poucos espaços editoriais abertos a figuras como eles: ambos filhos



A Capa da primeira edição de Captain America (março de 1941) trazia o herói dando um soco na cara de Adolf Hitler quase um ano antes dos Estados Unidos entrarem na guerra.

de imigrantes judeus empobrecidos. Nas palavras de Simon, vemos o espírito do personagem que criaram: “Os oponentes da guerra eram bastante organizados; nós queríamos ser ouvidos também”¹. Uma vez que o país entra oficialmente na guerra contra o Eixo, as histórias do Capitão América cumprirão um papel ainda mais destacado. Elas passaram a estar completamente alinhadas à política do governo americano em seu esforço de guerra, servindo como instrumento de reforço do moral das tropas em serviço e de

mobilização da população civil em geral para apoiar politicamente e sustentar materialmente o esforço de guerra.

O filme *Capitão América: O Primeiro Vingador* brinca com essa origem e função social do personagem e das suas revistas em quadrinhos. Durante todo o filme há uma forte intertextualidade com os quadrinhos da época. No filme, o soldado Steve Rogers é submetido a uma experiência que o faz ganhar habilidades sobre-humanas. A princípio, no entanto, ele não é enviado ao front, e passa a ser utilizado pelo governo americano como um garoto propaganda para campanhas de mobilização da população, encarando o personagem Capitão América. Assim, o roteiro dá ao personagem principal dentro da narrativa

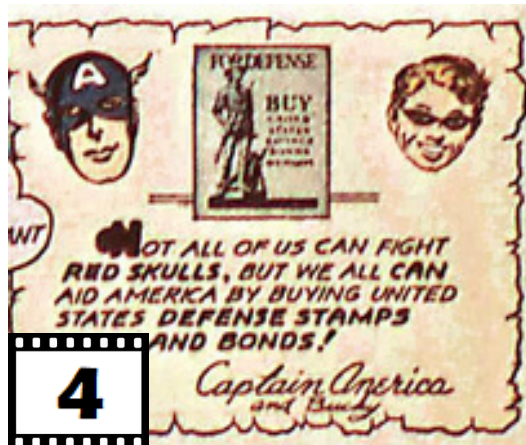
de ficção do filme a função que ele e suas revistas cumpriam na sociedade americana dos anos 1940.

A partir de algumas cenas selecionadas do filme (IMAGENS 2 e 3) é possível iniciar esta discussão, pois nelas o Capitão América aparece retratado como um instrumento de mobilização e propaganda de guerra. Nas cenas do filme em que o Capitão América faz apresentações teatrais ele diz: “Nem todos podem atacar uma praia ou dirigir um tanque. Mas há uma forma de todos nós lutarmos. Bônus de defesa Série E: cada um que você compra é uma bala a mais na arma do melhor soldado”. O Capitão América então posa para fotos junto a um cartaz em que ele está imitando a famosa propaganda de recrutamento do Tio Sam (IMAGEM 2), desta vez chamando os cidadãos a comprarem os bônus de guerra.

Estes bônus eram parte do financiamento da guerra por meio de títulos públicos comprados pela população. Aquilo que o personagem do Capitão América faz no filme era feito nos anos 1940 nas revistas em quadrinhos. Era muito comum que as revistas do Capitão América fizessem propaganda destes bônus de guerra, inclusive inserindo estes chamados dentro das próprias histórias (IMAGENS 5 e 6).

Criadas com a intenção de desenvolver um fervor patriótico que ajudasse a ampliar o envolvimento na Guerra, as revistas do Capitão América foram um grande sucesso. A primeira edição saiu às bancas cerca de um ano antes do ataque a Pearl Harbour, com uma capa ousada e icônica onde o herói dava um soco no rosto de Adolf Hitler. Após a entrada dos Estados Unidos na Guerra, as vendas das histórias em quadrinhos

Abaixo, na edição #09 de *Captain America* (dez/1941), o personagem discursa em um palanque onde se vê um cartaz escrito “compre um bônus de defesa”. “Mantenham eles voando!”, diz o Capitão.



À esquerda, quadrinho da edição #16 de *Captain America* (jul/1942) mostra um discurso similar ao do Capitão América no filme: “Nem todos podemos enfrentar os Caveiras Vermelhas, mas podemos ajudar a América comprando os bônus de guerra”.



dispararam, variando de 10 a 20 milhões de exemplares por mês durante a Guerra. Parte destes números se explica pelo envio destas histórias para os soldados no exterior. Cerca de 40% dos leitores de quadrinhos eram adultos, muitos deles militares. Vistas como uma forma de reforçar o moral dos homens em serviço, os quadrinhos por vezes eram o único contato que eles tinham com o que se passava em casa². O filme mais uma vez faz menção a este passado de seu próprio personagem e sua origem e função no mundo real.

A imagem da famosa capa de Captain America #1 é encenada nos palcos pelo Capitão (IMAGEM 6) e depois a própria revista sai às bancas, lida por crianças nos Estados Unidos (IMAGEM 7) e soldados no exterior (IMAGEM 8), justamente os dois principais públicos leitores

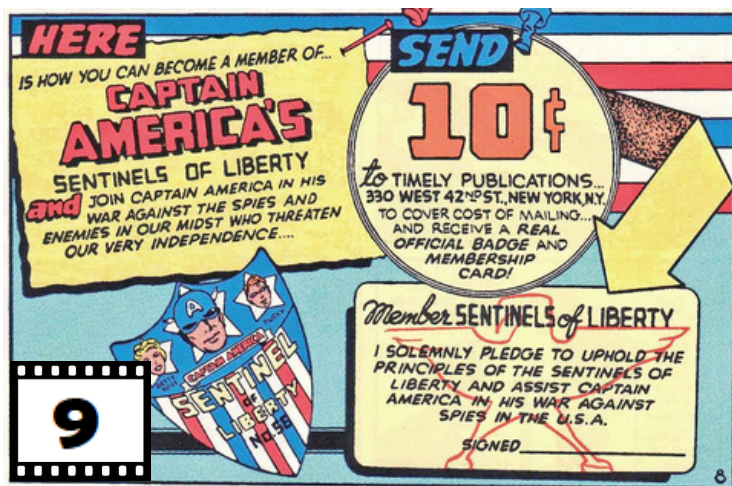
das histórias do Capitão América nos anos 1940.

O apelo mobilizador das revistas também se voltava de modo contundente para as crianças. Desde o primeiro número da revista, elas eram chamadas a se tornarem membros do clube “Sentinelas da Liberdade”, enviando 10 centavos para receber um cartão de associado e um distintivo de metal (IMAGEM 9). A cada edição, a revista trazia mensagens para os membros do clube, bem como criava novas tarefas e nuances organizativas, dando a impressão de ser um clube de verdade. Clubes locais eram incentivados a serem formados, cargos de Capitão e Tenente foram criados para clubes com mais membros, códigos secretos eram inventados, bem como “decretos” eram publicados nas revistas. A meta autodeclarada era associar 100.000 jovens em alguns meses³.



A grande tarefa dos “Sentinelas da Liberdade” era ajudar o Capitão América em sua “guerra contra os espiões e inimigos entre nós”. “Espíões”, “quinta coluna” e “traidores” são os inimigos mais citados nas mensagens das revistas para os Sentinelas. Esperava-se que os clubes enviassem cartas com seus feitos para serem avaliados e reconhecidos pelo Capitão América. Aqueles que merecessem receberiam certificados especiais reconhecendo seus serviços. De acordo com Joe Simon, as cartas chegavam aos montes todos os dias. “Jovens patriotas acusavam outras pessoas de atos traiçoeiros e nefastos. Pessoas com nomes que soavam alemães reportavam que estavam sendo acusados de transmissões de rádio suspeitas e atividades de quinta-coluna”⁴. A mobilização das crianças ajudava assim a amplificar a paranoia dos tempos de guerra, onde se pintava o inimigo interno muito maior do que de fato era, um preço que foi pago principalmente por nipo-americanos, como veremos mais adiante.

As revistas em quadrinhos foram, portanto, não apenas um meio de entretenimento infantil, mas em grande



Chamada para associação aos Sentinelas da Liberdade na revista do Capitão América (mar/1941)

Bucky Barnes na Feira Internacional. Tentando evitar que o fraco e doente Steve se aliste, Bucky diz a ele que “existem muitos trabalhos importantes”, ao que recebe a resposta irredutível: “como recolher sucata em meu carrinho? Eu não vou ficar em uma fábrica. Há homens arriscando suas vidas. Eu não tenho o direito de fazer menos que isso.” (IMAGEM 10)

medida uma mídia para a propaganda de guerra. Assim como elas, outras mídias também estiveram bastante envolvidas com este esforço, o que pode ser também trabalhado pelo professor a partir do filme. Não é incomum o uso de cartazes de época em sala de aula, como forma de perceber os discursos presentes nesta produção. Os cartazes de guerra são um elemento cenográfico muito presente durante todo o filme. Eles estão nas ruas, na Feira Internacional, nos locais de recrutamento, nos bares e os créditos finais do filme são todos montados em animação baseada na arte destes cartazes. O professor pode estimular os alunos a os procurarem ao longo do filme e nos créditos e pesquisarem que cartazes são esses, ajudando-os a compreender as mensagens que eles apresentam. Existem cartazes americanos voltados para as mulheres, para os operários, para a população em geral, sempre com frases motivacionais que chamam o cidadão a contribuir com o esforço de guerra por meio de seu trabalho, da mudança de atitudes, do alistamento, da compra de bônus, em suma, com seu engajamento, vigilância e comprometimento na retaguarda. Esta percepção que compreendia o trabalho civil como parte da guerra, de certa forma

Outro detalhe presente no filme e que se relaciona à busca pela manutenção do moral das tropas



é a USO (United Services Organization), uma junção de organizações religiosas e cívicas que formou uma ONG voltada especificamente para este objetivo. No filme, durante a perseguição de Steve Rogers ao nazista infiltrado no experimento que o tornou um supersoldado, vemos um grande outdoor de Franklin Delano Roosevelt com a frase “A USO merece o apoio de todo cidadão americano” (IMAGEM 11). Mais tarde, o Capitão América faz uma (malsucedida) aparição teatral para os soldados na Europa (IMAGEM 12). Vemos acima e ao lado do palco menções à USO, que realizava atividades recreativas e de entretenimento com os soldados americanos no front, sendo seus shows bastante



pode ser percebida no diálogo entre Steve Rogers e

famosos. Neste caso, temos mais uma vez a utilização de elementos da cultura popular para contribuir com o esforço de guerra.

O cinema também foi utilizado como forma de mobilização para a guerra, sendo mais uma mídia que aparece no filme. Há uma cena no início do filme em que Steve Rogers aparece assistindo um cine-jornal exibido antes dos filmes nos cinemas (IMAGEM 13). Nele, os dois públicos principais das antigas HQs do Capitão América aparecem novamente: os jovens adultos se alistando (IMAGEM 14) e as crianças catando metais para a produção de armamento (IMAGEM 15). Posteriormente, mais adiante no filme, é o Capitão América que vai ser a estrela destes filmes (IMAGEM 16), tanto como personagem teatral de mobilização quanto como o militar em combate. Mais uma vez, o professor pode chamar atenção, em diálogo com o filme, para estes elementos midiáticos que eram utilizados para reforçar o convencimento da população a colaborar com as medidas políticas e militares tomadas.



No Brasil, o governo do Estado Novo batizou este de o “front interno”. Se tratava da dura batalha por exigir mais sacrifícios de uma população que enfrentava a escassez e a inflação, em um contexto de ainda maior restrição nas liberdades políticas. Aos traba-

lhadores brasileiros restou a sina de serem “soldados da produção”, o que significou a militarização da relação capital-trabalho. Direitos trabalhistas foram suspensos, setores produtivos passaram a ser considerados de interesse militar, as faltas e greves podiam ser consideradas deserções e motins, legalizando a superexploração do trabalhador. O custo de vida aumentou bastante, o consumo de alguns produtos foi racionado e houve desabastecimento. Apesar da pequena participação do país no teatro de operações, a guerra impactou a vida dos brasileiros como um todo, e teve particular efeito depreciativo nas condições de vida das camadas subalternas⁵.

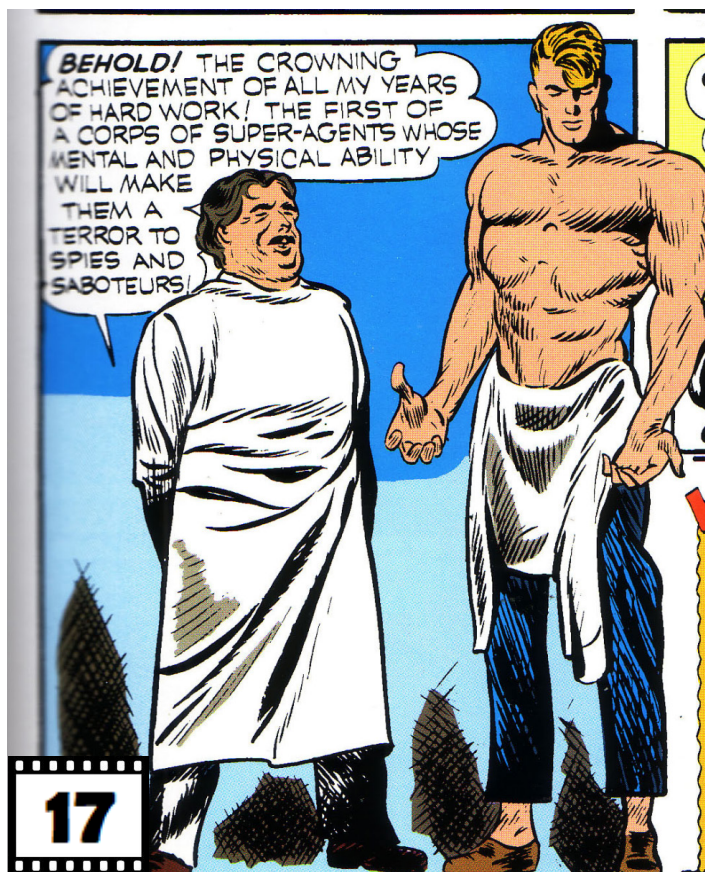
EUGENIA E RACISMO: ORIGEM E ATUAÇÃO DO SUPERSOLDADO

Em qualquer sala de aula o estudo da Segunda Guerra Mundial traz à tona a discussão sobre o racismo e suas consequências mais extremas. O conflito acabou por se revelar mais do que uma disputa entre ambições imperialistas e mais do que um enfrentamento entre regimes políticos, mas também uma encruzilhada civilizatória. Aos olhos de jovens do século XXI, mesmo à nossa tão maltratada sensibilidade brasileira para a violência, os horrores do nazifascismo chocam. As décadas do pós-guerra mostraram, sem buscar aqui lançar mão de nenhum expediente comparativo, que a capacidade de produzir massas do mundo contemporâneo não cessou depois de Auschwitz: Ruanda, Indochina, Indonésia, Balcãs, Síria.

Nazismo e racismo caminham juntos, isso aprendem nossos alunos da educação básica. Mas diante de um conjunto de ideias e práticas tão bárbaras as explicações parecem não bastar. Seria possível uma nova experiência fascista ocorrer? A esta pergunta os professores têm a sua resposta favorita na experiência de Ron Jones com a “Terceira Onda”, cuja adaptação cinematográfica costuma fazer parte das escolhas fílmicas mais comuns nas aulas de História. Seria Hitler um louco, um psicopata? Uma resposta direta a esta pergunta, que apesar de aparentemente simplória não é desprovida de sentido, não ajuda a compreender historicamente o problema na sua complexidade. Não temos aqui a pretensão de apresentar respostas prontas para questões como esta. Mas é possível partir do filme que analisamos aqui para

realizar discussões valiosas sobre algumas questões relacionadas ao contexto cultural, ideológico e científico que permeiam a ascensão do nazismo.

As ideias hitleristas não eram exatamente originais, embora a extensão e a radicalidade de sua aplicação e a combinação que produziram em um contexto específico tenham sido sem precedentes. A perseguição aos judeus era corrente em muitos países na Europa, do caso Dreyfuss aos muitos pogrons no Leste Europeu, e era estimulada ideologicamente pelas igrejas cristãs. O racismo e o ultranacionalismo tampouco



Quadrinho da primeira edição de Captain America (março de 1941), que mostra Steve Rogers depois do experimento

eram ideologias exclusivamente alemãs, o que não é difícil perceber ao olharmos pra uma região empenhada no colonialismo e recém-egressa da

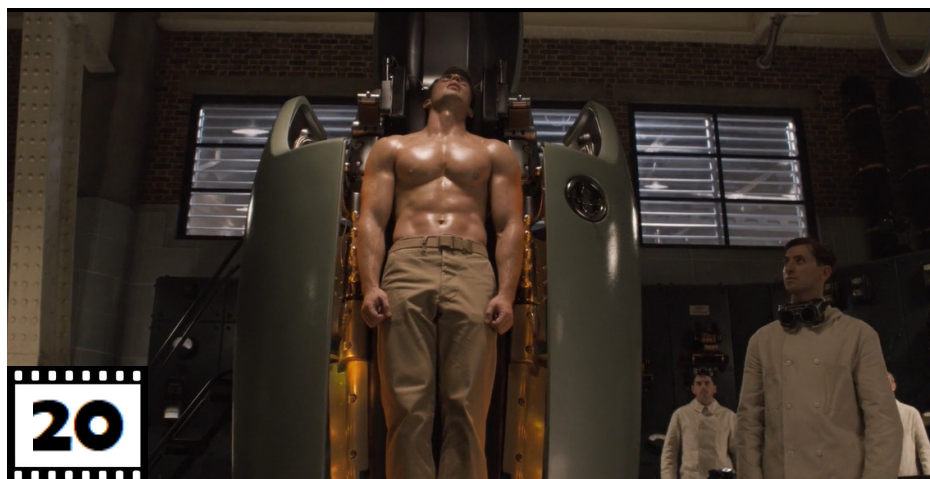
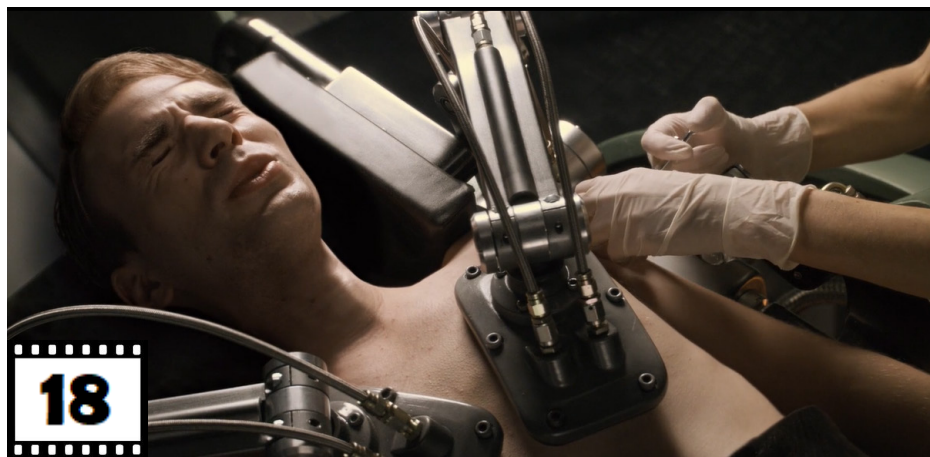
Grande Guerra como a Europa do início do século XX. As ideias e práticas eugênicas eram correntes em todo o mundo, tendo o próprio termo sido criado na Inglaterra. Nos EUA as ideias eugênicas eram bastante difundidas, e a busca pelo melhoramento populacional tinha seus reflexos práticos nas políticas de esterilização coercitiva, nas legislações que proibiam o casamento inter-racial e até mesmo em experiências médicas feitas sem consentimento, como as ocorridas em Tuskegee⁶.

Estas ideias eugênicas vão vigorar por muitos anos até que a divulgação dos crimes nazistas popularizem o resultado de sua aplicação em larga escala. Quando o Capitão América é criado a eugenia ainda se mantinha como perspectiva científica corrente e aceitável, e este contexto intelectual se faz

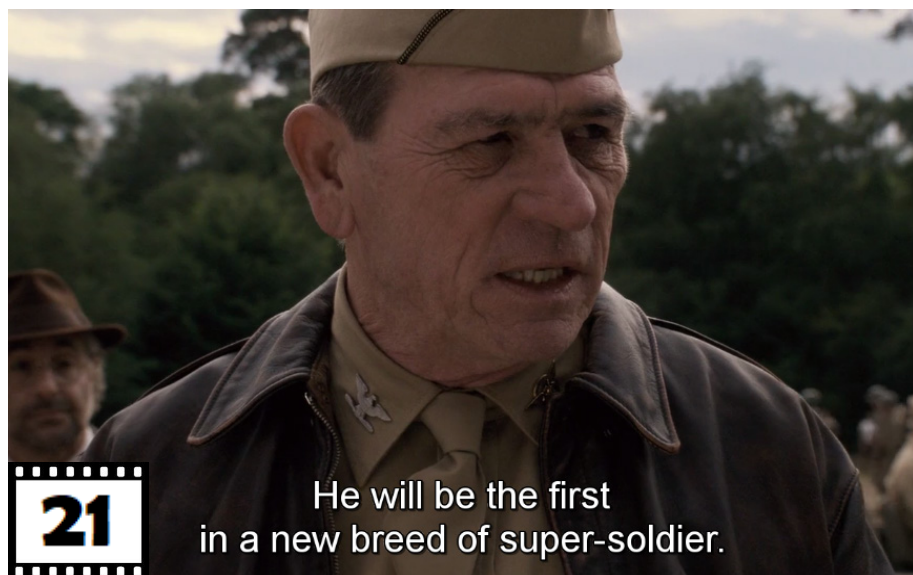
presente na narrativa produzida pelos criadores do personagem para justificar a sua origem. Na narrativa das histórias em quadrinhos o Capitão América ganha seus poderes como parte de uma experiência eugênica planejada, científica e coordenada pelo governo (IMAGEM 17), diferentemente de outros super-heróis que têm a origem de seus poderes no fato de não serem humanos (como o Super-Homem, Thor, Namor ou Mulher Maravilha) ou por terem sofrido algum acidente (como o Homem-Aranha, o Quarteto Fantástico, Hulk ou o Demolidor).

Em O Primeiro Vingador vemos esta origem criada em 1941 recontada com o Professor Erskine, um desertor alemão que se junta aos americanos, tendo em sua posse um soro capaz de produzir modificações celulares que dão força e habilidades

sobre-humanas àquele que o recebe. Interessante notar que, antes da experiência, é aplicada no paciente uma injeção de penicilina (IMAGEM 18), um antibiótico utilizado no tratamento de infecções. A penicilina foi descoberta pelo bacteriologista inglês Alexander Fleming em 1928 e passou a ser utilizada em larga escala como medicação a partir da eclosão da Segunda Guerra Mundial, sendo uma das inovações da medicina no período que se costuma estudar no ensino de História. Após receber o soro, Steve Rogers se transforma, passando de um jovem baixo, fraco e doente a um supersoldado forte, atlético e resistente, materializando os objetivos dos projetos eugênicos em voga (IMAGENS 19 e 20). O projeto do governo americano, que acaba frustrado pela destruição do soro de Erskine, é revelado pelo Coronel Phillips à sua tropa (IMAGEM 21), a criação de “uma nova raça de supersoldados” (“a new breed of super-soldiers”). Esta origem eugênica foi reconhecida criticamente na mini-série em quadrinhos da Marvel The Truth: Red, White and Black, de 2003, que conta a história de um batalhão de soldados negros que serve de cobaia para experimentos que buscam replicar o soro perdido com a morte de Erskine (IMAGEM 22). No filme, no entanto, a experiência aparece de forma acrítica e romantizada, tornando ainda mais necessário que o



professor possa conduzir esta discussão sobre qual o contexto em que esta origem do Capitão América é criada e sua relação com as ideias de seu tempo. Não deixa de ser irônico perceber que após o sucesso de sua transformação eugênica, Steve Rogers, tanto nos quadrinhos como no filme, se torna muito parecido com a imagem do ariano perfeito imaginado pela ideologia hitlerista. Alto, forte, atlético, são, branco, loiro, de olhos claros, o Capitão América não deixa nada a dever para os alemães dos cartazes de propaganda nazista em sua representação ideal.



21 He will be the first in a new breed of super-soldier.

Outros grupos étnicos, no entanto, tiveram um tratamento diferente nas revistas em quadrinhos do Capitão América durante a época da guerra. O racismo contra os orientais já era algo disseminado nos Estados Unidos antes da guerra. As teorias raciais em voga marcavam o lugar subalterno do oriental na escala das raças humanas, e condicionava boa parte dos discursos sobre eles. Já nas últimas décadas do século XIX o governo japonês estimulou ondas migratórias para a América como forma de diminuir a pressão demográfica de uma população crescente. Os portos dos Estados Unidos receberam um contingente de trabalhadores que seriam sujeitos a regimes salariais e de trabalho inferiores em relação ao trabalhador local, o que alimentou o ódio a estes novos imigrantes que “tomavam” as oportunidades de trabalho dos americanos. Às teorias raciais e às querelas trabalhistas se somaria a desconfiança e o alarme diante do rápido avanço imperialista que um Japão em franca modernização conseguiu, com vitórias sobre a China, a Coreia e a Rússia. Os interesses americanos no Pacífico se sensibilizaram com o “perigo amarelo”, e os estereótipos, a xenofobia e o racismo se aprofundaram⁷. O ataque à Pearl Harbour parecia confirmar todas as suspeitas e os japoneses agora eram oficialmente os inimigos.

Nas histórias do Capitão América dos anos 1940 os japoneses aparecem em destaque entre as forças inimigas. Empenhadas na mobilização pela guerra, estas revistas em quadrinhos não vão poupar esforços para fazer de suas histórias instrumentos para insuflar o ódio e promover a desumanização do inimigo oriental. Os japoneses são sempre representados em feições monstruosas, com pele de tonalidade esverdeada, azulada ou amarelada, com garras e presas, adorando deuses de compleição também monstruosa (IMAGEM 23). Nas histórias era comum que os americanos, o Capitão América principalmente, se referissem aos japoneses de maneira depreciativa como “ratos”, “amarelos” e “japas” (IMAGEM 24).

Estes aspectos das histórias em quadrinhos da época podem ser ressaltados para discutir as formas de reforço do racismo e da xenofobia. No filme estas características não aparecem de modo evidente, mas a partir de uma cena isolada e muito curta pode-se iniciar esta discussão. Quando Steve Rogers resolve finalmente deixar sua carreira de showman e lançar-se à batalha sem autorização do comando, sua primeira missão é libertar um grupo de prisioneiros americanos de uma

prisão da Hydra. Logo que estes se veem livres de suas celas o personagem Dum Dum Dugan olha para um prisioneiro de feições orientais e pergunta “nós vamos levar todo mundo?”, ao que o nipo-americano responde segurando sua plaqueta de identificação



Trecho da revista Truth: Red, White & Black (2013), onde um soldado negro morre ao ser cobaia de um experimento que buscava replicar aquele feito com o Capitão América.



Trecho de Captain America #5 (ago/1941). Bucky, o parceiro mirim do Capitão América nos quadrinhos, se refere aos japoneses como “demônios amarelos imundos”.

Trecho de Captain America #6 (set/1941), um exemplo da forma como os japoneses eram comumente representados nos quadrinhos da época



militar: “eu sou de Fresno, cara” (IMAGEM 25). A cena não dura mais que alguns segundos e passa despercebida pela maioria dos estudantes, mas ali está presente a desconfiança americana diante de um descendente japonês, desconfiança esta que foi alimentada pelos quadrinhos do Capitão América durante muito tempo, em seu trabalho para promover o esforço de guerra e a luta contra os “espiões e infiltrados” nos EUA. Os milhares de japoneses e nipo-americanos residentes no país durante a guerra foram as principais vítimas da perseguição contra os cidadãos originários de países do eixo, com a prisão às pressas em campos de concentração de famílias inteiras, tendo que deixar para trás seus trabalhos e propriedades sob suspeita de atividade antiamericana.

Essa cena e a discussão que ela permite se torna ainda mais importante ao levarmos em conta que também no Brasil foi promovida durante a época da guerra essa política de perseguição aos estrangeiros, naturalizados e descendentes de alemães, italianos e japoneses, chamados pelo governo Vargas e seus

apoiadores de “súditos do eixo”. A combinação das características repressivas e nacionalistas do Estado Novo com o contexto de guerra forneceu as condições para que muitas medidas de exclusão e opressão contra os estrangeiros fossem praticadas. A vigilância e a suspeição constante fez com que muitas denúncias fossem feitas acusando pessoas de espionagem e conspiração. Não raramente as denúncias serviam para resolver rixas pessoais, rivalidades e disputas econômicas com vizinhos e conhecidos. A polícia incentivava e o clima ufanista provia a motivação que faltava. Reuniões, eventos e associações culturais e religiosas foram proibidos ou forçados a se assimilar. O uso das línguas maternas estrangeiras também era proibido e até mesmo a circulação sem um salvo conduto poderia resultar em problemas. Ao fim, muitos foram presos e internados em campos de concentração no Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sofrendo com maus tratos, torturas, humilhações e trabalhos forçados⁸.



A MODERNIDADE ENTRE O HORROR E A CELEBRAÇÃO

Antes de serem mandados para a Guerra,ucky (já um militar) e Steve (tentando ainda se alistar) resolvem sair à noite para se divertir. “Aonde vamos?”, pergunta Steve - “para o futuro”, responde o seu melhor amigo. O lugar que eles visitam é uma feira fictícia chamada “World Exposition of Tomorrow” (Exposição Mundial do Amanhã, em tradução livre). O lema da feira no filme é “Um mundo maior, um mundo melhor”, e eles visitam pavilhões chamados “Maravilhas Modernas” e “O Mundo do Amanhã”. A feira é repleta de luzes e fogos de artifícios, há um grande globo de metal rodeado por fontes iluminadas e bandeiras de vários países. Em frente ao globo passa em alta velocidade uma espécie de metrô futurista em trilhos suspensos (IMAGEM 26). Nos salões eles veem automóveis, grandes telões de vídeo, simulações da Terra e suas camadas geológicas, e um protótipo de um “homem sintético”. O teto do pavilhão simula a visão do espaço, com estrelas brilhantes, galáxias e planetas, além de foguetes pendurados. Uma das grandes estrelas da exposição é Howard Stark, anunciado com pompa e celebrado como um pop star. Stark é um industrial bilionário que apresenta seu novo produto para o público: um carro que “reverte a gravidade” e anda sem tocar o chão. O fato da apresentação não correr exatamente como planejado, já que o carro fica um tempo suspenso, mas cai, não parece incomodar o público, que ri, ou o próprio Stark, que está certo de que “em poucos anos” terá o domínio completo daquela tecnologia. É nesta Exposição que Steve Rogers consegue finalmente ser aceito no alistamento militar, ao encontrar o Dr Erskine, portador de uma descoberta científica que compensará as suas fragilidades físicas.

A Exposição criada no filme é fictícia, mas a utilização desta cena no ensino de História pode ser proveitosa pois ela faz referência às famosas Exposições Universais ou Feiras Mundiais, que fizeram muito sucesso no século XIX e permaneceram ao longo do século XX. Pensadas como grandes espetáculos da modernidade, estas feiras celebravam o triunfante mundo burguês que, a partir de seus epicentros europeus, se estabelecia como o parâmetro civilizatório para todo o mundo. A máquina, a indústria, os avanços na tecnologia da produção, as inúmeras e inovadoras mercadorias eram as grandes vedetes destas feiras onde o industrialismo capitalista reforçava seu imaginário e apontava para um futuro de glória.



O mundo do século XIX era um mundo de grande otimismo quanto às promessas de desenvolvimento que o progresso material e científico pareciam indicar, ainda que a dissolução das formas aristocráticas de sociabilidade e a emergência de um numeroso populacho urbano causasse ao mundo burguês certo mal-estar. De todo modo, trata-se de um mundo com os olhos voltados para o futuro, com pretensões universalizantes e calcado no progresso material⁹. As nações não-europeias, ainda distantes do sonho industrial, não deixavam de buscar seu espaço nesta celebração de ares cosmopolitas. A elas, muitas vezes,



A Feira do filme faz referência aos monumentos das feiras mundiais realizadas em Nova York, a Unisphere de 1964 (à esquerda), e a Perisphere de 1939 (à direita).

cabia o papel de apresentar o elemento “exótico” ou “selvagem” que ajudava a justificar a visão hierárquica do mundo e a missão civilizatória do colonialismo europeu. O Brasil teve participação frequente nestas feiras, que funcionavam também como espaço de negócios para muitos ramos empresariais.

Apesar de fictícia, a Exposição Mundial do Amanhã encenada no filme faz referência a feiras que realmente aconteceram. No universo ficcional do filme, a trama se passa no ano de 1943, ano em que, justamente por conta da guerra, não houve feiras mundiais. O grande globo rodeado de fontes luminosas que vemos na entrada da feira no filme é uma referência à Unisphere (IMAGEM 27), monumento construído por ocasião da exposição de 1964, realizada em Nova Iorque. Diferentemente do original, o globo do filme não tem os aros circundantes em sua volta que dão à Unisphere o seu significado de celebração da chegada do homem ao espaço, uma vez que em 1943 isso ainda não havia ocorrido. Ao invés disso, o globo do filme tem uma rampa espiral por onde os visitantes podem subir, o que parece ser uma referência ao monumento da feira de 1939, também realizada em Nova Iorque, a Perisphere (IMAGEM 28). A Feira Mundial de 1939 tinha como tema “The World of Tomorrow”, assim como a exposição do filme, e simulava uma cidade utópica futurista baseada no desenvolvimento industrial e científico.

Essa utopia moderna vai ser duramente atingida com a Primeira Guerra Mundial, onde o progresso industrial e científico forneceram os meios para a carnificina na Europa. Se os horrores do colonialismo não eram suficientes para colocar em xeque o projeto burguês de sociedade, a Guerra Mundial trouxe para casa o potencial destrutivo do avanço tecnológico. A Segunda Guerra e os horrores do nazismo, produzidos com a burocracia, a técnica e os procedimentos típicos do mundo moderno industrial causam um segundo grande impacto



sobre a utopia moderna, que posteriormente entraria em estado de coma após o colapso da sua ala esquerda, a União Soviética e seus satélites.

Conhecer e discutir o que estes homens e mulheres dos séculos XIX e XX pensavam sobre o seu presente e sobre o seu futuro nos ajuda não apenas a conhecer a trajetória do mundo em que vivemos hoje, mas também a desconstruir em sala de aula a naturalização da nossa percepção sobre o tempo. Hoje vivemos em um mundo preso no próprio presente, um mundo hedonista, consumista, voltado para o imediato, onde o futuro parece achatado. O fetiche com a tecnologia e a mercadoria se aprofunda, mas ao mesmo tempo não dá mais vazão a um projeto de mundo de crescente bem-estar nem a uma promessa de futuro calcada no progresso. Quando muito, o olhar para o futuro aparece assombrado pela perspectiva do esgotamento dos recursos naturais e pelo colapso social. As grandes Feiras Mundiais que celebravam a utopia industrial dão lugar hoje a reflexões ao estilo do Museu do Amanhã: um monumento a um futuro que não pode ser vivido senão hoje, pois o amanhã não é certo que virá. Essa forma de encarar o mundo, este modo presentista de se relacionar com a experiência do tempo não é natural ou inevitável, mas circunscrito historicamente. O ensino de História pode ser uma forma de desnaturalizar esta percepção.

O SOLDADO E A BOMBA: ENTUSIASMO E NEGACÃO

O século XX foi pródigo no desenvolvimento da tecnologia militar: novas e mais terríveis armas foram desenvolvidas em ritmo acelerado. O avanço técnico e industrial tornou possível a sua criação, e as disputas interimperialistas forneceram a demanda necessária. As duas guerras mundiais foram por excelência o palco de apresentação destas novas armas e a Guerra Fria continuou o legado de alimentar o ímpeto belicista. A enorme demanda por armas mais poderosas e em maior quantidade alimentou uma indústria bélica que se construiu em relação com os sistemas políticos e as Forças Armadas formando, especialmente nos Estados Unidos, um grupo de interesses comumente descrito como complexo industrial-militar, com forte influência em decisões políticas, econômicas e militares.

De todas as tecnologias bélicas desenvolvidas até hoje as armas atômicas tiveram um impacto único. Ao estudarmos a Segunda Guerra Mundial com nossos alunos, a decisão de criar e utilizar a bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki se revela um capítulo complexo de uma guerra também complexa onde todos os limites para o absurdo foram ultrapassados. Discutir as armas atômicas implica se voltar para o dilema ético que circunda a existência dessas armas, mas também para a hipocrisia da política americana de se colocar já há algum tempo na vanguarda da oposição à utilização e desenvolvimento das armas nucleares – por outros.

A relação americana com o episódio de Hiroshima e Nagasaki variou da crítica ao pragmatismo, do ufanismo à negação. No cinema hollywoodiano, tão afeito aos filmes de guerra e sobre a Segunda Guerra, o bombardeio não costuma estar muito presente. O filme que estamos

trabalhando neste texto tampouco trata da questão. Mas não deixa de ser interessante perceber a inversão operada pela trama do filme quanto se trata destas armas de destruição em massa, e a discussão que isto pode provocar em sala de aula. Em *O Primeiro Vingador*, a Hydra, divisão fictícia do exército alemão que se torna independente do comando nazista, consegue desenvolver armas com amplo poder de destruição que, os aliados descobrem, serão usadas para atacar a Costa Leste dos Estados Unidos (IMAGEM 29). Se a Segunda Guerra tem seu desfecho definitivo com o lançamento das bombas atômicas que aniquilaram duas cidades japonesas, no filme são os EUA as





Agente alemão é torturado para fornecer informações em Captain America #1 (mar/1941). No balão o Capitão fala “Ora, mas que pena! Isto requer um apertozinho na garganta!”

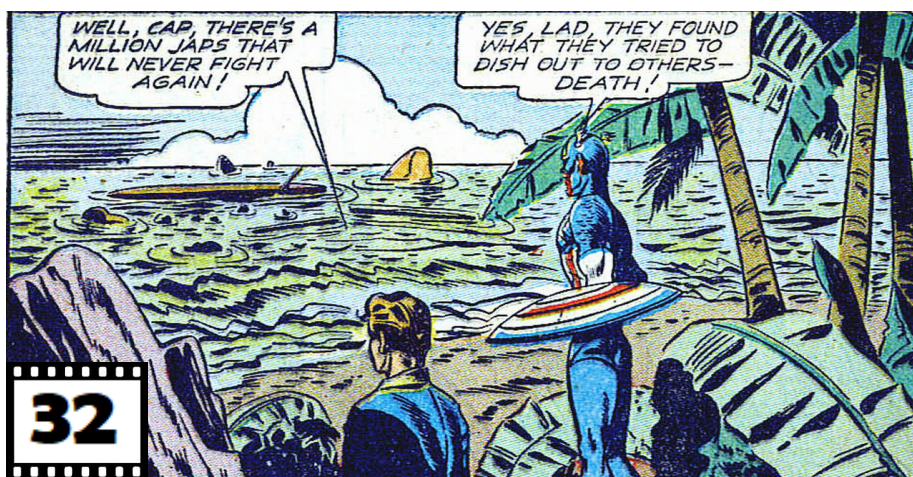
vítimas de um possível lançamento de armas de destruição em massa sobre suas principais cidades, o que só é impedido pela existência de outra “superarma” do lado americano, o Capitão América. Esta “superarma” americana, contudo, tem a qualidade de ser consciente, fundamentalmente não-letal, justa, ética e alinhada com os melhores interesses humanos. Interessante notar também que as bombas que seriam lançadas pela Hydra nos EUA não são simplesmente disparadas, mas aparentemente são tripuladas por um piloto que conduz a arma até o seu destino (IMAGEM 30), no que coincidem com o que faziam os kamikazes japoneses durante a guerra. É sintomático que o final do filme nos mostre os aliados celebrando a vitória mas não nos mostre de que modo essa vitória aconteceu: a bomba existiu, não foi lançada, ou as coisas se passaram como se passaram na História? Há uma dificuldade em conciliar a mensagem de luta pela liberdade e retidão moral com a utilização de uma arma deste tipo, ainda mais em tempos de Guerra ao Terror e de querelas nucleares com o Irã e a Coreia do Norte. É ao inimigo que cabe o terror, a matança indiscriminada, as armas de destruição em massa, aos EUA não é reservado o lugar de mais uma cabeça dessa hidra seja no filme ou na geopolítica internacional.

Nos quadrinhos do Capitão América, a relação com a violência, as armas e a destruição de Hiroshima e Nagasaki também foi se transformando ao longo dos anos. Inicialmente, nas revistas produzidas no contexto da Guerra,

o personagem era marcadamente militarista e despreocupadamente assassino. O Capitão América desta época matava seus inimigos sem remorso algum, em escala genocida, se utilizando de todo tipo de expediente. Inimigos foram mortos a tiros, a socos, com granadas e explosivos, atirados de prédio ou em cima de correntes elétricas, fogueiras, animais ferozes ou produtos tóxicos, envenenados com seringas, atacados com o escudo e tudo o mais que estivesse à mão. Ameaças e torturas também faziam parte do repertório do Capitão América dos tempos de guerra, que não raro tripudiava, comemorava ou demonstrava sua satisfação com a morte dos inimigos (IMAGEM 31). Tudo isso era feito ao lado de seu parceiro-mirim e aprendiz, Bucky Barnes, que nos quadrinhos da época não era um soldado adulto como retratado no filme, mas uma criança. Em uma das histórias o Capitão América mata de uma só vez usando explosivos cerca de 1 milhão de soldados japoneses presos em um túnel (IMAGEM 32)¹⁰. O uso de armas atômicas também acontece nas revistas, a “água atômica” criada pelos japoneses é usada pelo Capitão América contra eles. Esta arma é celebrada pelo Capitão como muito “inteligente”, pois “economiza soldados e armas (...) e aumenta a moral na retaguarda”¹¹.

Ao longo dos anos a postura do Capitão América com relação à violência foi suavizando até chegar ao perfil atual: um super-herói que usa a violência de modo reativo e moderado, que é avesso ao

Em Captain America #42 (out/1944), o Capitão e Bucky explodem um túnel inimigo, provocando mortes em massa. No quadrinho ao lado, Bucky diz: “É, Capitão, agora tem um milhão de japas que nunca mais irão lutar”.



uso de armas (o escudo, um instrumento defensivo, emerge como sua arma característica) e que é totalmente contrário à tirar a vida de alguém¹². Nas histórias em quadrinhos posteriores do Capitão América o uso indiscriminado de violência durante os anos 1940 foi “apagado”, e a versão “oficial” atualmente é que mesmo na guerra o Capitão não matou ninguém¹³. Em uma história dos anos 1990 o pecado da bomba atômica também é expiado, com o Capitão América se opondo à decisão do presidente Truman e ameaçando ir à público denunciar a questão. Na história, o presidente usa o espião Nick Fury para colocar o Capitão América em “suspensão animada”, de modo que este não interfere sobre os planos de lançar as bombas atômicas e não vê este episódio acontecer¹⁴. O personagem ao longo dos anos se afasta da imagem de um soldado, a serviço do governo e das Forças Armadas americanas, para ser mais um símbolo individualizado do sonho americano. No filme, no entanto, esses dois perfis se misturam.



Por tratar da origem do personagem e se passar no contexto de guerra, e talvez também por fazer questão de investir na intertextualidade com os quadrinhos da época, alguns elementos do Capitão América dos anos 1940 estão presentes. O Steve Rogers do filme é um jovem ansioso para lutar na guerra pelo exército americano e se torna um soldado corajoso e razoavelmente disciplinado. Assim como sua versão belicista, durante o filme ele mata vários inimigos da Hydra, usando armas de fogo, explosivos, atirando-os de grandes alturas e para fora de um avião, usan-

do lança-chamas, facas, e usando o seu escudo. Estas ações aparecem justificadas pelo contexto da guerra e pela vilania dos planos inimigos. A Steve Rogers, exatamente, estas ações não causam nenhum prazer em especial, como ele explica ao Dr. Erskine em seu alistamento: “eu não quero matar ninguém. Não gosto de crueldade, seja lá de onde venha”.

A GEOPOLÍTICA DE UM TÍTULO

Um último aspecto que podemos levantar sobre Capitão América: O Primeiro Vingador e suas possibilidades didáticas não tem a ver com o filme em si, mas curiosamente com as escolhas de produção e distribuição. Já tratamos aqui da forte carga ideológica que o personagem representa como uma espécie de arquétipo daquilo que a sociedade americana considera como seus valores fundamentais. Também já vimos o papel de propaganda político-militar que o personagem cumpriu ao longo da sua história. Não é de se espantar que estes dois fatores tenham causado ao personagem rejeições calcadas em visões políticas e ideológicas ou conjunturas de enfrentamento com os governos americanos sejam dentro do próprio Estados Unidos ou em outras regiões.

Como parte de uma indústria cultural transmidiática, compondo uma franquia de filmes que fazem parte de uma intrincada rede narrativa que gera uma infinidade de produtos de merchandising, o personagem Capitão América é atualmente uma marca que precisa obedecer a certos critérios de massificação e consolidação de logos, imagens, nomes, perfis. Este tipo de dinâmica é o que explica, por exemplo, que muitos personagens de franquias milionárias que no passado tinham nomes adaptados para o português estejam hoje usando o nome em inglês. No próprio universo Marvel isso aconteceu com o filme

dos Vingadores sendo distribuído com o nome duplicado e redundante de “Avengers – Os Vingadores”.

Estas considerações tem o objetivo de atentar para o fato de que as escolhas do nome dos personagens e dos filmes obedecem a critérios de mercado que planejam o impacto destas escolhas no desempenho de bilheteria dos filmes, mas também aos desempenhos

The screenshot shows the Guardian website interface. At the top, there's a navigation bar with 'Support The Guardian', 'Subscribe', 'Find a job', 'Sign in', and a search bar. Below this is a menu with 'News', 'Opinion', 'Sport', 'Culture', 'Lifestyle', and 'More'. The main headline is 'Captain America changes its name in diplomatic bid for global domination' by Catherine Shoard. The sub-headline reads: 'Russia, South Korea and Ukraine accept Captain America: The First Avenger's offer to drop controversial first part of film title'. The article features a photo of Captain America and his team. A small caption below the photo states: '▲ The quiet American ... Captain America: The First Avenger will modify its title for Russia, Ukraine and South Korea. Photographs: Allstar/Marvel Studios/Sportphoto Ltd'. The article text begins: 'In the US, Captain America: The First Avenger will be known as exactly that. But Paramount and Marvel, mindful of the complex reaction such a title might provoke overseas, offered foreign territories the choice of two titles for the film: Captain America: The First Avenger, or just The First Avenger. And all but three countries have opted for the first, with just Russia, Ukraine and South Korea making the calculation that the brand identification'. On the right side of the article, there's an advertisement for Creative Cloud with the text 'Crie com a Creative Cloud. Inove com os melhores aplicativos de criação. A partir de R\$ 35,00/mês. Associe-se já'.

Matéria do jornal britânico The Guardian sobre a mudança de nome do filme em alguns países.

comerciais da franquia e de seus produtos associados como um todo. No caso de Capitão América: O Primeiro Vingador, o título do filme de antemão nos indica o cumprimento de duas funções importantes. Primeiramente o de lançar o personagem principal como parte fundamental do universo Marvel, já que o Capitão América ainda não havia aparecido nas narrativas da nova franquia cinematográfica. Em segundo lugar o subtítulo “O Primeiro Vingador” já antecipa e prepara o muito esperado encontro dos principais super-heróis no filme “Os Vingadores”.

No entanto, um fato não muito conhecido é que em três países o título original do filme foi modificado. Os estúdios responsáveis pelo filme

já haviam considerado que as impressões sobre a política externa americana pudessem causar um rechaço ao nome do Capitão América e haviam resolvido lançar o filme fora dos Estados Unidos com o título apenas de “O Primeiro Vingador”. No entanto, o fato de ser um personagem bastante conhecido acabou tendo maior peso, e o título do filme no exterior foi mantido igual ao americano. Apenas na Rússia, na Ucrânia e na Coreia do Sul o título do filme foi modificado, mantendo apenas “O Primeiro Vingador”. Discutir em sala as razões desta escolha pode ser interessante para desenvolver a capacidade crítica dos alunos em torno a um fato que é da cultura pop contemporânea, mas está localizado no contexto geopolítico atual e tem raízes em eventos do século XX que comumente são estudados na educação básica: a Guerra Fria, a Guerra da Coreia, o imperialismo. Os produtores e distribuidores do filme avaliaram que o nome do Capitão América poderia soar agressivo demais nestes países, pela forte conotação nacionalista e, porque não, imperialista e intervencionista que poderia produzir¹⁵. A Rússia é um país com conflitos históricos com os Estados Unidos causados pela Guerra Fria, e atualmente é um dos grandes atores da geopolítica internacional. O governo de Vladimir Putin tem acumulado nos últimos anos conflitos importantes com os Estados Unidos, o que só aumentou nos anos seguintes ao do lançamento do filme.

Assim como a Rússia, a Ucrânia fez parte da União Soviética, também tendo seu histórico de desconfianças com o nacionalismo americano. Além disso, durante a era soviética, nestes dois países as revistas em quadrinhos do Capitão América não foram comercializadas e, deste modo, o possível desgaste causado pelo título completo do filme não se compensaria por uma suposta popularidade prévia do personagem. Já a Coreia do Sul surge como nação separada no também contexto da Guerra Fria, em uma guerra onde os Estados Unidos tiveram um papel de intervenção militar e política fundamental. Aliada histórica dos Estados Unidos em uma região onde movimentos socialistas tomaram o poder em muitos países, e fazendo fronteira com um dos regimes mais confrontados pela política externa americana, a Coreia do Sul e suas posições geopolíticas são constantemente tuteladas pela diplomacia americana. A forte presença militar americana no país é motivo de descontentamento crescente por parte da população, o que faz com que a presença explícita de elementos americanos, tais como o filme, pudessem soar como excessivos diante de uma população que busca afirmar sua autonomia. Assim, vemos uma oportunidade de debater em sala de aula a geopolítica contemporânea utilizando o aprendizado sobre a história do século XX ensinada nas escolas, por meio de um aspecto da produção do filme que é pouco conhecido e muito curioso.

NOTAS

- 1 - LAWRENCE, John Shelton. Foreword. In: WEINER, Robert G. (Org.). Captain America and the Struggle of the Superhero. Jefferson: Mcfarland. 2009. p 2.
- 2 - WEINER, Robert G. Introduction. In: WEINER, Robert G. (Org.). Captain America and the Struggle of the Superhero. Jefferson: Mcfarland. 2009. p 9-10.
- 3 - STEVENS, J. Richard. Captain America, Masculinity and Violence. Syracuse: Syracuse University Press. 2015. p. 26-27.
- 4 - STEVENS. Op. Cit. p. 27.
- 5 - FERRAZ, Francisco César. Os Brasileiros e a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2005. Edição Kindle. pos. 165-245
- 6 - HACK, Brian E. Weakness is a Crime. In: WEINER. Op. Cit. p. 79-85
- 7 - ANDRÉ, Richard Gonçalves. O Perigo Amarelo nas Histórias em Quadrinhos: Capitão América e Discurso Anti-nipônico nos Estados Unidos Durante a Segunda Guerra Mundial. Domínios da Imagem, Londrina, vol. 8, n. 16, p. 113-132, jun./dez. 2014.
- 8 - PERAZZO, Priscila Ferreira. Prisioneiros, Direitos e Guerra no Brasil de Vargas (1942-1945). Revista Esboços (UFSC), Vol. 16, n. 22, p. 41-53.
- 9 - PESAVENTO, Sandra Jatahy. Exposições Universais: Espetáculos da Modernidade do Século XIX. São Paulo: Hucitec. 1997. p. 43-55.
- 10 - STEVENS. Op. Cit. p. 43-44.
- 11 - STEVENS. Op. Cit. p. 37.
- 12 - STEVENS. OP. Cit. p. 172.
- 13 - STEVENS. Op. Cit. 175-176.
- 14 - STEVENS. Op. Cit. 186.
- 15 - SHOARD, Catherine. Captain America changes its name in diplomatic bid for global domination. The Guardian. Londres, 06 de julho de 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2Lkto4F>. Acesso em: 11/04/2018.

CAPITÃO AMÉRICA:

**GUERRA
CIVIL**

INTRODUÇÃO

Lançado em 2016, Capitão América: Guerra Civil é uma adaptação fílmica da saga em quadrinhos Guerra Civil, uma das mais longas e bem-sucedidas do Universo Marvel (para evitar confusões vamos nos referir sempre à saga dos quadrinhos como “Guerra Civil” e ao filme como “Capitão América: Guerra Civil”). Escrita por Mark Millar e desenhada por Steven McNiven, a Guerra Civil foi contada durante os anos de 2006 e 2007 e envolveu todos os personagens do Universo Marvel em um crossover de proporções épicas. A trama central foi desenvolvida em 7 edições de autoria de Millar e McNiven, mas se ramificava em todas as revistas editadas pela Marvel, envolvendo dezenas de profissionais dos quadrinhos em mais de 100 edições. Uma mesma história foi contada desde o ponto de vista de dezenas de personagens, trazendo a abordagem de diferentes roteiristas e desenhistas, o que tornou a saga não apenas mais rica, como também controversa.

Uma grande parte do apelo da saga se deveu ao fato de ter colocado os próprios super-heróis em conflito entre si, em torno a uma polêmica legislativa que se desdobra em confronto armado dentro dos Estados Unidos, uma Guerra Civil protagonizada por seres superpoderosos. A razão para o conflito é a aprovação pelo congresso americano da Lei de Registro de Super-Humanos, criada depois que um confronto entre super-heróis e super-vilões causa enorme destruição, levando à morte centenas de civis, incluindo crianças de uma escola (IMAGEM 1). A revolta diante deste episódio leva à aprovação da Lei, que exige que todos os super-humanos se apresentem ao governo, registrando-se como membros das forças de segurança estatais, recebendo treinamento e passando a atuar apenas sob o comando do governo dos Estados Unidos. O registro é compulsório para todos os super-heróis, o que torna aqueles que decidem por não o fazer imediatamente fora-da-lei. Nos quadrinhos, o Homem de

Ferro foi o grande maquinador da Lei de Registro, uma vez que considerava que esta era a melhor versão possível para um problema que fatalmente aconteceria. Já o Capitão América considera que a Lei fere princípios fundamentais da sociedade americana e entra na clandestinidade para organizar a resistência. O filme utiliza esta trama central, mas faz algumas alterações.

No roteiro adaptado por Christopher Marcus e Stephen McFeely para Capitão América: Guerra Civil, a história se passa nos dias atuais, quando o grupo de super-heróis Vingadores se envolve em uma missão contra um super-vilão que tentava



Em Civil War #1 (jul/2006), um vilão causa uma enorme explosão após ser atacado por um grupo de jovens super-heróis.

fugir com uma arma biológica em Lagos, na Nigéria. O grupo consegue parar o inimigo, mas o alto custo da operação se revela quando uma explosão acaba matando vários trabalhadores de um centro humanitário (IMAGEM 2). Incidentes deste porte não são isolados e em outros filmes como “Vingadores”

e “ Vingadores: A Era de Ultron ” Nova York e o país fictício Sokovia também foram devastados no curso das ações de super-heróis. O incidente de Lagos, entretanto, funciona como o estopim para protestos populares e pressões governamentais..

Tudo isso culmina com a decisão, por parte das Nações Unidas, de elaborar o Acordo de Sokovia, onde 117 países signatários formulam uma legislação para regular a atuação dos super-heróis e criam um protocolo para a sua atuação quando fosse necessário. A trama se desenvolve então em torno desta questão: devem ou não os super-heróis se submeter à regulação estatal?

A divisão política se estabelece então entre os super-heróis. De um lado, liderados por Tony Stark (o Homem de Ferro) e apoiados diretamente pelo governo norte-americano, estão aqueles que defendem que é preciso ceder e se submeter

ao acordo. Do outro, liderados por Steve Rogers (o Capitão América), estão os que se rebelam contra a regulação e entram na clandestinidade. A divisão em dois blocos políticos antagônicos em relação ao tema da regulação estatal leva a um conflito armado cujos capítulos tomam boa parte das duas horas e meia do filme, repleto de cenas de ação e computação gráfica. Mas a questão política está posta e ela possibilita levantar algumas discussões em torno a temas que podem ser relevantes para atividades em sala de aula.

Neste trabalho indicamos três eixos possíveis para trabalhar com o filme no ensino básico de História. O primeiro parte da leitura da trama de Guerra Civil como uma reflexão sobre a configuração política do pós-11 de setembro e da Guerra ao Terror. Apesar

do filme ser menos assertivo neste sentido e também menos rico em discussões do que os quadrinhos, ele possibilita esta reflexão. Debater o contexto dos atentados nos Estados Unidos e a conjuntura que se abriu logo após não quer dizer ficar preso a uma realidade apenas norte-americana, uma vez que as implicações globais do atentado e de seu efeito sobre as sociedades ocidentais ficariam evidentes muito rapidamente. Além disso, trata-se de um contexto que levanta uma série de discussões sobre as liberdades civis e o anseio por segurança que tem importância nas sociedades contemporâneas, mas que têm raízes filosóficas em eventos da história moderna. Daí que o filme o possi-

bilita ao professor de História construir um segundo eixo de trabalho com a sua utilização na discussão do liberalismo político e dos filósofos iluministas, assuntos do ensino de História da educação básica que muitas

vezes parecem por demais abstratos aos nossos alunos. Por fim, identificamos que o filme permite também uma reflexão sobre a própria ciência da História, a forma de narrar a história e seus atores. As narrativas de super-heróis costumam tratar de fatos grandiosos sob a perspectiva destes seres sobre-humanos, os quais têm um poder enorme sobre os rumos dos acontecimentos em que são envolvidos. O filme em questão, ao tratar de temas tão atuais e ao fazer analogias com eventos do tempo presente, acaba por revelar o silenciamento de importantes agentes da história em benefício das ações dos super-heróis. Esta narrativa onde figuras superpoderosas são os verdadeiros senhores dos rumos de uma história ficcional pode nos ajudar a pensar se a nossa forma de ver a história real se assemelha ou se distancia desta perspectiva.



UMA ALEGORIA PARA A GUERRA AO TERROR

Os atentados de 11 de setembro de 2001 em Nova York foram um dos eventos de maior impacto global da história. Transmitidas ao vivo para todo o mundo, as imagens do World Trade Center em chamas foram exaustivamente difundidas, compondo o seu caráter de espetáculo midiático e transferindo para as cidades mais distantes o clima de terror e trauma que se consolidava nos Estados Unidos. Não há quem não se lembre do que fazia ou de onde estava no momento em que os ataques aconteceram e as redes de TV passaram a transmitir em tempo real as imagens de Nova York. As marcas de um evento de tamanha magnitude e impacto podem nos dar a ilusão de que todos têm sobre ele a mesma percepção. Nossos alunos, no entanto, têm pouca ou nenhuma relação com ele.

Os jovens que frequentam nossas salas de aula não vivenciaram o frenesi do 11 de setembro e muitos deles sequer sabem que ele aconteceu. Vivem, no entanto, em um mundo moldado pelos eventos daquele período e dialogam constantemente com isso. Conhecem bem, na prática, o dilema sobre liberdade e segurança, sabem da existência de guerras e conflitos que existem no mundo atual, são familiarizados com o terrorismo e suas ações das quais têm notícias constantes na internet, na TV e nas igrejas. Vivem, portanto, intensamente o mundo pós-11 de setembro, mas talvez sem compreender bem como ele se gestou.

O filme que analisaremos e os quadrinhos nos quais se baseia podem nos ajudar a traçar junto a nossos alunos aquele contexto. A produção cultural americana foi fortemente impactada pela conjuntura iniciada a partir dos atentados. O universo dos super-heróis, especificamente, expressou em algumas das suas produções o clima geral de nacionalismo, e o trauma profundo da sociedade americana à época (IMAGENS 3 e 4). Este sentimento de luto e ufanismo foi aproveitado politicamente pela administração de George W. Bush para construir um consenso em torno a uma nova e agressiva política externa e medidas mais radicais no âmbito doméstico. Um novo léxico político foi formulado para expressar



Capas das revistas *Amazing Spider-Man* #36 (dez/2001) e *Captain America* Vol. 4 #1 (jun/2002), acima e abaixo respectivamente, dão uma mostra das representações de luto, nacionalismo e belicismo que tomaram os quadrinhos após os atentados de 2001.



e impulsionar esta nova compreensão do mundo: uma “Guerra ao Terror” contra um “Eixo do Mal”¹.

Quando a saga Guerra Civil foi escrita para os quadrinhos, as medidas dos governos Bush já eram fato consumado e um grande debate já havia tomado a sociedade americana. A analogia ao que vinha acontecendo nos Estados Unidos era clara e a referência a fatos da conjuntura eram explícitos. Nos quadrinhos a Lei de Registro de Super-Humanos impunha a todos estes, sem exceções, o necessário registro e submissão às ordens do governo americano em suas atividades. Os que não o fizessem seriam presos, o que colocava o problema de como manter presos alguns dos mais poderosos seres da Terra. A solução foi construir a Prisão 42, uma mega instalação de segurança máxima localizada na Zona Negativa, uma espécie de universo paralelo. Por estar localizada fora do território nacional, os ocupantes da Prisão 42 tinham seus direitos restritos em relação ao cidadão americano, sem direito a acesso regular à Justiça. Aqueles que aceitavam se registrar passaram a fazer parte da Iniciativa, um projeto que formou grupos de super-heróis para atuar em regiões específicas como parte de uma nova força policial.

As referências à realidade americana são claras. Uma das mais controversas medidas do governo Bush no plano interno foi a aprovação do PATRIOT Act, legislação aprovada por ampla maioria de congressistas de ambos os partidos pouco mais de um mês após os atentados. O seu objetivo era facilitar o processo de investigação de toda movimentação considerada suspeita pelo Estado seja de cidadãos americanos ou estrangeiros, o que produziu um largo debate na sociedade americana, uma vez que em suas cláusulas estavam medidas que foram vistas como restritivas à liberdade civil, à privacidade e ao direito à defesa. A partir de então informações bancárias, telefônicas e eletrônicas ficaram ao acesso das agências de segurança, que podiam ainda deter por tempo indeterminado qualquer indivíduo. Os alvos preferenciais de sempre, contudo, são priorizados em momentos como

este, e a lei impacta de modo desigual em relação à etnia, a origem nacional e à condição de classe. A Base Naval da Baía de Guantánamo passou a ser tema de discussão ao se tornar o local preferencial para detenção de pessoas acusadas ou suspeitas de terrorismo pelo governo americano. A não-observância dos direitos civis ao acesso à Justiça dos prisioneiros bem como a negativa em conceder a eles a proteção da Convenção de Genebra foi tema de controvérsia internacional. Ainda no plano interno, foi criado nos EUA o Departamento de Segurança Nacional (DHS, para Department of Homeland Security) com o objetivo de cuidar da segurança interna do país, com especial destaque para a prevenção de ações terroristas e a proteção das fronteiras. Visualizando a realidade americana ficam evidentes os paralelos construídos por Mark Millar entre o PATRIOT Act e a Lei de Registro, a Prisão 42 e a Prisão de Guantánamo, a Iniciativa e o DHS.



No filme os presos são levados à “Balsa”, uma prisão submersa (IMAGEM 5). O diálogo entre os personagens dá a entender que estes não têm os seus direitos mantidos (IMAGEM 6).

O filme, entretanto, lançado 10 anos depois dos quadrinhos, falando para uma audiência global e tendo mais a perder financeiramente com polêmicas políticas, não reproduz exatamente as mesmas analogias que a saga Guerra Civil apresenta. Ao apresentar as raízes históricas dessa trama, entretanto, o professor pode aproveitar o grande interesse pelo filme para trabalhar com a ideia de que os alunos, como espectadores, devem compreender as obras culturais como imersas no seu tempo. Ganha-se uma oportunidade para historicizar aquela narrativa ficcional e, ao mesmo tempo, demonstrar

como a ciência da História procede com as fontes que acessa do passado. A partir daí, é possível utilizar o filme como uma ponte para discutir de onde veio aquela história e acessar o contexto em que ela surge originalmente, mostrando as formas como ela se relaciona com a realidade do pós-11 de setembro.

De fundo, este é um filme sobre tragédia e violência, e como as pessoas reagem a elas. É sobre o trauma coletivo e suas implicações sociais, sobre as respostas políticas que surgem diante disto. Nas democracias modernas segurança e liberdade são valores fundacionais, mas este é um binômio de difícil equilíbrio. A busca por maior segurança tende a diminuir os espaços de liberdade e vice-versa. Em um momento em que a sensação de segurança se reduz drasticamente, há a possibilidade de que medidas de restrição da liberdade se tornem bastante populares e que os usos políticos destas restrições para os mais variados fins possam acontecer. Como as democracias não existem em estado puro, mas são atravessadas por relações de poder compostas por dinâmicas de classe, etnia, gênero, nacionalidade, o peso da restrição das liberdades recai de modo mais pesado sobre os ombros de uns de que de outros. O filme que analisamos, assim como os quadrinhos em que se baseia, é um olhar sobre a discussão que ocorria na sociedade americana, mas apresentada de forma diferente, sem os mesmos personagens ou circunstâncias.

Há limites, portanto, que devem ser supridos pelo estudo em sala de aula dos assuntos sobre o período e pelas discussões trazidas pelo professor. O filme não trata, por exemplo, do fenômeno do terrorismo, muito menos do radicalismo muçulmano. Do mesmo modo as ações políticas e militares dos Estados Unidos no Oriente Médio, fundamentais para entender a atividade terrorista contemporânea (o que não implica em sua justificativa ou endosso) também não são tratadas. Tanto na história do filme como dos quadrinhos, a ameaça que se apresenta à segurança dos cidadãos é o poder dos super-humanos. Pessoas que possuem a capacidade devastadora de uma arma de destruição em massa são questionadas por agirem livremente de acordo com suas vontades, sem prestar contas a nenhum dos poderes

constituídos nem responder pelos seus atos.

Repetimos, trata-se fundamentalmente da discussão entre segurança e liberdade. No início dos anos 2000, a sociedade americana acabou por apoiar majoritariamente, embora não sem resistência, as medidas de restrição da liberdade adotadas pelo governo George W. Bush. Em 2006, já sob o signo de um cada vez maior questionamento às políticas de Bush, a saga Guerra Civil adentrou a arena deste debate². Não é de espantar que haja tanto quem considere que o sentido geral da história apresentada nas revistas é de oposição quanto de apoio à doutrina da Guerra ao Terror³. Nos parece no entanto, que estão mais corretos aqueles que veem a Guerra Civil como uma tentativa de entender o que se passou, uma reflexão um tanto insegura e melancólica sobre aquela conjuntura, em um momento em que a era Bush entrava em franco declínio mas uma nova hegemonia política ainda estava por se formar⁴. Nos quadrinhos, o Capitão América estava vencendo a batalha contra o Homem de Ferro quando é interpelado por um grupo de cidadãos americanos que o censuram e o fazem chegar à conclusão de que vencer ao custo de causar mais morte e destruição não seria vitória de fato. O povo americano fez a sua escolha (IMAGEM 7). O Capitão América então se entrega e suspende a rebelião mesmo estando a um passo da vitória, o único final



Em Civil War #1 (jan/2007), o Capitão América é segurado por cidadãos americanos favoráveis à Lei de Registro.

heroico possível em uma batalha de super-heróis. Mais tarde, a caminho de seu julgamento, o Capitão América é morto por um atirador, e com ele morrem os ideais americanos em sua velha forma. No filme, produzido já sob a nova hegemonia dos anos Obama, a história toma um rumo diferente. É o Homem de Ferro quem é forçado a reconhecer que o governo está tomando medidas exageradas, e que o Capitão América desvendou o engano por trás da perseguição a Bucky, resolvendo assim



Meu destino
está nas pessoas. Indivíduos.



Eu estarei lá."

agir por conta própria à revelia dos seus chefes governamentais. O filme conclui com uma narração em off do Capitão América reafirmando seus ideais de individualismo e liberdade, enquanto este resgata os super-heróis presos por se oporem ao registro (IMAGENS 8 e 9).

O que o filme fornece é a possibilidade de estabelecermos uma ponte para este

passado recente e abrirmos uma janela para discussão de temas bastante atuais. Vivemos uma conjuntura no Brasil em que a segurança é tema político de primeira ordem. O ressurgimento de grupos que defendem a volta do regime militar e a popularidade dos membros da família Bolsonaro indicam que o brasileiro tem paulatinamente se aproximado de soluções autoritárias para um grave problema em relação ao qual os liberais e socialdemocratas brasileiros têm demonstrado pouca ou nenhuma capacidade de fornecer respostas. Até onde nossos alunos estariam dispostos a ir em busca por maior segurança? A recente Intervenção Federal na segurança pública do Rio de Janeiro, e suas imagens de moradores de favelas sendo fotografados e fichados sem nenhum motivo aparente, podem ser lidas sob esta perspectiva. Qual a opinião deles sobre isto? É correto um grupo de pessoas se juntar para fazer a segurança de seu bairro? O porte de armas deve ser novamente liberado no Brasil? Até onde vai o direito individual e o bem-comum nestas questões? A polícia deve ter liberdade para agir sem medo de consequências jurídicas? Essas e outras questões podem ser trabalhadas em sala de aula, utilizando a narrativa do filme para rever aspectos da vivência e da opinião de nossos alunos.

FUNDAMENTOS ILUMINISTAS DA GUERRA CIVIL

Já vimos uma primeira possibilidade de utilização do filme no ensino da história do tempo presente, como forma de discutir a configuração do mundo após a queda das Torres Gêmeas e como impulsionador de debates políticos da atual conjuntura política brasileira. Agora propomos ir um pouco mais a fundo e utilizar o filme como forma de estudar as origens históricas e filosóficas dos dilemas que ele apresenta. Estamos falando de conteúdos que são trabalhados no ensino de história na educação básica e que podem ser melhor discutidos por meio do filme, como o Iluminismo e seus filósofos.

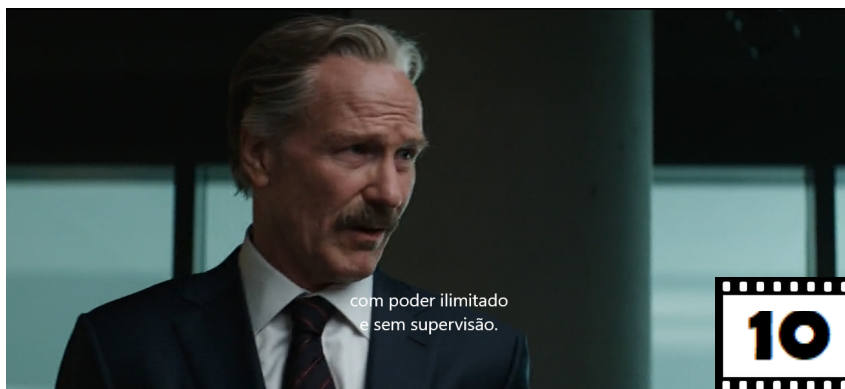
Como pano de fundo para a trama apresentada no filme, sabemos, está a tradição liberal americana. Esta tradição remonta aos filósofos iluministas, suas obras e atividade política. No ensino básico

os estudantes entram em contato com as ideias iluministas, mas muitas vezes o processo de aprendizagem destas ideias fica muito preso à abstração. Em sala de aula comumente discutimos conceitos importantes e os pensadores a eles associados, como é o caso do “contratualismo”, dos “direitos naturais” e “do direito à rebelião” em John Locke; da “liberdade de expressão” em Voltaire; da “divisão dos poderes” e do “constitucionalismo” em Montesquieu; e da “vontade geral” em Rousseau. Estes conceitos são trabalhados em versão muito resumida e simplificada, o que em si não é algo ruim, tendo em vista as necessidades do ensino de história e o público com o qual trabalhamos. No entanto corre-se o risco de, ao tratar destes conceitos de modo simplificado e adaptado, eles passarem em branco ou serem ignorados pelos estudantes como algo secundário. Assim, exercitar

o entendimento destas ideias e aprofundar a experimentação delas na prática pode ser uma boa alternativa.

Os argumentos mais importantes apresentados no filme estão na sequência de cenas em que o secretário de estado americano se reúne com os Vingadores e depois quando estes discutem a proposta entre si. Analisando estas cenas podemos construir uma compreensão mais concreta da dimensão filosófica do debate. O argumento do governo é de que eles “têm poder ilimitado e sem supervisão”, o que não

pode continuar (IMAGEM 10). Seria do interesse do bem-comum que indivíduos com tamanha capacidade de destruição estivessem sob o comando do Estado, onde suas ações estariam legitimadas pelo poder constituído e passíveis de responsabilização legal.



O Homem de Ferro, na reunião dos Vingadores, demonstra acordo com esta percepção. “Se não aceitamos limites, não temos controle, e não somos melhores que os vilões”, diz ele, (IMAGEM 11) refletindo que a aceitação da existência de um controle externo e superior a si mesmo é o que separa os cumpridores da lei dos fora-da-lei, os heróis dos vilões. Com isto Tony Stark se coloca entre aqueles que entendem que a liberdade individual não se realiza fora dos limites colocados pelo contrato social, a aceitação da ideia de que o Estado é o garantidor da liberdade – e da segurança. No cerne da questão, a discussão sobre liberdade individual e interferência estatal remonta à própria ideia de Contrato Social, e é a esta perspectiva que Stark se volta.

Grosso modo, a teoria contratualista apresenta a formação do Estado de Direito como a associação livre de indivíduos que abrem mão de alguns direitos para que uma força superior institucional seja fiadora da sua liberdade. Se pensarmos dentro da tradição que opõe Estado de Natureza e Contrato Social, vemos que a formação do Estado é condição mesma para a garantia da liberdade⁵, como a fala de Stark dá a entender. A Viúva Negra, por sua vez apresenta uma visão mais pragmática do assunto. Ela não defende o Acordo de Sokovia

como a melhor ou mais justa forma de resolver a questão, mas porque diante da conjuntura que se apresenta é a melhor alternativa possível. Não obedecer ao Acordo significa ir à clandestinidade, e isto significa abrir mão de mão de continuar a fazer o trabalho que fazem e de participar das decisões. “Se mantivermos uma mão no volante, ainda podemos dirigir, mas se a tirarmos... Cometeremos alguns erros de grande publicidade. Temos que recuperar a confiança” (IMAGEM 12). Ou seja, o Acordo não é nada com o que não se possa lidar em uma conjuntura que não é favorável aos super-heróis, e acatá-lo possibilita restaurar a imagem destes e continuar na ativa.

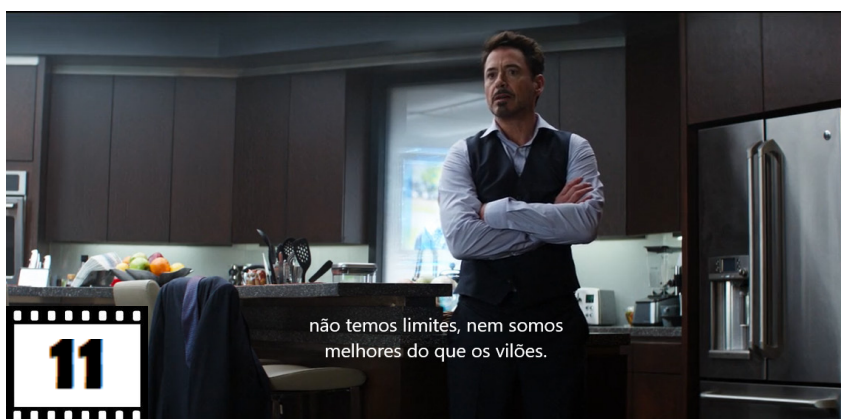
Steve Rogers é o grande opositor do Acordo de Sokovia. Apesar de soldado das Forças Armadas americanas o personagem foi construído como representação dos ideais americanos de liberdade e respeito aos direitos individuais e é a isso que ele mostra lealdade afinal, e não ao governo. Note-se que o Capitão encarna a crença de que suas ações individuais ordenadas em torno do seu senso moral de justiça são mais adequadas que as diretrizes estatais. São indivíduos livres e conscientes fazendo suas escolhas e arcando com as responsabilidades por elas. Esta visão não é contraditória com a teoria contratualista, na verdade é parte dela. A desconfiança

com relação ao governo e ao Estado, o rechaço ao que pode ser considerado um excesso de intervenção, a compreensão de que a tirania estatal está sempre à espreita é parte da tradição política americana⁶. Steve Rogers apresenta esta perspectiva na reunião dos Vingadores: “Se não assumirmos responsabilidades por nossas ações nós desistimos. Este documento apenas altera o culpado. (...) [a ONU] É comandada por pessoas com plataformas políticas, e estas mudam. (...) Se assinarmos o acordo nós perderemos nosso di-

reito de escolha. E se nos mandarem aonde não queremos ir? E se precisarmos ir a um lugar e não formos autorizados? Podemos não ser perfeitos, mas as mãos mais seguras ainda são as nossas” (IMAGEM 13). Os indivíduos devem ter seu direito de escolha como sagrado, é preciso desconfiar de poderes constituídos que podem agir de acordo com interesses políticos específicos, a ação individual livre e consciente ainda é a forma

mais segura de funcionamento da sociedade. Quando resolve se lançar à clandestinidade à revelia das decisões governamentais, Rogers não está negando a teoria contratualista, mas sim reafirmando o direito de rebelião que é parte da doutrina liberal e constituinte da própria formação dos Estados Unidos como nação. Uma boa forma de traçar este paralelo com nossos alunos é durante o estudo da Revolução Americana. A aprovação de uma série de leis serviu como estopim para a revolução que levou à independência em relação à Inglaterra. A utilização em sala de aula da Declaração de Independência é interessante neste sentido, por se tratar de um documento histórico onde muitas ideias iluministas estão explicitamente expressas, dentre elas o direito à rebelião.

O filme pode ser encarado então como uma oportunidade de construir essa maior aproximação



com as ideias iluministas. A partir dos conteúdos trabalhados em sala é possível produzir reflexões sobre os conflitos apresentados no filme. Os alunos seguramente têm suas opiniões sobre os eventos que assistiram, alguns podem ter escolhido um lado claro no conflito dos super-heróis e outros podem estar em dúvida ou formulando uma posição alternativa. O estudo dos teóricos iluministas pode ajudar a elaborar estas opiniões fundamentando-as nos conceitos trabalhados em sala. Pode o conceito de “vontade geral” ser útil para entender a opção pela adesão ao Acordo diante de enorme pressão popular? Os super-heróis que escolhem entrar na clandestinidade e combater o poder constituído podem encontrar na noção de “direito natural à liberdade” ou “direito à rebelião” um amparo filosófico para sua posição? E os adeptos do Acordo podem justificar sua posição com base na ideia de “direito natural à vida”, de “contratualismo” ou de “monopólio da violência pelo Estado”? Isso quer dizer então que um mesmo pensador pode ser utilizado para fundamentar ambos os lados enfrentados neste debate? São muitas as questões que podem ser levantadas para conectar o conhecimento produzido em sala de aula com os conflitos apresentados no filme, e assim ajudar a que estes conceitos políticos e filosóficos tenham mais sentido para os nossos estudantes.

Para o professor que dispõe de mais tempo e liberdade é possível transformar o filme em um projeto com mais etapas. Uma alternativa interessante pode ser refazer o curso do filme por meio de debates em diferentes contextos ficcionais. Uma parte da sala pode reproduzir como seria uma discussão na ONU sobre um Acordo como o que o filme

apresenta. O que o lado proponente diria em sua defesa e o que os opositores fariam? Haveria a possibilidade de se pensar um dispositivo legal de tipo diferente? Uma vez aprovado o Acordo tal como foi, o que o grupo rebelde diria para a população? É possível simular por meio de panfletos, cartazes e outros tipos de materiais de agitação política uma campanha pela revogação do Acordo, e quais argumentos ela utilizaria. Ao fim, pode-se também fazer um julgamento simulado dos rebeldes. Em que bases os acusadores avaliariam as ações dos acusados, e o que estes diriam em sua defesa? Cada uma destas fases do filme podem ser simuladas incentivando os alunos a utilizarem os pensadores iluministas como base para suas posições. Além de possibilitar uma apropriação

mais aprofundada e criativa de ideias e conceitos que muitas vezes parecem por demais abstratos, o exercício político do debate pode ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade não apenas de argumentar, mas de fazer isto de ma-

neira fundamentada. O professor pode agir em cada uma destas fases como um mediador, provocando cada lado a desenvolver suas ideias e trazendo novas problemáticas à tona sempre que possível. Não custa nada ressaltar que estes exercícios não significam uma adesão por parte dos alunos ou do professor às ideias liberais. Sempre que julgar necessário o professor pode ajudar a desenvolver críticas a estas doutrinas também. Mas independentemente da posição que o professor por ventura ocupe no espectro político de nossa sociedade, o entendimento destes conceitos e a capacidade de utilizá-los de maneira crítica e inteligente deve ser parte dos objetivos do ensino de História



OS AGENTES SILENCIADOS DA HISTÓRIA

Tragédias de proporções épicas, grandes mudanças na legislação internacional, medidas que irão transformar profundamente a realidade da segurança no cotidiano de muitas sociedades. Os acontecimentos apresentados em Capitão América: Guerra Civil são de dimensões inescapáveis, afetam a todos os que fazem parte deste universo. Ao longo das duas horas e meia do filme assistimos o desenrolar destas questões, e elas se apresentam a nós basicamente sob a forma de um confronto entre super-heróis.

No filme somos conduzidos pela trajetória da história por meio das inquietações, opiniões, conflitos de um mesmo grupo de pessoas, os vigilantes superpoderosos. Isto não quer dizer que sejam eles todos iguais ou tenham todos a mesma opinião. Eles partem de experiências, condições de vida e ideologias diferentes. Mas, ainda assim, são todos parte de um mesmo grupo social e todos eles avaliam o problema desde esta mesma perspectiva. Assinar o Acordo é o mais certo a ser feito, pois do contrário eles não serão “melhores do que os vilões”. Assinar o Acordo é a melhor opção, pois assim eles continuarão a ter “uma das mãos no volante”. Rejeitar o acordo é o único caminho possível, pois as mãos deles continuam sendo “as mais seguras”. Os super-heróis basicamente analisam um problema de dimensões internacionais desde o ponto de vista de seus próprios interesses. E é em torno a estas opiniões, orientadas para estes interesses específicos que somos apresentados ao debate, e são as ações destas super-pessoas que definem os rumos da história.

Outros atores sociais também participam de modo mais ou menos ativo da trama. O secretário de Estado americano é o mais atuante destes. É

ele quem reúne com os Vingadores para apresentar o Acordo de Sokovia. Segundo o secretário, “muitos” veem os Vingadores como “justiceiros”, pessoas que atuam à margem da lei. Ele, exatamente, acha os super-heróis “perigosos”. Ao que parece há uma quase unanimidade dentre os chefes de estado, uma vez que



117 países elaboraram e assinaram o Acordo de Sokovia. O rei de Wakanda, em especial, faz um pronunciamento público onde acusa os Vingadores de “indiferença” pela morte de inocentes, dizendo que estas mortes invalidam qualquer vitória que eles tenham tido. A imprensa aparece brevemente quando um comentarista de uma rede de TV questiona a autoridade dos Vingadores para agir em solo estrangeiro. A voz que destoa destas posições e apoia os rebeldes é Sharon Carter, agente da CIA que é contra o Acordo e ajuda o Capitão América sempre que possível.

Um rei, um secretário de governo, a ONU, chefes de estado de 117 nações, um canal de Televisão, uma agente da CIA. Quando não estamos envolvidos com as ações dos super-heróis são estes os personagens que interferem ativamente na história. São figuras que ocupam funções importantes na burocracia estatal, nos espaços de poder, na grande mídia. A impressão que temos é que são estes os espaços onde a história acontece, onde os eventos que realmente importam estão se produzindo. Aqui, a narrativa que fornece a possibilidade de compreender os acontecimentos é aquela dos “grandes” homens e mulheres (quase sempre homens), das instituições que abrigam os grandes poderes políticos e econômicos.

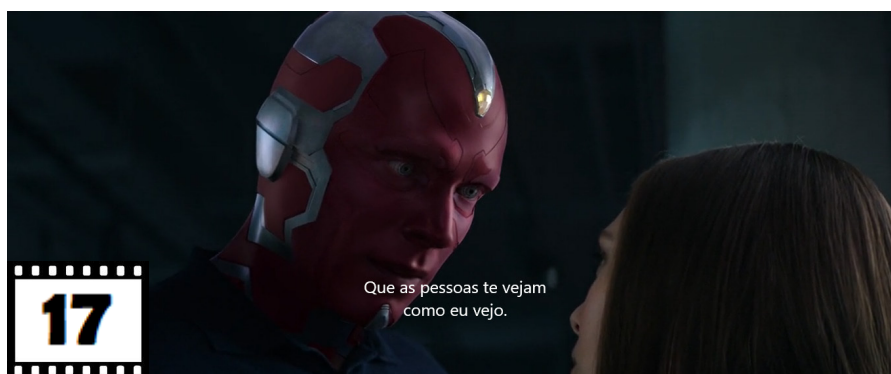
Os setores e classes subalternas não participam desta história a não ser como cadáveres. Mortos em Nova York, Sokovia, Lagos e em cada um dos lugares onde houve ações de super-heróis, as “pessoas comuns” não agem, não opinam, quase inexistem. A única participação que têm é na forma da mãe de um garoto morto em Sokovia, que interpela Tony Stark por isto, culpando-o pela morte (IMAGEM 14). Seus argumentos não vão muito além disso, e o seu papel na história é muito menos o de ser uma representação das classes populares no filme e mais o de servir de explicação para a posição que Stark tomará em relação ao Acordo. Esta invisibilização é uma escolha narrativa que desconsidera o papel que as “pessoas comuns” têm na história. É difícil imaginar que diante de todas estas tragédias as populações dos países não tenham se envolvido em debates políticos, ações organizadas, revoltas, mobilizações, para pressionar os seus governos para que tomem

alguma providência. Na saga dos quadrinhos, constantemente se faz referência à “opinião pública”, como fator fundamental para que a Lei de Registro fosse criada e aprovada. No filme, há um grande sujei-

to invisível que aparece de vez em quando para assombrar as discussões dos super-heróis. O secretário fala que “alguns” (IMAGEM 15) acham que os super-heróis são justiceiros; a Viúva Negra diz que eles têm que ganhar a confiança “deles” de volta (IMAGEM 16); e Visão diz a Wanda que quer que “as pessoas” a vejam como ele vê (IMAGEM 17). O povo ausente da nar-

rativa se faz sentir presente porque é por meio dele que é possível compreender esta história, uma história de medo, de tragédias, de revolta e de demandas.

A ciência da História e a História ensinada também se veem diante de escolhas como esta. Ao produzir as suas leituras sobre o passado, o historiador elabora suas questões, busca suas fontes e cria sua narrativa. Por muito tempo os grupos subalternos da sociedade também foram excluídos de narrativas historiográficas que privilegiavam as “grandes histórias”, dos “grandes personagens” e das “grandes nações”⁷. Em sala de aula o professor também corre este risco ao conduzir o processo de construção do saber escolar. Assim, chamar os alunos a perceberem esta enorme ausência no filme pode servir como uma interessante ponte para reafirmar a importância da presença ativa dos setores populares na História. Pode ser um caminho para aproximar os estudantes do entendimento sobre o ofício do historiador e sobre as características da História.



NOTAS

- 1 - HASSLER-FOREST, Dan. Capitalist Superheroes: Caped Crusaders in the Neoliberal Age. Winchester: Zero Books. 2012. Edição Kindle. pos. 72-86
- 2 - MCGUIRE, John. Captain America in the 21st Century: The Battle for the Ideology of the American Dream. In: SCOTT, Kevin Michael (Org.) Marvel Comic's Civil War and the Age of Terror. Jefferson: McFarland. 2015. Edição Kindle. pos. 3977-4018
- 3 - Exemplos destas posições podem ser encontrados em VELOSO, Francisco O. D. (Re)produzindo o terror: uma análise da série Guerra Civil. 9ª arte, São Paulo, vol.4, n.2, 2º semestre/2015. e também em CONDE, Líber Daniel Cuñarro. CONDE, Edith Mabel Cuñarro. Liberalismo vs. Neo-fascismo: Perspectiva sociosemiótica y análisis político del cómic Guerra Civil. Telos, Vol 16, n. 1 (2014), 62-79.
- 4 - Ver: MCGUIRE. Op. Cit.
- 5 - BOBBIO, Norberto. et. al. Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1998. p. 272.
- 6 - BARROS, Iberê. Para quem trabalham os super-heróis? In: ANDREOTTI, Bruno. et. al. Os dois lados da guerra civil. São Paulo: Criativo. 2016.
- 7 - BARROS, José D'Assunção. Historicismo: notas sobre um paradigma. Antíteses, v. 5, n. 9, p. 319-419, jan/jul 2012. p. 408.