



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Luiz Carlos Ribeiro de Sant'Ana

**Mortos vivos na sala de aula?
Cinema comercial de apelo juvenil e o ensino de história**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de História - ProfHistória - do Departamento de História da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a Larissa Rosa Corrêa

Rio de Janeiro
Outubro de 2018



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Luiz Carlos Ribeiro de Sant'Ana

**Mortos vivos na sala de aula?
Cinema comercial de apelo juvenil e o ensino de história**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de História - ProfHistória - do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Larissa Rosa Corrêa

Orientadora

Departamento de História - PUC-Rio

Profª Juçara da Silva Barbosa de Mello

Departamento de História - PUC-Rio

Profª Carmen Irene Correia de Oliveira

Departamento de Ciências Sociais - UNIRIO

Prof. Augusto César Pinheiro da Silva

Vice-Decano de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 29 de outubro de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, do autor e do orientador.

Luiz Carlos Ribeiro de Sant'Ana

Professor de História com formação pela UFRJ e UFF. Possui mestrado e doutorado acadêmico. Lecionou nos três níveis de ensino e atualmente dedica-se à FAETEC, em duas matrículas. É pesquisador do SPORT, Laboratório de História do Esporte e Lazer (IFCS/UFRJ) e um dos coordenadores do Cineclubes Olho na Cena, Núcleo Pedagógico existente há 19 anos na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (FAETEC/RJ).

Ficha Catalográfica

Sant'Ana, Luiz Carlos Ribeiro de

Mortos vivos na sala de aula? : cinema comercial de apelo juvenil e o ensino de história / Luiz Carlos Ribeiro de Sant'Ana ; orientadora: Larissa Rosa Corrêa. – 2018.

136 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2018.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Ensino de História e cinema. 3. História e cinema comercial e juvenil. 4. Narrativa fílmica. 5. Releituras de Romeu e Julieta. 6. Cinema e diferença. I. Corrêa, Larissa Rosa. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Agradecimentos

Como de costume, todo trabalho acadêmico resulta de um conjunto de esforços e contribuições. Mencionarei pessoas e instituições que se fizeram presentes para a consecução desta tarefa. Peço desculpas antecipadas em caso de indesejada omissão da minha parte.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Sou grato ao projeto do Profhistória e à PUC-Rio, onde desenvolvi o mesmo. Minha orientadora, a professora Dra. Larissa Rosa Corrêa, constituiu-se em uma presença atenta, gentil e sensível, ao longo do processo. Sou grato às suas contribuições e a sua confiança. O mesmo vale para a prof. Dra. Juçara da Silva Barbosa, coordenadora, avaliadora e incentivadora constante. A prof. Dra. Carmem Irene C. Oliveira (UNIRIO) nos honrou com seu pronto aceite para a banca e nos instigou à precisão acadêmica. Estendo minha gratidão a todos os funcionários, que tão bem nos recebem na Secretaria do curso.

Este agradecimento também deve ser dirigido aos demais professores do Programa. Não apenas na PUC, mas na UFRJ, UNIRIO e UFF. Tive a satisfação de cumprir meus créditos nessas quatro instituições, muito me beneficiando de uma variada, rica e fraterna oferta intelectual.

Devo mencionar que a FAETEC, mesmo com todas as dificuldades pelas quais passou o serviço público do Estado nos dois últimos anos, concedeu-me redistribuição de carga horária. Uma importante contribuição para a realização desta dissertação. Sou grato ainda à Direção da minha unidade (ETEAB). Tanto na figura do professor José Adriano quanto na do atual gestor, o prof. Sérgio Madureira, os quais sempre foram sensíveis à responsabilidade de constante atualização dos docentes e às minhas correlatas demandas para a participação em compromissos acadêmicos. Agradeço ainda aos colegas e amigos da Rede, assim como a meus muitos alunos, com os quais divido parte substancial da minha rotina.

Não posso deixar de mencionar os colegas professores e alunos bolsistas do Cineclube *Olho na Cena* (ETEAB/FAETEC). Todos receberam mais esta minha empreitada como algo que também lhes dizia respeito (e dizia), em tudo facilitando o percurso.

Paralelamente ao trabalho com ensino, participo de um ativo grupo de estudos sobre História do Esporte e do Lazer, o *Sport* (UFRJ/IFCS/PPGHC), dirigido pelo prof. Dr. Victor Melo de Andrade. O professor Victor e toda a equipe foi incessante no incentivo e na compreensão com minhas ausências (principalmente no último semestre).

Agradeço a meu amigo e colega do *Sport*, o prof. Alvaro Vicente. Nossa amizade vem dos encontros futebolísticos da época da graduação e parece não ter prazo de vencimento. Obrigado pelo constante apoio e presença.

Algumas coisas acontecem em dois anos. Coisas boas e outras não. Espero que na defesa desta dissertação a professora Natália Azevedo Crivello esteja em condições plenas para assisti-la. De qualquer modo sei que estará melhor e que comemoraremos o termo desta empreitada, juntos.

Sempre dedico meus escritos à Dona Risoleta. Simplesmente porque ela merece.

Resumo

Sant'Ana, Luiz Carlos Ribeiro de; Corrêa, Larissa Rosa. **Mortos-vivos na sala de aula?** Cinema comercial de apelo juvenil e o ensino de História. Rio de Janeiro, 2018, 136 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, ProfHistória, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação tem como proposta trabalhar *com cinema e o ensino de história: com o cinema e suas possibilidades pedagógicas para o ensino de história*, frente a turmas de ensino médio. Mais especificamente com títulos comerciais e de apelo juvenil; filmes na maior parte conhecidos e apreciados pelo nosso público alvo. Trata-se, na verdade, de proposição ativa que visa a minimização de um *gap* pedagógico entre o mundo escolar e o mundo juvenil; entre o espaço educacional institucional e o espaço extra escolar. A ideia não é a de selecionar películas que abordem temas/períodos históricos e empregá-las como complemento, ilustração, fornecimento de ambientação temática e imagética. Isso já é feito, há algum tempo (e consiste em procedimento altamente válido, aliás). Não obstante, *o que propomos são provocações interpretativas, com suporte analítico histórico, para filmes de apelo juvenil*. Nesse sentido, a película *Meu namorado é um zumbi* (*Warm bodies*, EUA, Jonathan Levine, 2013) é tomada como estudo de referência/exemplo. Por intermédio de um *approach* analítico que leva em conta texto, contexto e as especificidades da linguagem cinematográfica, estabelecemos três possibilidades para o emprego pedagógico dessa obra. Uma relativa aos vínculos explícitos com a obra Shakespeariana (*Romeu e Julieta*), outra sobre o tema subjacente de uma saga humanizante e, finalmente, sobre possibilidades metafóricas que possam indicar a problematização de temas contemporâneos (marginalização social, multiculturalismo, imigração, etc.). Por fim, com a elaboração de um guia pedagógico para o trabalho com filmes comerciais de apelo juvenil, indicamos a viabilidade (e os procedimentos básicos) de emprego semelhante para outras tantas obras com potencial educativo.

Palavras-chave

Ensino de História e cinema; História e cinema comercial e juvenil; narrativa fílmica; Releituras de *Romeu e Julieta*; cinema e diferença; História e filmes de zumbis.

Abstract

Sant'Ana, Luiz Carlos Ribeiro de; Corrêa, Larissa Rosa (Advisor). **Living dead in the classroom?** Commercial film of youth appeal and the teaching of history. Rio de Janeiro, 2018, 136 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This text proposes to work with cinema and history's study. We focus on the pedagogical possibilities of the cinema to improve the study of History. Our propose has as its target the public of our schools: the classes of the three years of the medium teaching. We intend to demonstrate the pedagogical possibilities of commercial films produced for the youth. Those films are made, consumed and appreciated by a large public. We bet those productions can be worked with classical topics of history discipline. That could be a positive proposition in order to minimize a pedagogical gap between a school and a non-school world; between a formal educational space and an amusement space. We do not want to select and use films that approaches historical themes or historical periods as an illustration, complement or to show some ambiance of an era. This has been done (and well done) for some time. Nonetheless, we propose provocatives interpretations for films of youth appeal. In this sense, the film *Warm bodies* (USA, Jonathan Levine, 2013) is taken as reference/example. Through an analytical approach that takes into account text, context and the specificities of cinematographic language, we establish three links for the pedagogical use of the film. The first one is related to the explicit connection with the Shakespearean work (*Romeo and Juliet*). The second one, deal with the theme of a humanizing saga, and finally on metaphorical possibilities that could indicate the problematization of contemporary issues (social marginalization, multiculturalism, immigration etc.). Finally, with the elaboration of a pedagogical guide for the work with commercial films of youth appeal, we indicate the viability (and basic procedures) of similar employment for other works with similar educational potential.

Keywords

History teaching and cinema; History and commercial and youth cinema; film narrative; rereadings of *Romeo and Juliet*; cinema and difference; History and zombies movies.

Sumário

1. Introdução e plano de exposição dos capítulos	10
2. Ensino de história e o cinema comercial de apelo juvenil	19
2.1. <i>Meu namorado é um zumbi</i> (EUA, Jonathan Levine, 2013)	21
2.2. Desenvolvimento dos pressupostos (<i>Mind the gap!</i>)	23
2.3. Trabalhando com cinema	27
2.4. Procedimentos metodológicos	29
2.5. Por que empreender esta tarefa?	31
3. Uma abordagem crítica de <i>Meu namorado é um zumbi</i>	34
3.1. Apresentação da obra	34
3.2. O lugar cinematográfico da fita	36
3.3. A narrativa específica de <i>Meu namorado é um zumbi</i>	44
3.4. Tópicos selecionados para destaque	47
3.4.1. Romeu e Julieta & R e Julie	48
3.4.2. Uma saga humanizante	57
3.4.3. Uma saga metafórica?	68
3.4.4. Síntese do painel histórico-sociológico	84
3.4.5. <i>Warm Bodies</i> em diálogo com seu tempo	87
3.4.6. Cenário/ambientação	88
3.4.7. Coronel Grígio versus Julie	91
3.4.8. Medos contemporâneos	95
3.5. Considerações finais	96
4. Filmes comerciais de apelo juvenil e o ensino de história	98
4.1. Guia Básico (com filmes comerciais de Apelo juvenil)	105
4.2. Nossa sugestão de Guia	114
4.2.3. Preparação da atividade	114
4.2.4. Dinâmica básica	115

4.2.5. Execução da atividade	117
4.2.6. Avaliação	117
4.3. Epílogo	118
5. Referências Bibliográficas	120
Anexo I: Rol sugestivo de filmes	127
Anexo II: Registro de ação pedagógica	130

1. Introdução

Pensando sobre os móveis do texto que ora apresento, uma série de referências vem à mente. Não farei ego-história¹, mas atenderei a pedidos da orientação e da banca, quando da qualificação. Nesse sentido, alinharei algumas balizas que, penso, tiveram seu papel na configuração desta proposta de trabalho e nos termos a que cheguei. Para não me perder e não estender-me desnecessariamente, elenco duas ordens de enunciação. A primeira sobre minha trajetória, experiência e produção. A esta mesclarei observações quanto a opções, preferências e crenças mínimas. Em um segundo momento, traço uma exposição sumária sobre o estudo que se segue.

Pois bem, não sou neófito. Resisto à constatação, mas as evidências são inegáveis. Ingressei na Faculdade de História em 1988 e, por improvável que pareça, tenho claro na memória minha primeira aula na sala 200, de frente para o Largo de São Francisco no IFCS/UFRJ. Nesse mesmo dia encontrei duas figuras distintas e marcantes. Os memoráveis professores Manuel Luis Salgado Guimarães e José Luiz Werneck da Silva². Mas não era esse o tom (nostálgico) que procurava. Trata-se apenas de traçar uma trajetória e uma certa linha de atuação/preocupação. Um pouco depois da graduação e licenciatura ingressei em mestrado acadêmico, na mesma instituição. Como faz algum tempo (e para ser fidedigno a mim mesmo), transcrevo parte do resumo do meu tema de então. Tratava-se de pautar

um estudo sobre uma importante peça do imaginário nacional, a aspiração de ascensão à modernidade. A vontade de adentrar, como um par, ao conjunto das nações cultas, civilizadas, desenvolvidas, modernas... (...) [a qual acalenta] há muito os quadros de expectativa sobre o porvir deste país (...). Fazemos isso por intermédio de dois caminhos que pretendemos que se cruzem: (...) [recorrendo] a um breve balanço histórico-bibliográfico em torno de momentos de intensa irrupção da referida aspiração (em *flashes* que remontam ao fim do século passado [XIX]) (...) e em uma segunda e principal etapa, através de uma pesquisa em cima das revistas semanais *Veja*, *Senhor* e *Isto é/Sr*, estudamos o período de 1985 a 1990, à luz daquela aspiração. [Procurava] (...) esquadriar os modos pelos quais essa velha demanda é atualizada ('reinventada') na década de 80, em meio a questões inéditas e às vicissitudes da Nova República (SANT'ANA, 1998)

¹ Pensando na coletânea de Pierre Chaunu (**Ensaio de Ego-história**, Lisboa, Edições 70, 2001).

² Verificando a grafia dos nomes e outros dados, descubro que o prof. Werneck também foi professor da PUC-Rio. Fico feliz por esse quase reencontro institucional. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/download/1314024901_ARQUIVO_Notabiografica-Werneck%5B1%5D.pdf. Consultado em 25 de agosto de 2018.

Estava esquecendo. Antes disso, minha primeira e custosa empreitada acadêmica foi determinada pela necessidade de uma monografia de fim de curso. Tive sorte e consegui financiar essa atividade obrigatória a partir de classificação em um edital do Centro de Estudos Afro- Asiáticos/Fundação Ford. Isso porque tratava-se de um estudo sobre relações raciais. O título era o seguinte: *Humor negro – discriminação racial nos programas humorísticos da televisão brasileira: um estudo comparado*. Foi publicado, sob a forma de artigo, na revista do Centro³. As atrações televisivas acompanhadas e analisadas foram *Programa Legal* (com Regina Casé e Luís Fernando Guimarães) e *Os trapalhões* (com o conhecido quarteto: Didi, Dedé, Mussum e Zacarias), gravados durante o segundo semestre de 1991.

Entre uma coisa e outra participei de grupos de pesquisa, sendo bolsista (iniciação e aperfeiçoamento, respectivamente) do PROEDES/FE/UFRJ (Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade) e da então denominado CIEC/ECO/UFRJ (Coordenação Interdisciplinar de Estudos Culturais). Nesses laboratórios pude colaborar na produção de pesquisas em história da educação e sobre a trajetória de lideranças do movimento negro carioca⁴.

Ao final de 1998 obtive minha primeira matrícula pública, em concurso para o ensino médio-técnico na FAETEC. A partir daí lecionei no SESI (fundamental e médio para jovens e adultos), no Município do Rio de Janeiro e depois na Secretaria de Educação do Estado, ambos por concurso, e na Universidade de Nova Iguaçu (UNIG), no curso de História. Em 2014 acrescentei uma nova matrícula pela FAETEC, desincompatibilizando-me de demais ocupações.

Destacaria, desses anos de intensa atividade em sala de aula (que prossegue), o desenvolvimento de uma prática pedagógica com imagens. Refiro-me a minha atuação em um cineclubes escolar. Venho trabalhando no cineclubes *Olho na Cena* há dezenove anos. Praticamente desde seu início. O cine funciona numa unidade da Rede **FAETEC**

³ SANT'ANA, Luiz C. R. Humor Negro. **Revista Estudos Afro-Asiáticos** – 26. Setembro de 1994, p. 81-98.

⁴ Parte de minha contribuição nesse campo pode ser vista na produção da publicação *Lideranças Negras*, pela Aeroplano/FAPERJ (CONTINS, M. 2005).

(Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Estado do Rio de Janeiro), a Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, situada no antigo bairro de São Cristóvão⁵.

O Cine conta hoje com status de núcleo pedagógico permanente (até os sempre prováveis rearranjos da política da Rede) com dependência própria e equipamentos razoáveis, obtidos com ajuda de dois aportes da FAPERJ (que precisam ser atualizados/complementados, é verdade). Essa fundação nos possibilita também a manutenção de bolsistas junto ao Programa Jovens Talentos⁶. Esses estudantes trabalham, dentre outras, em pesquisas introdutórias sobre filmes de ficção científica e em problemas relativos às temáticas da modernidade, da distopia etc. Os alunos selecionados desenvolvem suas atividades específicas no espaço físico do Cine e apresentam resultados para o nosso público, sempre sob os cuidados dos professores orientadores. Trata-se de um campo de atuação que vai além da exibição, debate e formação de público, vislumbra a sensibilização para uma reflexão sistemática sobre o cinema e a sociedade. No presente momento eu oriento sete bolsistas.

Se tivéssemos que resumir a atuação/concepção que nos orienta, poderíamos dizer que nosso maior *objetivo* no Cine é, a partir da exibição de filmes, estimular e promover o desenvolvimento de um aprazível espaço coletivo de reflexão, integração e crítica. Nesse sentido, empreendemos atividades variadas que apresentam um núcleo comum: o fascínio pela imagem e pela reflexão. Paralelamente a esse aspecto prazeroso, que nos une, compartilhamos também uma preocupação comum: entendemos que vivemos em uma sociedade cada vez mais atravessada por um sem número de fontes produtoras/emissoras de informações. Boa parte dessas mensagens utiliza a linguagem audiovisual.

Embora esse fenômeno tenha se tornado mais visível e presente nestas três últimas décadas, progressivamente, algumas pessoas já antecipavam alguns de seus

⁵ O Cine é um coletivo no qual as decisões são tomadas após debate, se necessário, por votação. A equipe (tanto de profissionais como de estudantes) variou muito. Atualmente é composta pelos seguintes nomes (em ordem alfabética): Prof. Dr. Antônio Cícero - idealizador da iniciativa do Cine; Prof. Claudia Duche (artes); Prof. Dr. Luiz Carlos Sant'ana; Prof. Soraia da S. Pires (biologia). Contamos ainda com a valiosa e voluntária participação das professoras aposentadas Luiza Marçal (língua Portuguesa) e da Prof. Mestre Ângela Maria Amarante (Literatura). Neste ano de 2018 contamos com 07 bolsistas do Programa Jovens Talentos (FAPERJ), todas alunas da ETEAB.

⁶ Detalhes sobre esse relevante programa de pré-iniciação científica, para alunos do ensino médio, podem ser consultados em <http://www.faperj.br/?id=20.3.6>. Acessado em 25 de agosto de 2018.

desdobramentos, no início do processo. Caetano Veloso, por exemplo, já perguntava, em 1968: “Quem lê tanta notícia?”⁷.

De nossa parte gostamos de perguntar (e sugerir o questionamento): quem vê tantas imagens? Melhor, *como são vistas (lidas) essas mensagens “filmicas?* Toda enunciação (imagética, verbal, musical...) possibilita um exercício interpretativo, ou, se preferirmos, uma *leitura*. É dessa forma que podemos “ler” um longa ou um curta metragem. *É isso que tentamos fazer em nossas atividades: treinar a leitura de bons filmes* (e às vezes até de produções não tão boas; algumas fitas podem ser difíceis de assistir, mas boas para se pensar...) ⁸. Discutiremos esses e outros pontos mais à frente, até porque têm a ver com nossa proposta para esta dissertação. De momento, creio que alonguei-me. Sigamos em frente.

Da defesa de meu mestrado em história social até a retomada de trabalhos acadêmicos se passaram onze anos de exercício no magistério. Nessa retomada, titubeante, consegui recuperar o interesse pela pesquisa desenvolvendo estudo sobre temas que me são caros: cinema, futebol e ditaduras. Pude fazê-lo graças à generosa e estimulante acolhida proporcionada pela equipe do SPORT, Laboratório de História do Esporte e do Lazer (PPGHC/IFCSUFRRJ)⁹.

O relevante desta auto-sinopse, talvez, seja a possibilidade de constatar e destacar dois aspectos que, retrospectivamente, me parecem bem estabelecidos. Refiro-me ao interesse pelo contemporâneo e pelas imagens em movimento. Penso que fazem parte daquelas opções que vão se afirmando sem maiores esforços ou planejamento. Gosto da História mais próxima e me encanta o cinema e suas possibilidades estéticas, intelectuais e pedagógicas. E aqui chegamos a um termo para esta primeira parte introdutória.

⁷ “Alegria, alegria”, do primeiro LP de Caetano. O trecho é o seguinte: O sol nas bancas de revista/ me enche de alegria e preguiça/ *Quem lê tanta notícia?!* Eu vou... Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/43867/>. Consultado em 24 de agosto de 2018.

⁸ Para uma apresentação mais detalhada e balanço, ver o artigo *Educação e Cinema: a experiência de um cineclube* (Cineclube Olho na Cena – ETEAB/FAETEC), em SANT’ANA, 2016.

⁹ Ver <https://historiasport.wordpress.com/>. Consultado em 25 de agosto de 2018. Para ilustrar cito duas produções viabilizadas por essa associação: SANT’ANA, L. C. R. Esporte, cinema e política: Brasil e Espanha. Um exame comparado dos filmes *Passe livre* (1974) e *Barça - história del F. C. Barcelona* (1974). In: MELO, Victor Andrade. (Org.). **O Esporte no cenário Ibero-americano**. 1ª ed. Rio de Janeiro, 7 Letras/FAPERJ, 2015, v. 1, p. 97-108 e SANT’ANA, L. C. R. 'Eu acredito porque é o senhor que tá falando': ditadura, cinema, diversão e consentimento. In: FORTES, Rafael; MELO, Victor A. (Org.). **Comunicação e Esporte: reflexões a partir do cinema**. 1ª ed. Rio de Janeiro, 7 Letras/FAPERJ, 2014, v. 1, p. 121-137.

Cabe, neste instante, apresentar minhas intenções imediatas. As melhores possíveis, à moda dos cavalheiros. Dessa forma admito que ingressei no ProfHistória (aproveitando a possibilidade e oportunidade de seguir pesquisando academicamente) sem saber o que faria. Tinha duas únicas coisas em mente: trabalhar com cinema e educação (o trajeto acima sumariado parece ganhar sentido contextualizante, afinal).

A ideia de fazer algo relativo a um filme juvenil, de amor cômico-macabro, não veio de uma vez. Impôs-se a partir de uma busca genérica e algumas horas (talvez muitas) de assistência descompromissada desse fenômeno chamado netflix (e demais plataformas/acervos fílmicos). Em uma primeira e sonolenta experiência aquele filme pueril, *Meu namorado é um zumbi* (*Warm bodies*, Jonathan Levine, 2013) me deixou resabiado. Seria minha imaginação ou aquela produção estaria sugerindo/convidando a algo um pouco além do trivial? Para checar, resolvi assistir de novo. Agora cem por cento acordado e com sentidos atentos. De lá pra cá venho trabalhando com as possibilidades interpretativas e pedagógicas (para o ensino de história) de películas comerciais de apelo juvenil. Acabei elegendo *Warm bodies* como peça fílmica modelo para destrinchar essa possibilidade. E, muito sucintamente, esta é a minha proposta. Os termos, pressupostos, concepções e o *approach* teórico metodológico vão ser explicitados principalmente no primeiro capítulo (vejam a estruturação das partes nas próximas páginas). Estabeleçamos mais uma ou outra coisa e sigamos para um desfecho.

Desde as primeiras vezes que fui solicitado a apresentar minha inicial proposta de pesquisa (nas disciplinas e posteriormente no seminário de dissertação), algo duplamente curioso e satisfatório se reproduziu, de forma irresistível. Primeiramente a proposição de se trabalhar com um filme de zumbis costumava ser recebida de forma alegre (para não dizer cômica). Posteriormente, com o desenvolvimento do arrazoado, passávamos a uma fase de acolhimento e interesse. Tudo, sempre, de modo muito respeitoso e participativo. Devo isso aos colegas e aos professores regentes. Ademais, eu mesmo me pego sorrindo quando, mais uma vez, tenho a chance de expor meu trabalho. É natural (até o ponto em que historiadores podem dar crédito à pseudo-naturalidade de todas as coisas humanas).

Esses momentos produtivos me deram, além disso, a oportunidade de lembrar e acionar uma variada linha de pesquisas que optou por lidar com objetos considerados pouco ortodoxos. Em um importante papel de desbravamento, cabe lembrar a obra de Umberto Eco. Esse influente intelectual escreveu uma obra seminal (até onde saibamos uma referência ainda atual nos cursos de comunicação e alhures) sobre os dilemas de se lidar com o mundo do *Mass Media*. Em *Apocalípticos e Integrados*, Eco caracteriza e

rejeita essas duas posições extremas. A daqueles que veem o novo universo midiático como o fim (decadência) da cultura e daqueles que se entregam, acriticamente, ao mesmo. Apresenta, ainda, um programa básico de estudos pertinentes e realiza alguns empreendimentos nesse sentido. Além da consideração teórica mais ampla, os ensaios que compõe essa obra incluem textos analíticos sobre as tiras de jornal com as aventuras do Superhomem, Charles Brown, canções populares (Rita Pavone à frente) e apontamentos para o estudo sistemático da programação televisiva (ECO, 2015). Nada demais, exceto o fato de que esse título tenha vindo à luz há mais de meio século. Mais precisamente há cinquenta e três anos.

Noutras tradições, no seio da historiografia, temos a produção da Escola dos Annales e sua célebre revisão para a constituição de novos objetos, problemas e abordagens. Isso para ficarmos com as formas traduzidas da coletânea *Faire de l'histoire*, de 1974 e que marcou mais de uma geração de estudantes e historiadores mundo afora (LE GOFF, J.; NORA, P. 1988).

Mais recentemente (embora já se tenham passado trinta e quatro anos), todos nós aprendemos como um grotesco e a toda prova insignificante “massacre de gatos” pôde constituir-se em um rico material para se pensar as relações sociais entre burgueses, aprendizes e assalariados, a partir de um episódio ocorrido em uma gráfica de Paris, no século XVIII. No entanto, Robert Darton foi além e literalmente trouxe o universo das histórias da Carochinha, digo, da Mamãe Ganso, para o campo da historiografia, resgatando versões e construindo vívidas interpretações para o conto de Chapeuzinho Vermelho (DARTON, 1988).

Em data ainda anterior (1976), já havíamos sido apresentados à possibilidade da elevação de um simples moleiro à condição de ilustre personagem histórico, merecedor de um estudo detalhado. A bem da verdade, a obra de Carlo Ginzburg trata de reflexão sobre a Inquisição e culturas popular e erudita no século XVI, mas com abordagem inusitada (GINZBURG, 1987). Hoje, todos nós (eu, com certeza) estamos aguardando com certa ansiedade a versão fílmica da vida de Domenico Scandella, nosso conhecido Menocchio¹⁰.

O rol de temas e objetos, antes considerados inadequados para uma ponderação acadêmica, poderia se estender quase indefinidamente. Penso não ser necessário insistir.

¹⁰ Ver matéria sobre em <https://www.mymovies.it/film/2018/menocchio/>. Acessado em 25 de agosto de 2018.

Acreditamos inclusive, que, academicamente, a batalha está vencida. Por mais que estudos sobre produtos da cultura de massa, festas e práticas populares, esportes, expressões artístico-musicais (funk etc.) possam sofrer estranhamento inicial (mesmo por parte de pesquisadores bem colocados no *métier*) e que não venham a instituir o *mainstream* do campo das humanas, mesmo assim não é mais possível (ou é muito difícil) ignorar e/ou rejeitar, academicamente, a viabilidade e adequabilidade dos mesmos para uma reflexão do contemporâneo.

Uma coisa. Ficou faltando alguma justificativa para o título. Trata-se de referência óbvia, correto, mas como também é sugestivo, parece adequado explicitar minha escolha.

Primeiramente, conforme o adágio, é necessário atribuir a César o que é de César. Com isso quero indicar que a fórmula *Mortos-vivos na sala de aula* é livremente inspirada no texto dos pesquisadores Bill Green e Chris Bigum, intitulado *Alienígenas na sala de aula* (1995). Nesse trabalho, os autores tratam de uma defasagem entre uma nova cultura juvenil em ascensão (na qual os meios de comunicação de massa tem importante papel) e os sistemas, métodos e práticas de ensino para adolescentes e jovens. Não deixa de ser curioso o fato de que os educadores em questão estejam a falar da Austrália e que esse artigo é, originalmente, de 1993. A par dessas e de outras especificidades, o diagnóstico da constituição de distâncias potencialmente grandes entre culturas jovens e o ambiente escolar nos parece cada vez mais válido. A constatação desse fosso pedagógico faz parte de nossos pressupostos e será trabalhada no capítulo um (veja a seção *Mind the gap!*). Enfim, não poderíamos deixar de registrar essa alusão a um texto que, logo no início, nos ajudou a pontuar nossa própria questão.

Pois bem, como veremos no desenrolar desta dissertação, existe uma tradição metafórica ligada aos filmes de zumbi. Os ‘especialistas’ da matéria (cinéfilos e críticos da sétima arte, na verdade) são quase unânimes em reconhecer a produção do diretor George Romero como um marco inicial desse processo. Esse cineasta teria sido o pioneiro na associação entre os mortos-vivos do cinema e uma crítica social hodierna. Seja à sociedade de consumo, à desumanização nas relações ou à violência urbana (trabalharemos isso mais à frente, com as devidas referências; não as citamos agora na esperança que o nosso leitor, saudavelmente incrédulo e curioso, siga no texto).

Se isso for verdade (ou se for plausível), temos que atentar para a possibilidade de que filmes de zumbi (ou ao menos alguns desses filmes) nos permitam enxergar nossa própria fome antropofágica; nosso próprio apetite lupino. Nossas mortes em vida.

Se *Warm Bodies*, como defenderemos, encerra uma saga humanizante (a busca por uma humanidade perdida), o que pretendemos fazer neste nosso texto é colocar a questão de até que ponto não estamos nós, educadores, professores e alunos reproduzindo uma morte em vida pedagógica. Isso, tendo em vista um sistema que não acompanha a dinâmica sócio-cultural contemporânea. Se é verdade que vivemos, cada vez mais, em uma sociedade imagética e que a oferta e consumo de produtos audiovisuais impõe-se à experiência cotidiana de alunos e docentes, como não reconhecer, atentar e instrumentalizar esse enorme acervo compartilhado (de imagens, estórias, usos, hábitos, esquemas de identificação, cognição, fruição...) a favor de uma prática pedagógica mais dinâmica, contemporânea, dialógica? Numa palavra: vital.

Nesse sentido, *Mortos-vivos na sala de aula* de modo algum alcunha nossos alunos. Serve como descrição do objeto de estudo e sua transformação em material pedagógico (colocando-o no meio da sala). Também serve, em um jogo de palavras, para uma provocação autogerida. Aos professores, mestrandos, sistemas, práticas de ensino; aos discentes e ao conjunto dessa relação. Consiste, simultânea e principalmente, em exortação ao seu contrário: à vida.

À vida mais inteligente, sensível, relacional; a uma práxis pedagogicamente produtiva e, é claro, prazerosa.

Vejamos, agora, a disposição das seções. No primeiro capítulo expomos nossa proposta de trabalho. Essa, em síntese, remete ao emprego do cinema no ensino de história. Mais especificamente à utilização de títulos comerciais e de apelo juvenil. Nesse segmento introdutório, explicitamos e desenvolvemos nossa justificativa e nossos móveis pedagógicos e teórico-metodológicos.

No segundo capítulo, *Uma abordagem crítica de Meu namorado é um zumbi* (*Warm Bodies*, EUA, Jonathan Levine, 2013), procuramos apresentar e desenvolver uma leitura sobre essa obra cinematográfica específica. Nessa seção procuramos realizar um levantamento e análise da película, investigando possibilidades e sentidos que, posteriormente, possam vir a ser trabalhados em sala de aula.

O capítulo três, *Filmes comerciais de apelo juvenil e o ensino de História*, irá procurar converter a reflexão elaborada anteriormente em material pedagógico. Noutras palavras, buscaremos estabelecer como e em quais termos seria possível, interessante e alvissareiro, trabalhar a leitura realizada (interpretação fílmica) associada a temas e

discussões pertinentes ao programa e às habilidades requeridas na relação de ensino-aprendizagem de história.

A tarefa desse último capítulo se encerra com um *Guia básico para o trabalho com filmes comerciais de apelo juvenil*. Refere-se à produção de um roteiro de aplicação, para proposições similares. A ideia é oferecermos um índice de procedimentos e uma breve lista (sugestiva) com filmes de tipo análogo, com respectivos temas passíveis de elaboração pedagógica.

Encerraremos nossa dissertação com um balanço sobre o trabalho e considerações finais (um epílogo).

2. Ensino de história e cinema comercial de apelo juvenil

Esta dissertação tem como proposta trabalhar *com cinema e o ensino de história: com o cinema e suas possibilidades pedagógicas para o ensino de história*, frente a turmas de ensino médio. Mais especificamente com títulos comerciais e de apelo juvenil; filmes na maior parte conhecidos e apreciados pelo nosso público alvo.

O cinema comercial pode, grosso modo, ser associado à grande “produção industrial voltada às audiências amplas e diversificadas” (FELINTO, 2005, p. 26). O cine comercial de apelo juvenil é aquele que elege como público alvo prioritário (mas de forma alguma exclusivo) as faixas etárias da adolescência e juventude. Narrativamente tenderia a alinhar-se às “normas e princípios” do “filme hollywoodiano clássico”, como veremos mais à frente (BORDWELL, 2005, p. 278). Embora ainda haja alguma utilidade em uma classificação inicial tão genérica como “cinema comercial”, estamos cientes da crescente dificuldade de uma separação intransigente entre “cinema de arte” e “cinema industrial” ou “poético” e “narrativo”. Conforme Erick Felinto

Tais diferenciações tornaram-se (...) extremamente problemáticas no novo cenário cultural instaurado (...). De fato, um traço fundamental da experiência contemporânea encontra-se precisamente no *hibridismo* de suas diversas formas e conteúdos (...). Nesse sentido, torna-se cada vez mais difícil defender o dualismo que, ainda hoje, certo olhar e certas abordagens críticas procuram estabelecer entre uma cinematografia "menor", geralmente de matriz hollywoodiana, e os exemplos de um cinema "autêntico", "de arte", "erudito" ou "marginal" (2005, p.26).

Não pretendemos adentrar essa polêmica. Na sequência iremos apresentar nossas concepções sobre o estatuto do cinema como fonte e meio para a reflexão e o ensino. Queremos apenas, no momento, indicar nossa disposição de trabalhar com películas que intencionalmente procuram e são procuradas por grandes contingentes de consumidores jovens e adolescentes e colocá-las a favor de uma ação pedagógica¹¹.

¹¹ Uma outra seara que não nos parece necessário explorar é o do complexo uso e definições de juventude/adolescência. Mesmo assim, talvez caibam pelo menos algumas considerações/advertências mínimas. Como observa Maria Freitas, cada época e sociedade estabelecem demarcações próprias sobre esses grupos da população. Como elementos básicos, Freitas afirma que uma definição pode ser “desenvolvida por uma série de pontos de partida”: a faixa etária, “um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração (...)”. Todos critérios que “se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade” (FREITAS, 2004, p. 6).

Atualmente, ainda conforme a autora, seria comum diferenciar “dois momentos do período e vida amplamente denominado juventude”. O primeiro, a adolescência, “corresponderia à fase que toma como referência a faixa etária que vai dos 12 aos 17 anos, como estabelecidos pelo ECA”. O segundo, relativo à

Pensamos que peças cinematográficas desse perfil genérico (apontado acima) podem ser trabalhadas paralelamente ao ensino de temas clássicos de história (obras e releituras de produções Renascentistas, desdobramentos da Revolução Industrial, tópicos de história antiga etc.). Trata-se, na verdade, de proposição ativa que visa a minimização de um *gap* pedagógico entre o mundo escolar e o mundo juvenil; entre o espaço educacional institucional e o espaço extra escolar.

A ideia não é a de selecionar películas que abordem temas/períodos históricos e empregá-las como complemento, ilustração, fornecimento de ambientação temática e imagética. Isso já é feito, há algum tempo (e consiste em procedimento altamente válido, aliás). Não obstante, *o que proponho são provocações interpretativas, com suporte analítico histórico, para filmes de apelo juvenil*. Penso, aqui, na indicação da necessidade e conveniência da elaboração de “diálogos reflexivos com os conteúdos” do universo “não escolar, representado por diferentes linguagens (...) literatura, teatro, cinema”, sugeridos por Marcos Antonio Silva e Selva Guimarães (SILVA; FONSECA, 2010, p. 30-31).

Pode-se, por exemplo, debater alguns dos sérios problemas da modernidade industrial, tal como o delicado relacionamento Homem/desenvolvimento tecnológico em alguma das várias versões fílmicas de Frankenstein (cujo subtítulo do livro de Mary Shelley é, lembremos, “o moderno Prometeu” – SHELLEY, 1987).

Outra possibilidade, dentro do espectro dos dilemas da modernidade, pode ser encontrada nas várias versões cinematográficas de temíveis distopias modernas (um tópico recorrente na ficção científica Hollywoodiana). Filmes como *Matrix* (EUA, Andy & Lana Wachowski, 1999) ou as várias edições de *O Exterminador do Futuro* (EUA, James Cameron, 1984) tratam do tema. Até mesmo a animação infanto-juvenil *Wall-e* (EUA, Andrew Stanton, 2008) se insere nesse conjunto. Algumas obras mais recentes parecem reforçar a robustez e recorrência cinematográfica dessa temática. Refiro-me às sagas *Jogos Vorazes* (EUA, Gary Ross, 2012), *Divergente/Convergente* (EUA, Neil Burger, 2014) e *Maze Runner* (EUA, Wes Ball, 2014).

juventude propriamente dita (“jovens adultos, ou pós adolescência”). Adverte, porém, que “em grande medida a imprecisão e a superposição entre os dois termos permanece” e que é necessário manter em mente que esses nomes abarcam “múltiplas situações que compõe a juventude, ou melhor dizendo, as juventudes do país” (FREITAS, 2004, p. 8). Nisto é acompanhado por Oscar León, ou seja, na necessidade de se “falar e conceber diferentes ‘adolescências’ e ‘juventudes’” (LEÓN, 2004, p. 10; para uma introdução à historicidade do conceito de adolescência ver GROSSMAN, 2010). Por hora isso nos parece suficiente.

Um terceiro campo de discussão pode ser levantado a partir das várias citações ou releituras do clássico de Shakespeare, *Romeu e Julieta*. Nessa esfera podemos lembrar a saga *Crepúsculo* (EUA, Catherine Hardwicke, 2008)¹² ou ainda a versão morta-viva, na película *Meu namorado é um zumbi* (EUA, Jonathan Levine, 2013 – ver a ficha técnica desse filme, ao fim da bibliografia). Neste caso, o *link* histórico entraria com o aporte do conjunto do tema do Renascimento.

É esta última produção, aliás, que tomaremos como objeto específico e ilustrativo de nossa empreitada. Parece-nos, pois, conveniente apresentar os pontos iniciais a partir dos quais abordaremos a película.

2.1. Meu Namorado é um zumbi

(*Warm bodies*, EUA, Jonathan Levine, 2013)

A enxurrada de produtos cinematográficos contemporâneos (filmes, franquias e séries) com a temática dos mortos-vivos é notável¹³. O fascínio pelo tema vem chamando a atenção (ver LUCKHUST, 2015 e TEIXEIRA, 2013). Mais especificamente no que tange a *Warm Bodies* (o nome original do nosso filme de trabalho), destacaríamos alguns itens preliminares. O enredo inicial é simples e de base fundamentalmente romântica e cômica. O ambiente é o de um mundo dilacerado pelo conflito entre zumbis famintos e uma comunidade humana, endurecida pela frequência dos embates. Nesse cenário, irrompe um improvável enlace amoroso entre *R* (interpretado pelo ator Nicholas Hoult), um morto-vivo adolescente e Julie (Teresa Palmer), a filha do líder local da comunidade humana, o coronel Grigio (vivido por John Malcovich).

Parte considerável do público jovem pode até não perceber, mas estamos diante de mais uma releitura do clássico de Shakespeare, *Romeu e Julieta*. O nome dos jovens protagonistas e a renovação do problema de um amor proibido não deixam margem para dúvidas. Se ainda assim elas permanecessem, o texto fílmico solapa qualquer negativa

¹² Aqui e anteriormente mencionamos somente a primeira versão de cada sequência, para facilitar. Apenas esta última franquia produziu cinco longas, de grande sucesso, entre 2008 e 2012.

¹³ Apenas como exemplos podemos citar a série *Walkingdead*, que estreou em 2010 e se encontra na nona temporada. Ainda no âmbito das séries, podemos citar *Z-Nation*, EUA, 2014, de Karl Schaefer e Craig Engler; *I Zombie*, EUA, 2015, de Rob Thomas e Diane Ruggiero-Wright e a novíssima *Santa Clarita Diet*, EUA, Victor Fresco, 2017. Entre os longas-metragens destacamos os filmes *A noite dos mortos-vivos*, EUA, de George A. Romero (um clássico de 1968); a saga *Residente evil*, cujo primeiro filme, de 2002, foi realizado por Reino Unido, Alemanha e França, sob a direção de Paul W. S. Andersen (com sete continuações); *Planeta Terror*, 2007, de Robert Rodriguez e Quentin Tarantino; *Zumbilândia*, EUA, Ruben Fleischer, 2009; *Como sobreviver a um ataque zumbi*, EUA, Christopher B. London, 2015 e muitos outros.

com alusões evidentes, como uma reconstrução da famosa cena do balcão. A referência à peça do dramaturgo inglês possibilita, quase de imediato, uma aproximação do filme ao tema mais amplo do Renascimento. A constante reelaboração cinematográfica dessa trama romântica deve ser destacada com o público estudantil, no sentido da demonstração da pujança de um escrito tão longínquo no tempo (século XVI) e na aproximação do princípio do conhecimento histórico como “um diálogo interminável entre o presente e o passado” (CARR, 1996, p. 54).

Pois bem, para além desse trabalho - com os termos pelos quais essa adaptação macabro-juvenil reedita dilemas shakespearianos -, irei sugerir um tópico que parece muito importante na enunciação fílmica dessa obra particular (e que se entrelaça narrativamente com a mencionada releitura). Refiro-me a uma linha condutora que aponta para uma progressiva humanização dos personagens. Proponho a compreensão de que o filme de Jonathan Levine constitui-se em uma saga *humanizante*. Esse é o sentido do título original, *Warm Bodies*. Toda a condução narrativa pode ser sintetizada em uma jornada (árdua, obstaculizada, incompreendida... heroica) que tem como pontos extremos a frieza dos mortos-vivos e a contrastante possibilidade do reconfortante calor humano. Nesse processo, contudo (e isso é bem interessante), não são apenas os zumbis que se aquecem (humanizam-se), mas os próprios não infectados acabam por se tornar *mais humanos*. Tudo, é claro, a partir da ousadia amorosa dos protagonistas adolescentes. O desfecho narrativo, aliás, é bastante expressivo. Primeiro, o casal não é desfeito. Os personagens principais não morrem, como em Shakespeare (pelo contrário, *R*, o zumbi, revive...), mas tal como na peça do dramaturgo inglês, Montéquios e Capuletos (zumbis e humanos) inauguram um novo tempo no qual podem coabitar em paz. Como resultado desse novo patamar de convívio, o grande muro que os separava é posto abaixo, explodido nas sequências de encerramento.

Em um mundo que se esmera na produção de barreiras, segregações e mesmo no planejamento de grandes projetos de separação física/concreta, *Meu namorado é um zumbi* (*Warm Bodies*), de forma aparentemente despretensiosa, apresenta um chamado à tolerância e ao convívio entre diferentes; à derrubada de muros que separam indivíduos e comunidades.

Há ainda um terceiro nível (campo) de leitura relativa ao filme de Jonathan Levine. Se a alusão a Shakespeare é inequívoca e, como defenderemos, a saga humanizante constitui proposta igualmente manifesta, esse não parece ser o caso desta última possibilidade. *Aqui trataremos de sondar até que ponto e em que medida*

poderíamos entender o conflito fílmico entre homens e zumbis como uma digressão/referência a dilemas, temores (contendas bastante humanas) mais ou menos contingenciados pelo espaço/tempo histórico do surgimento dessa ficção. Nesse ponto, nossa tarefa será a de partir da obra específica para dela traçar possíveis nexos históricos e sociológicos, além de conexões com outras produções ficcionais que lhe são coetâneas. Enfim, nessa parte caberão as seguintes perguntas: quais marcas e medos contemporâneos podem encontrar eco na fantasia fílmico-romântica que vimos acompanhando?

É a partir do desenvolvimento das leituras acima, tomadas como um ponto de partida, que iremos construir uma aplicação pedagógica do filme. Na sequência, caberá a confecção de um guia (um pré-roteiro) para a orientação do trato/abordagem em ações similares. Iniciativas que incluam a utilização de outros filmes comerciais de apelo juvenil e sua utilização em sala de aula.

2.2. Desenvolvimento dos pressupostos - *Mind the gap!*

Realizada esta apresentação inicial, cabe agora desenvolver alguns dos pontos e pressupostos colocados acima. Desta forma, começo destacando a referida constatação de um estranhamento cada vez mais evidente entre o *mundo da escola* e o *mundo do aluno*. Essa situação parece redundar em um dos elementos constituidores de uma distância entre o ensino formal e as demandas/interesses juvenis. Essa circunstância, tão capilar no dia a dia letivo, chama a atenção de especialistas da educação. Tal parece ser o caso do problema de que fala Adriana Fresquet.

O desafio colocado aqui não é, precisamente, como atravessar as Redes e paredes (d)a escola em tempos de dispersão, como se pergunta Paula Sibília, diante da hipótese de a escola ter ficado obsoleta em nossos dias (...) trabalhos recentes fazem reflexões sobre essa premissa, que presume uma reação assíncrona entre os novos saberes, dos quais os jovens aparentemente se apropriam, sem mediação pedagógica alguma, e uma escola que continua a perpetuar antigos modos de ensinar! (2013, p. 92).

Ivor Goodson, em obra sobre políticas de currículo e de escolarização, se posiciona favoravelmente a uma educação que se relacione com “os entusiasmos e objetivos que as pessoas articulam em suas vidas”. Seguindo em sua análise e proposições, defende a associação do currículo (do planejamento de temas e abordagens, portanto) ao “mundo cotidiano” (GOODSON, 2008, p. 149; 154-155; 157).

Bill Green e Chris Bigum, por sua vez, nos ajudam a especificar essa situação:

A construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. *Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o rock e a cultura da droga* (GREEN & BIGUM, 1995, p. 210; grifo nosso).

Rosália Duarte encampa e reforça a ideia de uma multiplicidade de espaços socializantes e de “transmissão e produção de conhecimentos”, que extrapolam os muros escolares, redundando em implicações pedagógicas.

(...) a educação que é ministrada no interior da escola é vista como apenas uma das muitas formas de socialização de indivíduos humanos, como um entre muitos modos de transmissão e produção de conhecimento, de constituição de padrões éticos, de valores morais e competências profissionais (...). O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de ‘sociabilidade’ (...). Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (DUARTE, 2002, p. 16-17).

Ademais, é preciso considerar, com Cristina Costa, que

(...) a sociedade se torna cada vez mais povoada de imagens (...) tornando urgente a retomada da educação do olhar e o desenvolvimento da leitura de imagens. Assim, a opção por uma educação que valoriza a educação pela e para a imagem não se faz em nome de uma ação pedagógica menos disciplinada ou mais espontaneísta, mas em busca de um entendimento mais afetivo do mundo e de uma comunicação mais abrangente e inclusiva” (COSTA, 2013, p. 37-38).

É disso que Green e Bigun estão a falar quando se referem a uma nova “configuração social”. Esse arranjo societário pode ser caracterizado como uma “paisagem da informação”, no seio da qual a imagem (televisão, cinema etc.) tem um papel transfixante e inelutável (GREEN & BIGUM, 1995, p. 208-209).

Jovens e professores encontram-se imersos nessa paisagem, sob diferentes formas¹⁴. É a partir desses e outros pontos relacionados que os autores acima colocam a provocante e jocosa indagação, que dá nome a seu artigo: estamos lidando com “alienígenas em nossas salas de aula?” (GREEN & BIGUM, 1995, p. 208-209).

¹⁴ “(...) vivemos cada vez mais num universo midiático, permeado pelas imagens (...). Um bombardeio contínuo de imagens em velocidade”. Essa caracterização foi escrita há vinte e um anos, em um contexto bastante distinto quanto, por exemplo, à atual difusão da TV a cabo, internet e dos *smartphones*. É de autoria de Elias Thomé Saliba, em texto especificamente preocupado com o “uso e o consumo de imagens” e seu desejável emprego no “processo de ensino” (SALIBA, 1997, p.117-19).

Essas indicações nos parecem suficientes para ancorar o argumento de um distanciamento potencial e frequentemente efetivo entre nossa prática letiva (como professores de história, no caso) e o mundo adolescente/estudantil. Isso posto, restaria uma clássica questão: que fazer? Sem pretender uma resposta todo abrangente, os próprios Green e Bigum sugerem alguns caminhos. Primeiramente defendem a exigência, por parte dos educadores, de desenvolver novas “compreensões e novos recursos”, além de um “sentimento apropriado de humildade, juntamente com o reconhecimento da inevitabilidade da diferença” (GREEN & BIGUM, 1995, p.239). É interessante, pois, entendermos e lidarmos com o fato de que nossas presenças, falas e proposições distanciadas sejam recebidas com recíproco distanciamento¹⁵.

Diante disso, os mesmos autores assumem uma postura proativa. É produtivo, alegam, abraçar “uma visão positiva, competente, dos jovens e das emergentes culturas da imagem e de *um reconhecimento das possibilidades educacionais e políticas a serem construídas (...) na cultura popular*” (GREEN & BIGUM, 1995, p.239; grifo nosso).

Dado o exposto, reiteramos que nossa proposição básica irá procurar levar em conta a ideia de trabalhar com elementos do “mundo cotidiano” e com os “entusiasmos que as pessoas [no caso, nossos alunos do ensino médio] articulam em suas vidas” (Goodson). Alguns desses interesses remetem a corriqueira assistência e vivência sobre filmes comerciais e juvenis. Ademais, assim como Green e Bigum, partimos de uma visão que consegue vislumbrar positividade em uma cultura imagética da contemporaneidade, reconhecendo e apostando nas “possibilidades educacionais” em torno da mesma.

É preciso explicar, também, a opção por filmes comerciais de apelo juvenil. A ideia de trabalhar com esse perfil de películas se ancora na referida intenção de lidar com aspectos contemporâneos e entusiasmos próprios da juventude (de uma parte expressiva dela, ao menos). No entanto, advertimos, esta é uma escolha que, aparentemente, pode ir na contramão da maior parte dos empreendimentos analíticos sobre produções fílmicas.

¹⁵ Parece ser esse o caso a que se refere Maria Ciavatta: “Isso nos obriga a pensar em quem são nossos alunos, como eles aprendem ou não aprendem, rejeitam o que ensinamos, qual é o contexto de vida dos alunos e de nossas vidas, de nossas escolas, das tecnologias digitais, do sistema educacional, onde atuamos” (CIAVATTA, 2013, p. 60).

Noutras palavras, o cinema preferencialmente tomado como objeto de estudo tem sido o grande cinema - as obras esteticamente mais valorizadas e/ou o cinema de autor¹⁶.

Isso pode ser observado, por exemplo, a partir de um rápido exame dos títulos e gêneros apreciados em algumas das principais coletâneas que mesclam história e cinema. Nelas, as películas “sérias” ou “históricas” são as mais abordadas, com algumas poucas exceções (SOARES & FERREIRA, 2001; NÓVOA & BARROS, 2008; NÓVOA; FRESSATO & FEIGELSON, 2009; CAPELATO, 2011). Este também é o caso das obras tomadas para análise por um historiador e teórico da relação entre filmes e história, Robert Rosenstone (2010).

Não obstante, no que tange às interações entre cinema e ensino de história parece haver uma maior abertura (ver NAPOLITANO, 2003; DUARTE, 2002; COSTA, 2013). De qualquer forma, ao menos teoricamente, a vereda está aberta para a multiplicidade de obras e gêneros fílmicos, senão vejamos.

Flávia Esteves argumenta que as “possibilidades abertas” pelo “emprego do filme (...) como recurso didático (...) [estão] longe de assumir valor somente ao representar grandes eventos e personagens históricos”. Como “linguagem presente de modo marcante no cotidiano dos alunos”, permite “pensar a sala de aula” e o exercício condutor do professor no sentido da “problematização” do objeto sob exame. Por outro lado, e simultaneamente, pode suscitar ao aluno um “papel ativo no processo de investigação”, vivência, percepção e “construção do conhecimento”. Tudo isso a partir de “um olhar sobre o documento – no caso do filme, um documento capaz de esboçar múltiplos olhares sobre o próprio processo histórico” (ESTEVES, 2010, p. 498-499. Ver também COSTA 2013 p. 54; NAPOLITANO 2003 p. 11).

Nesse sentido, defendemos a possibilidade de que a eleição de películas comerciais de apelo juvenil possa apresentar um papel relevante, interessante e pedagógico para a interpretação de textos fílmicos. Mesmo em obras que não tratem, de maneira imediata, de processos/períodos históricos. *Pelo contrário, no gênero da ficção*

¹⁶ A ideia de lidar com filmes comerciais de apelo juvenil, de grande aporte de público, nasceu de uma livre analogia a partir do livro de Paulo Cesar de Araujo, *Eu não sou cachorro não* (2002). Nessa obra, o autor realiza um precioso estudo sobre a produção musical e sobre autores tidos como “‘brega’ ou ‘cafona’ que ‘(...), entre 1968 e 1978 (...), apareciam nas listas das mais altas vendas do mercado fonográfico’”. Tinham, simultaneamente, “recordes de execução em rádios”. Mesmo assim, foram “sistematicamente esquecidos pela historiografia da música popular brasileira” (ARAUJO, 2002, p.15).

científica (de grande aceitação junto ao público jovem), *muitas vezes o lócus da diegese fílmica é a-histórico; não encontra referente no mundo histórico*¹⁷.

Pensamos que tal procedimento pode ser útil para a renovação e atualização do estudo de temas da disciplina. A aposta é a de que se possa propiciar novas e interessantes possibilidades interativas entre estudantes, professores, meio escolar e o ensino de história, potencializando a relação de ensino-aprendizagem.

Visamos, com isso, um duplo ganho pedagógico: permitir a utilização reflexiva de um acervo altamente compartilhado (e apreciado) pelo público estudantil e, concomitantemente, possibilitar a construção dialógica entre conteúdos e técnicas formais (relativas ao instrumental técnico-cultural escolar e da disciplina histórica) com produtos da indústria cultural. Nesse ponto, portanto, acompanhamos a professora Cristina Costa.

O que estamos propondo, portanto, é que em uma educação pela imagem, essa cultura videográfica que faz parte do imaginário e do consumo cultural do professor, tanto quanto de seus alunos, possa servir de meio para uma bem-sucedida discussão nas mais diferentes disciplinas” (2013, p. 110-11).

Em suma, meu intuito é o de, no espaço escolar, *constituir as produções mais comezinhamente consumidas e apreciadas pela juventude em objetos “bons para se pensar”* (DARNTON, 1988, p. XIV).

2.3. Trabalhando com cinema

Retomando: minha proposta é lidar com cinema e suas possibilidades pedagógicas para o ensino de história, frente a turmas de ensino médio. Mais especificamente me interessam os filmes comerciais de apelo juvenil, conforme explicitamos anteriormente. Para tanto, ou seja, para o trato da relação cinema/história e, principalmente para uma perspectiva analítica dos filmes, cabem alguns norteamentos.

Desde pelo menos a década de 1970, temos incursões reflexivas de porte sobre o estudo histórico a partir do cinema. Pensamos imediatamente no texto, e depois no livro de Marc Ferro, “O Filme: uma contra-análise da sociedade” (FERRO, 1988). Bem verdade que a apreciação sobre o caráter, uso e interpretação de fontes audiovisuais mudou bastante, desde esse marco (KORNIS, 1992; BARROS, 2011). De nossa parte,

¹⁷ Embora povoem a filmografia, não se tem notícias de colônias em marte ou da existência concreta de unicórnios ou dragões, por exemplo. Isso, é claro, não implica que filmes com esse grau de elaboração fantasiosa não possam servir (e bem) de fonte e de objeto de reflexão sobre o lugar e tempo em que vieram à luz (em que foram produzidos). Ver a esclarecedora citação de José D’Assunção Barros (2011) mais à frente.

apreciamos bastante a constatação de Graeme Turner, o qual afirma o caráter de representação (construção) da imagem cinematográfica (aspecto no qual, aliás, não difere de nenhuma outra representação):

o cinema não reflete nem registra a realidade; como qualquer outro meio de representação, ele constrói e ‘re-apresenta’ seus quadros da realidade por meio de códigos, convenções, mitos e ideologias de sua cultura, bem como mediante práticas significadoras específicas desse meio de comunicação. Assim como o cinema atua *sobre* os sistemas de significação da cultura – para renová-los, reproduzi-los ou analisá-los –, também é produzido *por* esses sistemas de significado” (1997, p. 128-129. Grifos nossos).

Essa orientação não unidirecional (seja da sociedade para com a produção cinematográfica ou desta para com as relações sociais) é tomada como referência na produção desta dissertação. Isso implica um olhar de *intercomprometimentos*. O cinema é produzido a partir de um lugar específico (“lugar” em ampla acepção; conforme Michel de Certeau, 1988), mas no seu empreendimento, confecção e repercussão contribui para reiterar, contestar, de todo modo relacionar-se com esse mesmo lugar a partir do qual se torna possível, inteligível e histórico.

Destacamos, ademais, que a utilização de material imagético (filmes, nesse caso) *não prescinde* do emprego de toda a técnica de crítica histórica documental, aplicável a *qualquer corpus* de investigação histórica.

O entendimento do “documento” como ponto de partida (e não de chegada), a necessidade de estabelecimento do “lugar” (sempre Certeau) da produção do material selecionado, o reconhecimento do caráter construído desse processo cognoscitivo, tudo isso se aplica à fonte/objeto cinematográfico¹⁸. Qual a especificidade, então? Pensamos que reside na materialidade da linguagem; no fato de que esta é construída com alguns “vocábulos” que, por exemplo, não estão necessariamente presentes na literatura, teatro, ou nos testemunhos escritos de algum escritório de Estado. *O distintivo do cinema é a linguagem na qual o mesmo é “escrito”*.

Há outras características fundamentais do cinema, como o caráter coletivo da sua produção, o suporte técnico/tecnológico a partir do qual é confeccionado, o qual evolui com rapidez etc. Mas ressaltamos que sua especificidade como fonte/objeto, aquilo que o

¹⁸ Essas são antigas (e boas) lições do ofício. Podemos encontrá-las, entre outros, em Michel Certeau (1988) e Lucien Febvre (1989). Para uma reflexão que incorpora essa visão e inclui o audiovisual na discussão, consultar Marcos Napolitano (2015), principalmente às páginas 239-240 e 266.

difere de outros e que exige um treinamento hermenêutico próprio, é sua linguagem (NAPOLITANO, 2015, p. 237-238).

Nesse sentido, precisamos levar em conta seus instrumentos próprios de “redação”, para podermos ler e trabalhar com eficácia as obras selecionadas. Para tanto, faz-se necessário um mínimo de intimidade com os termos técnicos e estéticos da feitura cinematográfica.

De forma mais definitiva, podemos contar com o aporte da reflexão do historiador José D’Assunção Barros, o qual sintetiza muito bem a questão:

Vale dizer, o cinema é ‘produto da história’ – e, como todo produto, um excelente meio para a observação do ‘lugar que o produz’, isto é, a sociedade que o contextualiza, que define sua própria linguagem possível, que estabelece seus fazeres, que institui suas temáticas. Por isso, qualquer obra cinematográfica – seja um documentário ou uma pura ficção – é sempre portadora de retratos, de marcas e de indícios significativos da sociedade que a produziu (...) [Isso] *inclui todos os gêneros fílmicos possíveis. A mais fantasiosa obra cinematográfica de ficção carrega (...) ideologias, imaginários, relações de poder, padrões de cultura* (BARROS, 2011, p. 180. Grifo nosso).

O trecho acima delimita bem o que pretendemos que seja o exercício analítico que propomos (além de corroborar a validade de qualquer gênero fílmico para fins de análise histórica). Iremos nos esforçar para observar o “lugar” de produção do(s) filme(s) selecionado(s), atentar para a “linguagem possível” (técnica, estilística) de sua época, esquadrihar as temáticas abordadas e rastrear “retratos, “marcas” e “indícios” do tempo social em que vieram à luz, assim como a leitura que porventura façam de temáticas ou obras “históricas”. Essa apreciação analítica prévia é que vai possibilitar e indicar os termos a partir dos quais o produto fílmico poderá passar a produto pedagógico.

2.4. Procedimentos metodológicos

Todo livro de história digno desse nome deveria comportar um capítulo (...) que se intitularia (...): ‘Como posso saber o que vou lhes dizer?’ (BLOCH, 2002, p. 83).

Relativamente aos termos mais pragmáticos (em consonância com o desenvolvimento que vimos apresentando até aqui), acompanharemos de perto a esquematização e orientações de Marcos Napolitano (2015). Trata-se de texto

especificamente destinado às questões de método referentes ao trabalho com filmes. Sigamos, pois, o autor, em uma síntese seletiva da abordagem por ele proposta.

Napolitano sugere que se deve estabelecer a relação “entre história e cinema” que se quer desenvolver em cada trabalho. Haveria “três possibilidades básicas”, a saber: “O cinema na História; a história no cinema e a História do cinema”. Essas linhas podem, inclusive, se entrecruzar. No que nos diz respeito, nosso trabalho se insere fundamentalmente na segunda das possibilidades acima. Nosso esforço vai no sentido de gerar uma reflexão e aplicação pedagógica de película produtora de um “discurso”; de uma “interpretação social” (NAPOLITANO, 2015, p. 240).

Uma outra orientação fundamental, tomada a partir de uma retomada de escritos de Pierre Sorlin, é a de que o historiador, no seu trabalho com o cinema, deve

‘partir dos próprios filmes’, de sua significação interna, a partir da qual se insere determinada base (...) de representação (...). Trata-se de buscar os elementos narrativos que poderiam ser sintetizados na dupla pergunta: ‘o que um filme diz e como o diz?’ (NAPOLITANO, 2015, p. 245).

Ainda no rastro do pesquisador francês (Sorlin), Napolitano destaca “algumas perguntas sociológicas básicas para a análise (...) do filme”. Elenca seis questões, dentre as quais eu salientaria a última: “O que se pede ao espectador: identificação, simpatia, emoção, rejeição, reflexão, coação”? (NAPOLITANO, 2015, 246). As demais indagações podem, direta ou indiretamente, ser encontradas nas instruções que se seguem e por isso não vamos repeti-las.

Napolitano prescreve, ademais, a observância a “duas regras fundamentais para abordar de forma mais acurada a fonte audiovisual”. Refere-se à inconveniência de se “isolar (...) os códigos, canais e parâmetros verbais dos outros códigos, canais e parâmetros mobilizados” pela obra fílmica. Por outro lado, adverte para o equívoco de “isolar cena ou som ‘real’, captado pelo meio tecnológico (a câmera, o microfone etc.) das opções de linguagem, imperativos dos códigos dominantes e das possibilidades técnicas do meio em questão” (NAPOLITANO, 2015, p.268). O princípio que sustenta esses interditos é assim enunciado:

Nem o conteúdo da fonte audiovisual se limita aos parâmetros verbais, nem a realidade por eles registrada ou encenada é bruta e livre de qualquer filtro de linguagem ou de escolhas por parte dos realizadores (NAPOLITANO, 2015, p.268).

Já tínhamos visto isso antes, com Graeme Turner (1997). O cinema é representação, escrita em diálogo com um “sistema de significação da cultura” e com “práticas significadoras específicas desse meio de comunicação” (p. 128-129). Tendo isso em vista, se entende o quão inoportuno seria restringir a prática expressiva cinematográfica aos seus enunciados verbais e/ou (em nova restrição), conceber planos ou sequências capturadas pelas câmeras como expressões não mediadas da realidade histórica. Napolitano, nesse nosso arranjo expositivo, está pontuando advertências de abordagem compatíveis com a compreensão que expusemos sobre o entendimento do cinema como obra estética, testemunho e interferência histórica.

Por último, Napolitano indica vários elementos de “como usar fontes filmicas” (passíveis de serem enumerados em cerca de seis ou sete itens, conforme se queira segmentá-los - 2015, p. 274 a 278). Trata-se de expedientes de descrição, classificação, e sistematização de procedimentos prévios ou concomitantes ao esforço de análise e síntese. Vou expô-los de modo sumário: “ ‘assistência sistemática e repetida’ dos filmes”; definição “do corpus documental” (aqui afirma que “*a corrente predominante de pesquisadores defende o lema ‘uma tese, um filme’* ”); a “identificação dos (...) elementos narrativos ou alegóricos com base em uma espécie de ‘descrição densa’ ” (NAPOLITANO, 2015, p.274); a classificação da obra no âmbito de distinções fundamentais da narrativa filmica: se pertencente ao “ ‘cinema clássico’ ” ou ao “ ‘cinema moderno’ ” (Id.; p. 275). Se “predominantemente narrativo ou predominantemente alegórico” (Id.; 275-76); produção de um “ ‘fichamento’ que, mesmo de maneira precária, contemple a riqueza da imagem em movimento e suas conexões ao longo do filme” (Id.: 277); o encadeamento de “diálogos do filme analisado com outros documentos e discursos históricos e materiais artísticos” (Id.; p.277).

2.5. Por que empreender esta tarefa?

Para a formalização de uma justificativa e um enquadramento pedagógico, recapitulo três pontos: a caracterização de uma distância entre o mundo da escola e o mundo do adolescente/estudante (FRESQUET, 2013; GOODSON, 2008; GREEN & BIGUM, 1995); a necessidade e desejabilidade de trazer o “mundo contemporâneo” e os “entusiasmos articulados na vida” para o campo pedagógico/didático (GOODSON, 2008) e a aposta no potencial educacional de alguns aspectos de uma cultura imagética contemporânea (GREEN & BIGUM, 1995).

Lembro também que meu interesse, conforme explicitado anteriormente, é o de propor a iniciativa de leituras fílmicas (analíticas, críticas e que levem em conta a historicidade da produção das obras e aspectos da sua linguagem específica) de películas comerciais de apelo juvenil.

Acrescente-se que a relevância e justificativa para esta empreitada parte de um outro pressuposto: o de que vivemos em uma sociedade cada vez mais atravessada por um sem número de fontes produtoras/emissoras de informações e que boa parte delas é visual e cinematográfica (COSTA, 2013, p.37-38; NAPOLITANO, 2015, p.235). Esse fato substancia, por exemplo, parte do que os Parâmetros Curriculares Nacionais vão chamar de os “desafios postos por uma sociedade tecnológica” (BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 20).

Um verdadeiro emaranhado de enunciados cerca o homem contemporâneo, gerando, por vezes, mais perplexidade que discernimento. Como desconfia Jean Carrière, “é possível que o nosso mundo, mais e mais visto, seja cada vez menos compreendido” (2006, p. 66). Os mencionados parâmetros, na referência ao ensino de História, discorrem sobre esse ponto. No processo de

formação de cidadãos críticos e conscientes (...) importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos [incluindo aqui o cinema, um texto fílmico] como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano (BRASIL, 1999, p.45. Grifo nosso).

Pois bem, a leitura de um filme, assim como a de um texto escrito, exige um treinamento prévio específico. Ninguém nasce sabendo ler e escrever. Com a interpretação dos filmes é a mesma coisa.

(...) justamente porque a capacidade visual se desenvolve de forma natural, alimentamos a falsa ideia de que a compreensão das imagens não exige aprendizado, conhecimento complexo e treinamento. Na verdade, para deixarmos de ser observadores ingênuos que confundem representação com realidade, temos que levar a sério a decifração ou ‘leitura’ das imagens, especialmente num mundo repleto de imagens produzidas tecnicamente” (COSTA, 2013, p. 39).

Na rapidez dos nossos olhares, deixamos de apreciar diversos elementos importantes, que compõem o conjunto narrativo de uma obra cinematográfica (ESTEVEZ, 2010, p.483; SALIBA, 1997, p. 119). Parte importante de nossa função,

como educadores, é a de investir na capacitação dos alunos na operação de análise imagética/cinematográfica; de treinamento da leitura de uma das chaves de interação social contínua na contemporaneidade. Sob esse aspecto, tendemos a ver a questão exatamente como Dominique Borne:

Ensinar a história é, em primeiro lugar, levar os alunos a se apropriarem de uma linguagem específica (...). [Isso] não passa por uma simples memorização, e sim pela aprendizagem das operações intelectuais que permitem a construção de um discurso. Como o historiador, mas no nível que lhe é próprio, o aluno deve descobrir, analisar, classificar. Em suma, operar um ordenamento no tempo (...).

Manipular dados e, combinando-os, produzir sentido; a história é uma aprendizagem do exercício do pensamento lógico e crítico (...).

Os alunos, submetidos, quase permanentemente, *a um fluxo de imagens e de palavras não hierarquizadas, devem adquirir pontos de referência, grades de leitura, um olhar crítico* (BORNE, 1988, p. 139-140. Grifo nosso; ver também GOUVÊA. G; et alii, 2016, pp. 137 – 138).

O tamanho da tarefa não é pequeno, mas o caminho parece claro. Nesse sentido, acreditamos que esta dissertação justifica-se por sua proposição de contribuir, com alguma inovação, nessa empreitada.

3. Uma abordagem crítica de *Meu namorado é um zumbi* (*Warm Bodies*, EUA, Jonathan Levine, 2013)

Tratemos, agora, da produção cinematográfica *Meu namorado é um zumbi*. Para tanto, desmembramos esta seção em cinco partes. A primeira consiste em uma apresentação da obra (iremos complementar, aqui, as informações iniciais fornecidas no capítulo anterior). Sob o subtítulo *O lugar cinematográfico da fita*, procuraremos circunscrever essa película em um âmbito mais geral. Tanto no que se refere ao *mainstream* hollywoodiano do qual faz parte, como em relação às suas configurações de gênero. Em um terceiro momento lidaremos com a narrativa específica dessa obra singular: com a composição e o jogo dinâmico a partir do qual se conta uma história. Em um item sequencial, destacaremos e desenvolveremos três pontos para discussão. Ao cabo, estabeleceremos nossas considerações finais.

3.1. Apresentação da obra

Meu namorado é um zumbi (*Warm Bodies*) é uma produção binacional entre os Estados Unidos e o Canadá. Seu lançamento internacional, em mais de cinquenta países, aconteceu principalmente entre fevereiro e abril de 2013. O orçamento aproximado ficou em 35 milhões de dólares. A arrecadação bruta nos EUA quase dobrou esse custo (US\$ 66 milhões). No conjunto (mercado interno e externo), o faturamento foi de US\$ 116 milhões¹⁹.

O filme obteve dez indicações para variados prêmios, mas foi agraciado apenas na figura do protagonista, interpretado por Nicholas Hoult (vencedor de uma modalidade no “*Teen Choice Awards*” do mesmo ano).

A obra foi possível a partir da compra dos direitos do livro *Sangue Quente* (*Warm Bodies*), de Isaac Marion, lançado em 2010. Marion trabalhou como consultor para a produção da película²⁰. Apesar do roteiro e filme de Jonathan Levine apresentar grande relação com sua fonte primeira, tratam-se de obras distintas. Modificações próprias à linguagem e escolhas distintas quanto ao teor, rumos e dinâmica foram realizadas.

¹⁹ Esses dados podem ser acessados no site do *Internet Movie Database* (IMDB). Disponível em: http://www.imdb.com/title/tt1588173/?ref=tt_mv_close. Consultado em 12 de novembro de 2017.

²⁰ A participação do autor do livro e depoimentos da direção da película podem ser acompanhados nos extras do DVD, lançado pela Paris Filmes, em 2013.

Levine é um jovem diretor, em plena atividade. Contava trinta e sete anos quando do lançamento de *Warm Bodies*. À época já havia assinado três longas (*Fifty/fifty* de 2011, *The Wackness*, 2008 e *All the boys Love Mandy Lane*, um filme de terror, em 2006), além de trabalhos para a televisão. No momento (outubro de 2018), dois novos títulos estão sendo esperados: *Brooklyn Castle* e *Coming to America 2* (o primeiro *Coming to America* é conhecido aqui com o título *Um príncipe em Nova York*, filme de John Landis, EUA, 1988)²¹. No seu cartel constam um total de quinze créditos de direção (cinema, televisão), dois de produção, o roteiro de *Warm Bodies* e outros trabalhos²². Sobre sua realização em *Warm Bodies*, Levine afirmou que tentou fazer uma película de aventura estranha e divertida, torcendo para que desse certo²³. Aparentemente funcionou. No mínimo em termos de retorno financeiro e continuidade no ofício. Voltaremos a Levine quando tratarmos de suas opções e considerações sobre *Warm Bodies*.

Para a recepção da crítica podemos pinçar alguns exemplos mais ou menos aleatórios. Vejamos uma posição simpática, mas não entusiasmada e, em seguida, uma avaliação negativa.

Conforme Jonathan Wenk, do *Hollywood reporter*, *Warm Bodies* constituiu, à época, na mais recente variação do fenômeno cinematográfico zumbi. Teve como característica colocar romantismo e angústias adolescentes/juvenis no lugar do terror e do comentário social aguçado (algumas das marcas do gênero, como veremos adiante). Um filme para adolescentes e jovens dos seus vinte e poucos anos, baseado no romance de Isaac Marion, um livro para jovens adultos. Uma versão distópica de Romeu e Julieta. Uma produção que poderia ter ido além, mas que tem como pontos positivos a atmosfera, o humor e um certo charme; bem feito para as bilheterias²⁴.

²¹ Dados disponíveis em <https://omelete.uol.com.br/filmes/noticia/brooklyn-castle-diretor-de-50-vai-dirigir-adaptacao-do-premiado-documentario/> e <http://www.imdb.com/title/tt0094898/>. Consultados em 12 de novembro de 2017.

²² Disponível em: http://www.imdb.com/name/nm1349522/?ref=tt_ov_dr. Consultado em 12 de novembro de 2017.

²³ O trecho, maior no original, é assim: “I kind of viewed ‘50/50’ and ‘Warm Bodies’ both as my next films after ‘The Wackness’. In my head, I was just like, ‘I’ll try the big, fun, adventure-weird movie, and I’ll do the small, heartfelt comedy-drama, and one of them will probably work out, and I’ll get to work more’”. Disponível em: http://www.imdb.com/name/nm1349522/bio?ref=nm_dyk_qt_sm#quotes. Consultado em 12 de novembro de 2017.

²⁴ WENK, Jonathan. **Warm Bodies**: film review. Disponível em: <http://www.hollywoodreporter.com/review/warm-bodies-film-review-415814>. Publicado em 28 de janeiro de 2013. Consultado em 12 de novembro de 2017.

Kyle Smith, pelo *New York Post*, decididamente não gostou. Isso fica patente já pelo título, algo como: o romance zumbi, *Warm Bodies*, está morto desde a chegada (“Zombie romance ‘Warm Bodies’ is dead on arrival”). Dentre os motivos pela antipatia, menciona a semelhança com a saga Crepúsculo (Teresa Palmer, protagonista do filme de Levine, é descrita como uma réplica acurada, por volta de 90%, de Kristen Stewart). Também critica o trivial recurso à atração entre opostos e à tese de que só o amor salva. Smith não vê com bons olhos a forma como se realizou o cruzamento entre gêneros, com a inserção de elementos típicos das dezenas de narrativas fílmicas ambientadas nas *High Schools* americanas. O recurso, supostamente divertido, não teria funcionado nem como brincadeira, consistindo “apenas em colisões do brutal e do banal”. A despeito da aparente má vontade, a descrição de Kile aponta traços efetivos da obra, tais como a nítida referência à Crepúsculo; o romance adolescente/juvenil; a impressão de que tudo poderia estar acontecendo (e se resolvendo) nesse microcosmo colossal que são as *High Scholls* hollywoodianas²⁵.

3.2. O lugar cinematográfico da fita

Nesta seção trataremos de estabelecer e desenvolver alguns dos traços de composição da obra. Referimo-nos àqueles que se vinculam à condição de produto do *mainstream* cinematográfico hollywoodiano e àqueles pertinentes à natureza dos gêneros pelos quais a obra transita. Começemos pelo que a película tem de mais comum, ou seja, sua inserção básica no que Graeme Turner denomina de a narrativa “clássica do cinema de Hollywood”. Para tanto, repassemos a *démarche* de Turner.

De acordo com o professor de *Queensland*, “mesmo agora, na maioria das produções convencionais de Hollywood, o público espera encontrar”:

uma trama que gire em torno de uma personagem principal representada por uma estrela; orientado por um conjunto coerente de relações de causa e efeito; utilizando uma dupla estrutura de trama que ligue um romance heterossexual

²⁵ SMITH, Kyle. **Zombie romance ‘Warm Bodies’ is dead on arrival**. Disponível em: <http://nypost.com/2013/01/31/zombie-romance-warm-bodies-is-dead-on-arrival/>. Consultado em 12 de novembro de 2017. Para uma avaliação que considerou positiva a história de amor e a atuação dos atores protagonistas ver ORR, Christopher. ‘**Warm Bodies**’: a heartfelt zombie Love story. https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2013/02/warm-bodies-a-heartfelt-zombie-love-story/272755/#disqus_thread. Para uma apreciação de meio termo, nem elogiosa nem cáustica, ver DARGIS, Manohla. **It’ll Be a Mixed Marriage**: Just One of Them Is Alive. ‘Warm Bodies,’ Written and directed by Jonhathan Levine. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2013/02/01/movies/warm-bodies-written-and-directed-by-jonathan-levine.html>. Consultado em 12 de novembro de 2017.

com outra esfera de ação (por exemplo, aventura, negócios, crime); e que use o abraço romântico como signo do desfecho da narrativa (TURNER, 1997, p. 84).

Pois bem, façamos o jogo. Tentemos preencher o pré-roteiro acima com os elementos expositivos de *Meu namorado é um zumbi*. Ficaria assim: o personagem principal é R, vivido pelo jovem astro em ascensão, Nicholas Hoult²⁶. É ele que protagoniza a ação (é por seu inconformismo e busca que tudo começa); uma vez iniciada a sucessão de desdobramentos, eles se encadeiam pela regra estabelecida (causa e efeito). À relativamente lenta (mas evidente desde o início) construção do romance com Julie, segue-se, paralelamente, uma esfera conflituosa, a guerra entre zumbis e humanos. O desfecho não poderia ser mais clássico: o casal, já harmonizado, é capturado lado a lado, por um plano aberto, elevado e amplo. Dessa última tomada domina-se a paisagem, modificada pela força do enlace amoroso: um mundo sem muros e esperançoso como a luz do belo entardecer que a câmera descortina.

Foram feitos um para o outro: tanto R e Julie como a sucinta descrição de Turner e a composição fílmica realizada por Jonathan Levine. Mas podemos desdobrar um pouco mais.

Utilizamos a síntese de Turner por conta do seu caráter enxuto e didático. Não obstante, nesse ponto, o docente australiano está se baseando em um conhecido texto sobre cinema, o trabalho do teórico David Bordwell. Em estudo específico para o escrutínio das “normas e princípios narrativos” de Hollywood, Bordwell destrincha outros elementos. Senão, vejamos.

O filme hollywoodiano clássico apresenta indivíduos definidos, empenhados em resolver um problema evidente ou atingir objetivos específicos. Nessa sua busca, os personagens entram em conflito com outros (...) ou com circunstâncias externas. A história finaliza com uma vitória ou derrota decisivas (...). O principal agente causal é, portanto, o personagem, um indivíduo distinto, dotado de um conjunto evidente e consistente de traços, qualidades e comportamento (...). O personagem mais ‘especificado’ é, em geral, o do protagonista, que se torna o principal agente causal, alvo de qualquer restrição narrativa e principal objeto de identificação do público” (...) (BORDWELL, 2005, p. 278-279).

²⁶ Conforme podemos verificar pelo simples acompanhamento da posterior filmografia do ator. Ver http://www.imdb.com/name/nm0396558/?ref_=tt_ov_st_sm. Consultado em 12 de novembro de 2017.

A definição acima retoma aspectos já mencionados e inclui outros. O indivíduo definido, por excelência, é o nosso personagem principal, R, cujos dilemas são estabelecidos de imediato. A ordem dos problemas evidentes é dupla, uma interna e outra externa (“social”). A primeira corresponde à insatisfação de R com sua condição (ele se sente meio morto) e a segunda se refere ao ambiente ameaçador, pois os humanos representam um perigo direto a sua conturbada “existência”. Ambas as questões vão ser confrontadas e solucionadas, resultando em uma vitória decisiva (pelo menos enquanto não houver uma sequência, tipo franquias²⁷).

Pois bem, qualquer cinéfilo ou mesmo um apreciador menos sistemático é capaz de reconhecer a estrutura acima em um sem número de filmes (variações fazem parte do jogo, confirmando a recorrência do padrão e assinalando algumas possibilidades flexivas do mesmo). Não obstante, esse registro é importante pelo menos por dois motivos. Primeiro porque implica um ponto básico de compreensão/análise da obra (de qualquer obra fílmica). Estar atento a essas regras e reconhecê-las de pronto (ou estranhar as inadequações, variações, inovações ou o recurso a outros tipos de narrativa) implica parte constitutiva do trabalho. Em segundo lugar, é o treinamento para esse esquadramento inicial que pretendemos estimular em nossos alunos, quando da aplicação dos exercícios pedagógicos com cinema. Avancemos, agora, para a discussão de gênero.

A classificação comercial de *Warm Bodies*, estampada no IMDB, é múltipla. Corresponderia a uma composição entre “comédia, horror e romance” (http://www.imdb.com/title/tt1588173/?ref=nm_knf_i2). Embora se possa efetivamente falar da presença de elementos desses três gêneros (e outros), isso não nos diz muita coisa, a princípio.

A aproximação a enquadramentos de gênero deve implicar um degrau a mais frente ao alinhamento a uma grande narrativa dominante (como a narrativa clássica hollywoodiana, vista acima). Cabe, pois, um exame quanto à maior ou menor afiliação a estilos de filmes. Vejamos o que, sobre esse assunto, nos diz Luís Nogueira.

um gênero cinematográfico é uma categoria ou tipo de filme que congrega e descreve obras a partir de marcas de afinidade de diversa ordem, entre as quais as mais determinantes tendem a ser as narrativas ou as temáticas (...). Identifica-se um ‘esquema genérico’, o qual parte de ‘uma grelha de aspectos’: tipo de personagens, situações encenadas, temas recorrentes, elementos

²⁷ O risco existe. Ver <https://observatoriodocinema.bol.uol.com.br/noticias/2016/07/meu-namorado-e-um-zumbi-2-continuacao-pode-acontecer-segundo-atriz>. Consultado em 12 de novembro de 2017.

cenográficos, princípios estilísticos ‘ou propósitos semânticos’ (2010, pp. 3-4).

A vinculação ao gênero apresenta várias funções. Trata-se de instrumento hermenêutico. Tanto para o analista, quanto para o próprio público consumidor. De acordo com Nogueira, os “gêneros servem para o espectador organizar a sua experiência cinematográfica através da identificação, discriminação e arrumação dos filmes em categorias”. Constituem, portanto, “um capital hermenêutico seguro para o espectador”. Conhecer os “gêneros ajuda a interpretar um filme, e ajuda a escolher o filme que se pretende ver, com um risco mínimo de engano” (2010, p. 7).

Esse *background*, evidentemente, é manejado na produção cinematográfica. Manipular “um repertório de elementos testados e instituídos”, com vistas a estimular “familiaridade nas expectativas” do público, permite “(...) antecipar as possibilidades de sucesso e controlar o risco do investimento na produção de uma obra (...) ou produto” (NOGUEIRA, 2010, p. 7).

Por fim, Nogueira atenta que “a caracterização dos gêneros” está sujeita “a constante mutação e hibridação” (2010, p. 3).

Podemos, então, retornar à película de Jonhathan Levine. Listada comercialmente entre algo em torno da “comédia, horror e romance”, a fita poderia muito bem englobar outras classificações. Caberia, por exemplo, a associação com filmes de ação; com suas sequências de combate, um clímax perigoso, heróis e vilões incontestes (os “esqueléticos”). Aqui cabe um aparte.

Até agora não havíamos esclarecido uma distinção fundamental, presente no enredo. Faz-se necessário, porém, uma elucidação imediata. Nesse filme de Levine, temos situações e denominações distintas no universo cinematográfico dos zumbis. Uma inovação no subgênero, cremos. Há dois tipos deles. Os cadáveres (*corpses*, no original) e os esqueléticos (*boneys*). R é um *corp*, assim como seus colegas. Não obstante, coexistem com zumbis que perderam toda sua carne e constituem-se em ossadas ambulantes. Nunca se expressam por palavras, apenas grunhidos medonhos. São mais rápidos e evitados até pelos *corpses*. Aparte feito, retomemos de onde paramos²⁸.

Meu namorado é um zumbi também se insere no âmbito dos “filmes de adolescentes - *teen movies* ou *teen pics*” (NOGUEIRA, 2010, pp. 47-48) e, de um certo

²⁸ Fazemos um desenvolvimento específico sobre os esqueléticos a partir da página 99.

modo, nas obras de ficção científica (dada a presença do tema da distopia). Para além dessas imbricações, no entanto, *Warm Bodies* é um filme de zumbis. Esse é o marcador indelével. Trata-se de uma comédia romântica de terror-zumbi. A contradição evidente que o binômio comédia-terror implica constitui parte do seu teor cômico. Um romance juvenil entre um zumbi e uma adolescente só pode ser uma brincadeira.

Enfim, o maior benefício hermenêutico, aqui, portanto, será o cotejamento dessa obra com alguns dos parâmetros básicos (de gênero) com películas dessa linha (terror-zumbi, por assim dizer²⁹). Para tanto, contamos com um inesperado auxílio do professor de Santa Catarina, Fernando Vugman. Em texto intitulado *O zumbi nas telas: breve história de uma metáfora*, esse pesquisador procede a um pequeno levantamento sobre a filmografia americana pertinente.

Segundo Vugman, pode-se estabelecer dois momentos específicos nessa produção. O primeiro tem como referência a aparição da película *Zumbi Branco*, de 1932 (Victor Halperin). Desse marco até 1968, vige o chamado “zumbi haitiano”, um tipo fílmico bem distinto dos atuais mortos-vivos do cinema. *Zumbi branco* teria estabelecido as “primeiras convenções específicas” para o sub-gênero. Dentre essas, a do “morto-vivo como um ser escravizado por um senhor por meio da magia”; a de um “ser sem vontade própria e insensível à dor”; a do emprego de um “figurino pobre, que remete ao figurino do monstro cinematográfico de Frankenstein (frequentemente lido como metáfora do trabalhador explorado no início da era industrial)”; a da “divisão dos personagens basicamente entre uma aristocracia ociosa e trabalhadores sem direitos, explorados no campo ou em uma estrutura fabril muito primitiva” (VUGMAN, 2013, p.142).

Em um segundo momento, a partir de *A noite dos mortos-vivos* (George Romero, 1968), outro parâmetro é apresentado. Com “as novas características atribuídas à figura do zumbi, esse personagem” se transformaria “num dos mais populares e bem sucedidos dos subgêneros dos filmes de terror” (VUGMAN, 2013, p. 145-46). Vejamos a descrição desse novo perfil:

Agora, os mortos-vivos não são mais ressuscitados por métodos mágicos, como vodu; não são mais corpos sem vontade própria e escravizados pelo vilão da trama, mas seres movidos por algum impulso interno e incontível, de origem nunca bem explicada, alheios a qualquer ordem externa. *A noite dos mortos-vivos* enfatiza a ausência de uma explicação mágica, ou mesmo de qualquer explicação (...) e substitui uma vontade regida por um senhor por

²⁹ Relativamente aos filmes de zumbi, mais correto seria falar de um sub-gênero, (no sentido de Nogueira, 2010, pp. 443-44), vinculado majoritariamente aos filmes de terror. Nomearemos assim, doravante.

outra (...), cujo impulso se apresenta como uma fome insaciável pela carne de humanos vivos” (VUGMAN, 2013, p. 146).

O autor prossegue: “Romero cria aquilo que viria a se cristalizar como a ‘forma zumbi’, para dotá-la de um potencial metafórico possivelmente ainda não encontrado em nenhum outro monstro” (VUGMAN, 2013, p.146).

Além da já referida “vontade incontível (...) sempre agressiva e destruidora”, o zumbi moderno seria uma “criatura que se orienta sempre como massa, como multidão. Um monstro cuja aparência é a de alguém que ‘morreu em vida’”. Se “move como os vivos, mas cuja superfície exhibe uma destruição mais profunda, interior, uma corrupção da própria alma, da própria vontade” (VUGMAN, 2013, 146).

Vugman concluí daí que, por essas características,

não causa espanto que a partir de *A noite dos mortos-vivos* tenha explodido nas telas filmes de zumbis como metáforas da sociedade de consumo, da sociedade de massas, da preocupação excessiva com a própria aparência e outras angústias (...) crises de identidade, dos processos desumanizadores (...) de uma variedade aparentemente infindável de instintos e emoções humanas destrutivas latentes” (VUGMAN, 2013, p. 146).

Depois de dar vistas a títulos como *O despertar dos mortos* (Romero, 1978) e *Zumbilândia* (Ruben Fleischer, 2009), Vugman chega a *Meu namorado é um zumbi*. Para o pesquisador, a película de Jonathan Levine tem como traço distintivo a proposição de “uma alternativa utópica às distopias de Romero e de Fleischer” (p. 149). Principalmente desse último.

Se o filme de Fleischer termina sem alternativas para a humanidade, novas transformações no universo de Levine reabrem a possibilidade de um futuro menos estéril; se o primeiro é uma distopia, o segundo é uma utopia. E a utopia do ressurgimento de um mundo reumanizado precisa de um zumbi que fale (p.149).

Vugman localiza no encontro do casal protagonista “um duplo processo de sensibilização; de Julie em relação a R e da própria humanização deste”. Seria essa relação que “misteriosamente” deflagra o “processo de voltar à vida” (p.150), o qual extrapola os dois jovens e reverbera para o grupo de zumbis. E arremata:

a trama termina com seres humanos e zumbis juntos. Os muros da cidadela são derrubados. Julie e R seguem como namorados (...). À plateia é entregue

uma vaga utopia, sem uma proposição política mais clara, mas com a promessa de que o amor a tudo vencerá. Finalmente, a sociedade de consumo encontra sua redenção (VUGMAN, 2013, p. 150).

Vugman nos ajuda a historicizar minimanente os filmes de zumbi e corrobora uma distinção bastante apontada por comentaristas, a do reconhecimento do filme de Romero (e de sua obra posterior) como um divisor de águas da cinematografia desse tipo de filme³⁰. Tanto no que diz respeito às convenções modernas do sub-gênero (que Vugman denomina “forma zumbi”), como no que tange às possibilidades e efetivas construções metafóricas desenvolvidas por Romero³¹. Para nós está claro, porém, que isso não implica que toda película de zumbis necessariamente está ali para desenvolver outra coisa que não seja a apresentação, à saciedade, de sequências de violência, sangue, e banquetes com carne humana; e/ou variações mais ou menos afeitas ao *thriller*, à ficção científica e ao humor. Tudo para deleite de um público cativo e satisfação financeira dos produtores.

Por outro lado, parece-nos relevante demarcar que todo um cânone moderno, relativo ao nosso tipo de filme, tem como marco fundador uma obra e um autor cujo trabalho é assumido e reconhecidamente associado a empreendimentos de crítica social. Mantenhamos isso em mente e sigamos em frente, já procurando um desfecho para esta seção.

Para encerrarmos, retomemos o mesmo procedimento anterior, quando emparelhamos a construção textual (ampla acepção, ou seja, o conjunto da obra tratada

³⁰ George Romero (1940-2017) foi um laborioso homem de cinema. Produziu, atuou, escreveu e dirigiu. Nesta última função assinou vinte películas. Dentre as quais pelo menos seis filmes de zumbis. Não cabe citar todos. O icônico *A noite dos mortos-vivos* (1968) e uma espécie de continuação, dez anos depois, *O despertar dos mortos-vivos* (1978), constituem referências obrigatórias. Neste último, em uma metáfora quase explícita, humanos e zumbis coabitam em um Shopping Center, sendo difícil, ao longo da fita, saber quem são os verdadeiros mortos-vivos da história. Ver http://www.imdb.com/name/nm0001681/?ref=fn_al_nm_1. Consultado em 13 de janeiro de 2017.

³¹ Relativamente ao lugar referencial ocupado pela filmografia de George Romero, o qual faleceu em julho de 2017, pode-se consultar: **Folha de São Paulo**. George Romero, pai dos filmes de zumbi, morre aos 77 anos. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/07/1901734-george-romero-pai-dos-filmes-de-zumbi-morre-aos-77anos.shtml> e BLOCK, Alex Ben. George Romero Discusses ‘Night of the Living Dead’ in Previously Unavailable 1972 Interview. **Variety**. Entrevista cedida a Alex Ben Block. Disponível em: <http://variety.com/2017/film/news/george-romero-discusses-night-of-the-living-dead-in-previously-unavailable-1972-interview-1202598349/>. Para apreciações sobre o caráter metafórico do universo de Romero pode-se ver OLIVEIRA, Luís Miguel. **George Romero em cinco filmes essenciais**. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/07/17/culturaipilon/noticia/george-romero-em-cinco-filmes-essenciais-1779394> e GOULART, Michel da Silva. **Romero e os zumbis como metáfora política**. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2017/07/17/romero-e-os-zumbis-como-metafora-politica/>. Todos consultados em 08 de novembro de 2017.

como um texto fílmico) de *Meu namorado é um zumbi* à “narrativa clássica do cinema de Hollywood. Ou seja, cabe colocarmos, lado a lado, a história de *Warm Bodies* e a “Forma zumbi” descrita por Vugman. Assim fazendo, não temos como não ver a presença daquela “vontade incontível (...) agressiva e destruidora” da horda zumbi. No caso, principalmente, mas não exclusivamente, localizada nos “esqueléticos”. Também está presente aquela “criatura que se orienta (...) como massa, como multidão” e o fenótipo do “monstro, cuja aparência” seria a de “alguém que ‘morreu em vida’”: expressão de “uma destruição mais profunda, interior” (VUGMAN, 2013, 146). Mas há inflexões.

Observemos, no entanto, que de forma bastante atípica, R foge ao comportamento de manada (sendo posteriormente seguido por um grupo imenso de zumbis). Nosso protagonista, desde sua aparição inicial, já se apresenta ao público como um problematizador de sua condição; como alguém que se encontra “perdido” e sem encaixe (um zumbi *outsider*; o que, por si só, convenhamos, já soa divertido).

Personagem de R (em *voice over*):

Não quero ficar assim. Eu me sinto sozinho, perdido. [imediatamente segue-se um toque cômico, que acompanha toda a trama].

Estou literalmente perdido. Nunca estive nesta parte do aeroporto (3’:14”).

Nos primeiros planos fora do aeroporto-abrigo, onde mora, R até aceita e promove uma ação coletiva. No entanto, a empreitada segue o mais puro utilitarismo racional e não qualquer aderência irrefletida ou osmose comportamental.

Personagem de R (em *voice over*): Não nos comunicamos [os zumbis; na verdade trocam poucas palavras e muitos grunhidos], mas temos gosto parecido para comida. Viajar em bando faz todo sentido, sobretudo quando todos tentam atirar na sua cabeça o tempo todo (5’:53”).

A própria forma de expressão -o texto em *voice over*-, a partir da qual podemos acessar o que se passa na mente de R, implica exatamente a existência de uma *vida* interior; de uma individualidade consciente de si (e, inclusive, em crise de identidade zumbi/adolescente). Esse foi um expediente diferenciado para o qual teve o seu papel o entrecruzamento do romance (da comédia romântica adolescente, para sermos mais precisos) com o subgênero dos filmes de zumbi.

Por fim, lembremos que, a partir da “forma zumbi” estabelecida por George Romero e descrita por Vugman, este último a associou a uma explosão metafórica nas “telas de filmes” de mortos-vivos. A nosso ver essa dimensão também se encontra representada no filme de Jonathan Levine. Em uma escala mais discreta, porém presente. Esse desdobramento, no entanto, fica para as próximas sessões.

3.3. A narrativa específica de *Meu Namorado é um zumbi*

Nesta parte vamos nos deter mais de perto em uma descrição dos elementos narrativos, na estrutura organizativa e em alguns conteúdos desenvolvidos. Iniciemos pelo básico, os personagens.

Temos sete personagens efetivos, a saber: R e Julie (Nicholas Hoult e Teresa Palmer). Temos Nora, a amiga de Julie (Analeigh Tipton). O personagem M (Rob Corddry) faz o melhor (único) amigo zumbi de R. O ator Dave Franco, por sua vez, interpreta Perry, o namorado de Julie, no início da trama. O coronel Grigio, pai de Julie, é vivido por John Malkovich. Por último vem Kevin (Cory Hardict), um combatente com um papel dramático minúsculo.

R é o protagonista principal, seguido de seu par romântico, Julie. Nora, Perry e Grigio orbitam e complementam a esfera de interlocução da jovem, assim como M cumpre esse papel frente a R. O personagem de Kevin, como já anotamos, é menor, sendo muito pouco acionado. O conjunto narrativo é bem compartimentado. Abaixo, faremos uma síntese desses segmentos (estabelecidos, por nós, em número de seis). Com esse quadro geral em mãos poderemos, mais adiante, selecionar elementos constituintes que considerarmos importantes para evidênciação e comentários.

Segmento I: a abertura fílmica constitui uma apresentação. Primeiro, e mais detidamente, somos introduzidos ao reflexivo R e ao seu pequeno e conflitivo mundo, situado em um aeroporto abandonado. Rapidamente vimos a saber que esse jovem morto-vivo tem um avião só para ele, que utiliza como residência e depósito de quinquilharias (Julie, mais à frente, vai reconhecê-lo como um “coleccionador”). Pois bem, do primeiro plano até o minuto sete, é disso que se trata a película: da apresentação de R, de sua rara condição ontológica (um morto que pondera), sua rotina, seus conflitos internos, sua vizinhança, o estado do mundo pós-apocalíptico. Esse segmento finda com a organização (o ajuntamento em meio a grunhidos) de um grupo expedicionário: alguns zumbis se agrupam em busca de comida. Noutras palavras, saem para caçar.

A partir daí (**segmento II**), em um jogo de câmera, um veloz *travelling* aéreo, somos transportados para o outro lado da cidade, onde vivem os humanos. Nova apresentação (mais sucinta) é encenada. Agora é a vez do mundo de Julie. Com um dispêndio de tempo bem menor, podemos vislumbrar as coordenadas principais. A área humana está militarizada e murada. O coronel Grigio, pai de Julie, é a grande liderança, cuja primeira aparição se dá por um telão, fazendo um comunicado geral. Aqui é esclarecido que a epidemia zumbi teve início há oito anos. Desse tempo à atualidade a coisa ficou feia para os vivos e aquela base pode vir a ser o único núcleo restante da humanidade. Todos têm que fazer a sua parte. Julie e seus companheiros (Nora, Perry, Kevin e figurantes) são voluntários para uma expedição de busca de suprimentos. Essa é a *deixa* para a incursão além muros e para o previsível encontro e choque entre os grupos opostos. O pequeno pelotão deixa a segurança da fortificação aproximadamente com oito minutos e meio de tempo de exibição; o som da canção *The bad in each other* (Feist), marca o momento³².

Antes do encontro fatídico, sucedem-se planos alternados dos dois agrupamentos, com suas respectivas dinâmicas. Aos dez minutos e quarenta dá-se o confronto (início do **segmento III**) e, peculiarmente, a primeira visão de Julie por R: amor à primeira vista (por parte do zumbi). Todos esses pontos são bastante bem delineados cinematograficamente; com *closes*, alternâncias de campo/contracampo, *slow motion*...

Voltemos ao mágico momento da primeira vez que R avista Julie. A marcação musical, em meio à batalha entre zumbis e sua recalcitrante fonte de alimento, tem função romântico-cômica. O tema é *Missing you*, de John Waite. A execução, no entanto, é subitamente interrompida, pois R é atingido com um tiro no peito. Pois bem, a resultante é a seguinte: zumbis vencem os humanos. Quem pode, bate em retirada. Perry é morto por R, que começa a comer seu cérebro e, com isso, acessa memórias, inclusive relacionadas à Julie. Já sensibilizado, R se acerca da moça. Com um artifício de camuflagem (untando-a e impregnando-a com cheiro de cadáver), ele a protege dos demais zumbis e a leva pra casa. Este é um longo bloco (**segmento IV**), que vai

³² A trilha sonora consta de 17 canções. Pode ser consultada e ouvida na íntegra em <https://www.what-song.com/Movies/Soundtrack/1110/Warm-Bodies>. É um item que costuma ser mencionado com simpatia por comentadores e críticos. Até por quem não gostou muito do filme. Ver WENK, Jonathan. **Warm Bodies**: film review. Disponível em: <http://www.hollywoodreporter.com/review/warm-bodies-film-review-415814>. Publicado em 28 de janeiro de 2013; VIEIRA, Andressa. **Meu Namorado é um Zumbi**: com roteiro fraco, comédia cativa com atuações e trilha sonora. Disponível em: <http://www.ochaplin.com/2013/02/meu-namorado-e-um-zumbi-com-roteiro-fraco-comedia-cativa-com-atuacoes-e-trilha-sonora.html>. Consultados em 14 de novembro de 2017.

aproximadamente do minuto 10 ao 55. Corresponde à oportunidade de interação entre os dois protagonistas, sendo muito dinâmico.

Agora temos a aproximação, as recusas e receios de Julie; sua frustrada tentativa de fuga. Em todas as oportunidades R a ajuda, apoia ou a salva dos demais zumbis, construindo e estreitando laços. Aqui temos de tudo relativo a um encontro entre jovens (além de um cadáver prestativo e ligeiramente mais abobado, por conta da atração por Julie). A incomum parelha ouve músicas (R tem uma coleção de vinil; prefere-os porque o “som é melhor”; “mais... vivo”); veem fotos antigas (parte do acervo diversificado de R); tomam cerveja (somente Julie); fazem jogos e até passeiam em um carro. Um BMW vermelho, escolhido no estacionamento do aeroporto. É provável que tenha sido a primeira vez, em toda a história do cinema, que se pôde ver um zumbi ao volante.

Apesar de Julie se divertir, ela quer voltar para casa. Na tentativa acaba novamente cercada e R mais uma vez a salva, mas não sem entrar em conflito com seu amigo M (o qual insiste para que ele coma a garota) e não sem chamar a atenção dos temíveis esqueléticos.

Durante a derradeira tentativa de fuga de Julie, irrompe algo surpreendente e quase miraculoso. M, o amigo de R, após tentar devorar Julie e ser detido pelo mancebo apaixonado, acaba se solidarizando com o casal. Ajuda-os de forma definitiva contra os esqueléticos. A própria horda zumbi se detém quando presencia a menina dar a mão a R e abraçá-lo com afeto. Se comovem ao ponto de abrir o caminho para ambos. É um ponto de inflexão na narrativa. “As coisas estão mudando”, R vai asseverar, bastante depois. A fuga do aeroporto estabelece um novo momento e um novo ambiente (**segmento IV**). R e Julie procuram abrigo em uma casa abandonada. Agora são apenas os dois.

Nesse novo local, R e Julie vão trocar confidências, cumplicidades e vão se apartar. R acaba confessando que foi o responsável pela morte de Perry. Quando amanhece, Julie já não mais se encontra; voltou para a cidadela (**segmento V**). A autocomiseração de R e a melancolia de Julie vão se prolongar por um período, até nova reviravolta. A separação segue aproximadamente do minuto 55 a 1:06 h.

No retorno para casa, R se depara com M e um grupo que o acompanha. Eles estão diferentes. A partir do exemplo do casal, algo foi despertado. Seus corações, até então inertes, deram sinal de vida (isso é mostrado cinematograficamente, sem palavras, em uma sequência específica). Como resultado, M está quase prolixo e consegue trocar umas seis ou oito palavras com R. O lado ruim: os esqueléticos expulsaram os zumbis

menos ortodoxos do aeroporto e, cientes da responsabilidade de R e Julie, estão atrás deles. R dá meia volta para ir ao auxílio de Julie. E os zumbis o acompanham.

O reencontro do casal vai ser definitivo (**segmento VI**). Desse momento até a sequência de encerramento (1:06 a 1:30) tudo vai se acertar (não sem luta, é claro). R e Julie vão se comprometer e o conflito entre humanos, cadáveres e esqueléticos vai chegar a um termo, reestruturando a antiga ordem. Tudo se passa mais ou menos como se segue.

R e Julie se encontram na casa da moça, sem disfarçar o contentamento de se verem uma vez mais. Diante do perigo iminente (esqueléticos) e da alvissareira novidade (zumbis se transformando; voltando a dar sinais de vida) caberia convencer o coronel Grigio. Evidentemente não dá certo e nova fuga é levada a cabo. A aliança entre humanos e zumbis precisa ser acertada por R e Julie, o que é feito sem maiores dificuldades. Dessa forma, as batalhas começam: zumbis (cadáveres) contra esqueléticos. Os pelotões humanos, a princípio, não sabem como agir, mas prontamente perfilam-se com os cadáveres.

Falta a sequência final e a conclusão. Em meio à guerra, R e Julie são novamente encurralados pelos esqueléticos. Dessa vez não há saída, a não ser lançar-se em queda livre do alto do estádio desportivo, onde parte dos embates estava ocorrendo. R protege Julie com seu próprio corpo e precipita-se em direção a uma fonte d'água, com risco para sua integridade (até zumbis podem ser despedaçados). Previsivelmente, sobrevivem. E, a essa altura, R já aparenta uma humanidade quase a toda prova (como é detalhado pela câmera). Por fim beijam-se e uma transformação física na pupila dos olhos de R (também devidamente destacada pela imagem) sela a re-humanização do personagem. Mesmo assim ele é alvejado por Grigio o qual, somente ao vê-lo sangrar (nesse universo zumbis não sangram), se convence de sua transformação.

Segue-se o desfecho (1:30), bem tradicional. R e Julie são mostrados em um plano elevado, com o sol brilhante, já alto. Paralelamente ao seu enlace, vemos uma ampla tomada expondo a detonação dos muros da cidade. Os créditos aparecem.

3.4. Tópicos selecionados para destaque

De agora em diante iremos trabalhar três tópicos, destacados a partir do enredo e narrativa sumariados acima. A primeira tarefa consiste em levantar os termos pelos quais foi realizada a releitura de Romeu e Julieta, no filme de Jonathan Levine. Depois iremos tratar a possibilidade de uma apreciação de conjunto da película: a da produção de um

sentido amplo e sintético para essa peça fílmica. Por fim exploraremos demais potenciais metafóricos da obra. Iniciemos, pois, pelo *link* com o bardo inglês.

3.4.1. Romeu e Julieta & R e Julie

(...) *vivo eu morto; um morto-vivo para agora contar minha desgraça* (Romeu em diálogo com Benvólio; SHAKESPEARE, 2006, p. 21, grifo nosso).

Explicaremos a epígrafe acima, na sequência. Por ora registramos que, em quase todo o material relativo à *Meu namorado é um zumbi*, visto e citado anteriormente, deparamo-nos com algumas palavras sobre o vínculo entre a peça de Shakespeare e o filme em questão. Os itens mencionados são sempre os mesmos. Trata-se de apontar a referência à obra do século XVI, a partir do tema do amor proibido. Como ilustração, recorre-se ao paralelismo dos nomes dos personagens e, às vezes, à sequência fílmica do balcão. Esta é entendida como homenagem e/ou mais uma alusão ao texto dramático de inspiração (tanto da película como do romance de Isac Marion, é claro).

Pois bem, mas o que gostaria de apresentar aqui? Pretendo afunilar essa simples operação de identificação do tema e de reconhecimento manifesto de filiação. Proponho um exame dos termos concretos (não apontados por nenhum comentarista visto por nós) pelos quais se dá um diálogo entre os dois textos: *Romeu e Julieta* e *Meu namorado é um zumbi*. Nesse sentido, iniciaremos pela identificação dos personagens e de seus papéis na cena dramática, em seguida lidaremos com três pontos de contato entre as obras, a saber: a apresentação inicial de um protagonista em crise, a incitação a uma reflexão sobre as coisas e os nomes (a natureza e as denominações) e a reelaboração de um elemento da narrativa, operada pela composição fílmica. Façamos isso e vejamos o que resulta.

Antes, porém, é de se destacar a incrível pujança, plasticidade e recorrência não só da história dos amantes de Verona, mas de um amplo espectro da obra de Shakespeare. O cinema não constitui exceção no que se refere a uma constante visitação ao repertório do dramaturgo inglês. Bárbara Heliodoro, reconhecida especialista, nos ajuda a entender um pouco os motivos dessa vitalidade.

Shakespeare foi um autor popular (...) que escreveu para um público eclético, sem dúvida uma das razões de sua perene popularidade ao longo dos séculos e pelo mundo afora (1997, p. XX)³³.

³³ Sobre a atualidade e constante presença de Shakespeare na contemporaneidade cultural ver ainda OSWALD, Vivian e TORRES, Bolívar. **William Shakespeare**: unanimidade sobre a obra do bardo só foi

Fiz questão de pontuar, dentre outros, porque esse vai constituir um item de destaque quando da mediação das reflexões desenvolvidas para o âmbito pedagógico. Trataremos disso no próximo capítulo. Voltemos ao nosso arrazoado.

Tal como apontado pela crítica, a indicação da referência à obra de Shakespeare é bastante evidente nos nomes do casal protagonista: R e Julie. Não obstante, a conexão continua com os coadjuvantes principais. M, o amigo zumbi de R, faz menção a Mercúcio, parente do príncipe de Verona e amigo de Romeu. Perry vem de Páris, nobre concorrente de Romeu ao amor de Julieta. Nora, a amiga de Julie, faz as vezes da ama de Julieta (sem nome definido na peça). Grigio, como pai de Julie e influente personalidade na comunidade, pode ser associado a lorde Capuleto.

O destino das personagens, no entanto, é diverso. Mercúcio passa incólume ao longo da fita (o que não é verdade para a peça). Em comparação com seu alter ego literário, Grigio apresenta participação mais relevante. Perry, por sua vez, tem fim semelhante a Paris: ambos são mortos respectivamente por R e Romeu. Esse é um imbróglio importante, pois impacta a relação do casal. Na peça teatral a morte mais sentida por Julieta é a de Teobaldo, seu querido primo (também transpassado por Romeu). Este último personagem não existe na versão cinematográfica, mas sua função de complicador do enlace proibido é ocupada pelo namorado de Julie, Perry. Se namorar um zumbi já seria pouco convencional, pior ainda sendo ele o algoz de seu anterior consorte (Julieta, por seu turno, se viu na contingência de amar o perpetrador da morte de seu familiar; Paris, por outro lado, era um pretendente indesejado).

Noutras palavras, a versão fílmica não faz apenas uma alusão ao casal Renascentista, mas reelabora o núcleo central dos personagens, na costura da própria trama.

Vejamos mais de perto, agora, como se constrói a apresentação dos protagonistas (Romeu e R), em cada uma das obras em questão. Iniciemos pela película. Como já mencionamos anteriormente, R é um jovem (zumbi) conturbado. Seus dilemas inserem-se em uma mescla de tópicos tipicamente adolescentes (insegurança, formação de identidade, deslocamento). Uma segunda ordem de problemas relaciona-se ao universo

alcançada no fim do século XIX. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/william-shakespeare-moderno-450-anos-depois-11068149> e GRENIER, Elizabeth. **Cinco formas de celebrar o ano Shakespeare**. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/cinco-formas-de-celebrar-o-ano-shakespeare/a-18975888>. Ambos consultados em 15 de novembro de 2017.

diegético em que se encontra e no qual ocupa o lócus dos mortos-vivos. Isso implica, dentre outros, ter que lidar com uma fome gutural, conflitos com os vivos e uma perturbadora lentidão de gestos e reflexos....

Dado o elemento fictício da natureza zumbi de R, seria muito difícil acessarmos o que se passa (e mesmo saber se algo se passava) não fosse o recurso do *voice over* (a enunciação das palavras sem correspondência na fala da personagem). Conforme R vai se tornando mais próximo aos humanos e amplia sua limitadíssima vocalização inicial, esse recurso passa a ser menos vital, mas ele percorre toda a trama, constituindo uma forma narrativa fundamental para a película. Vejamos, então, como somos introduzidos ao conturbado mundo de R. Segue abaixo a transcrição das primeiras palavras ouvidas pelo espectador, enquanto R caminha pelos corredores do aeroporto onde vive.

O que estou fazendo com a minha vida? Estou tão pálido. Eu devia sair mais. Eu devia comer melhor. Minha postura é terrível. Eu devia ser mais ereto. As pessoas me respeitariam mais se eu caminhasse mais ereto. O que há de errado comigo? Eu apenas queria me conectar. Por que eu não consigo me conectar com as pessoas? Oh, ok, é porque eu estou morto. Eu não deveria me cobrar tanto (...).

[Mais à frente, continuando em *voice over*]

Este é um dia típico para mim. Arrasto os pés, às vezes esbarro nas pessoas, incapaz de me desculpar ou dizer muita coisa (...)

(...) Não quero ficar assim. Eu me sinto sozinho, perdido. Estou perdido. Literalmente perdido. Nunca estive nesta parte do aeroporto...

De modo imediato passamos a ter algumas convicções: R é um adolescente (zumbi ou não); R está em crise e estamos lidando com uma comédia (ou, como vimos anteriormente, com um imbricamento de gêneros, nos quais o cômico tem seu lugar garantido). As coisas ficam ainda mais curiosas se contrapomos essas indicações iniciais com o modo a partir do qual Shakespeare nos concede uma primeira aproximação ao estado de espírito de Romeu. E, apesar do autor bretão ser conhecido pelo amplo recurso ao solilóquio (cujo paralelo funcional com o *voice over* não é descabido), o que temos mesmo são as palavras de seu pai, lorde Montéquio, preocupado com o filho:

Não são poucas as madrugadas em que ele [Romeu] tem sido visto no bosque, suas lágrimas contribuindo com a umidade do sereno, seus profundos suspiros acrescentando mais nuvens às nuvens do céu. Mas, no instante mesmo em que o sol, que a tudo alegra, principia (...) meu filho, tão soturno, foge da luz, volta para casa e tranca-se sozinho em seu quarto, fecha as janelas, deixando do lado de fora a suave luminosidade matutina, aprisionando-se a si mesmo numa noite artificial. Negro e agourento ainda vai se tornar seu estado de espírito (...) (2006, p. 16).

Em conversa com Benvólio, sobrinho de Montéquio e amigo de Romeu, nosso personagem ratifica a avaliação paterna: “Ai de mim. As horas parecem arrastar-se tristes” (SHAKESPEARE, 2006, p. 18). Como se sabe, essa depressão inicial do mancebo de Verona se deve não a sua futura consorte, mas a uma moça de nome Rosalina. Até a primeira visão de Julieta, em uma ilustre festa à fantasia, Romeu encontrava-se perdidamente apaixonado por... Rosalina. Uma relação igualmente proibida, pelos motivos abaixo.

Romeu: Com um juramento, deu as costas ao amor. Com seu voto de castidade, vivo eu morto; um morto-vivo para agora contar minha desgraça (Id.; p. 21).

Em suma, com configurações motivacionais distintas, mas com um traço de fundo similar, um desejo de conexão (que também em R vai redundar em afã romântico), temos dois jovens que iniciam uma jornada a partir de um ponto de autocomiseração. O trajeto e o envolvimento amoroso vão transformar as suas existências, cujos desdobramentos, esses sim, também serão diferentes para cada uma das narrativas. Trata-se de uma homologia narrativa. Veremos outras.

Na obra literária, a cena II, *O jardim de Capuleto*, engloba um trecho que incluí a conhecida sequência do balcão. Tal como já expusemos, é comum que a crítica de *Warm Bodies* cite essa passagem. Mas fica por aí. Provavelmente incidem nessa economia de desenvolvimento duas razões básicas. Primeiro porque tratam-se de apreciações curtas, veiculadas na sua maioria em órgãos de imprensa e publicidade. Têm que ser sucintas. Além disso, a própria montagem cinematográfica dessa alusão é bastante ligeira. Temos que se trata mesmo de uma singela homenagem. Não obstante, podemos encontrar uma preparação interessante, que se liga ao conjunto da elaboração da cena Shakesperiana.

Vejam, o encontro e o diálogo entre o casal, tanto na peça quanto no filme, são precedidos de falas explicativas e significativas. No texto teatral, Julieta surge à janela e avança para o balcão. Ela não sabe que Romeu se encontra logo abaixo, tendo pulado o muro da residência a sua procura. Melancólica, ela fala para si mesma (e para nós, os leitores):

Julieta: Ah, Romeu, Romeu! Por que tinhas de ser Romeu? Renega teu pai, rejeita teu nome: e, se assim não o quiseres, jura então que me tens amor e deixarei de ser uma Capuleto (...).

É só teu nome que é meu inimigo. Mas tu és tu mesmo, não um Montéquio. *E o que é um Montéquio?* Não é mão, nem pé, nem braço, nem rosto, nem qualquer outra parte de um homem. Aquilo a que chamamos rosa, com qualquer outro nome teria o mesmo e doce perfume. E Romeu também, mesmo que não se chamasse Romeu, ainda assim teria a mesma amada perfeição que lhe é própria, sem esse título. Romeu, livra-te de teu nome; em troca dele, que não é parte de ti, toma-me inteira para ti.

[A que **Romeu** retruca, revelando-se:]

Tomo-te por tua palavra: *chama-me de teu amor e serei assim rebatizado*; nunca mais serei Romeu (SHAKESPEARE, 2006, pp. 50-51. Grifo meu).

Isso é crucial. Em Shakespeare, tanto Romeu quanto Julieta estão dispostos a renegar seus nomes – seus sobrenomes, na verdade. Porque o óbice ao enlace não é Romeu, nem Julieta, mas Montéquio e Capuleto. É esse vínculo que o casal aceita abrir mão em prol de uma busca de realização amorosa. Podemos ver na narrativa dramática que a união dos jovens pode ou deve, para se consumir, empreender um novo batismo. Um desenvolvimento, ademais, que encontra consonância com o programa renascentista e seus novos “valores (...) que exaltavam o indivíduo (...) a vontade e a capacidade de ação do homem, sua liberdade de atuação” (SEVECENKO, 1988, p. 14; ver tb. pp. 11; 73). Vejamos, agora, a versão fílmica.

Em *Warm Bodies*, Julie não fala sozinha; ela tem a companhia da amiga Nora. Em uma conversa de meninas, no quarto da anfitriã, após regressar para casa e depois da temporada com R, Julie troca confidências. Temos a notícia de que ela se encontra mexida por aquele estranho rapaz (o que não passa sem uma divertida ironia da colega). Não obstante, antes de expor seus sentimentos (e antes de saber que R já se encontra à frente da casa, em um *timing* idêntico ao da peça), Julie pondera.

Estou falando sério, Nora. Cadáver [corpse] é apenas um nome estúpido que inventamos para um estado de ser que não entendemos (...). Eu sinto falta dele.

A base de raciocínio é a mesma; é uma nova homologia. De maneira relacionada, durante o período em que Julie passou com R, no avião/residência, o tema correlato da assunção de um nome (identidade) já havia sido abordado. É Julie que rebatiza o jovem zumbi, o qual não consegue lembrar como se chamava. No seu processo de aquecimento, uma das primeiras coisas foi o estabelecimento de um vocativo que o individualizasse. Tudo se dá em meio a uma refeição. R havia auxiliado a companheira a conseguir comida

e, para ajudar a digestão e a relação, ele oferece serviço de bordo: consegue-lhe uma cerveja. Funciona.

Julie: Meu Deus! Nossa, nem me lembro da última vez que tomei cerveja. Você não pode ser tão mau, senhor Zumbi.

R: M...m meu n... nome ...

Julie: Você tem um nome? Qual?

R: Rrrrrrrrrr...

Julie: Wrrrrrrr ?

R (em *voice over*): Este encontro não está indo muito bem. Quero morrer de novo...

Enfim, depois de algumas tentativas e erros, Julie propõe: “Que tal eu te chamar apenas de R ?” O zumbi, rebatizado, assente, esforçando-se em uma tentativa de sorriso. Essa questão é retomada na sequência final. Quando R já é o rapaz mais vivo do pedaço, após sua completa re-humanização e com os esqueléticos derrotados, Julie trava uma última conversa, antes dos créditos finais.

Julie: Você ainda não lembra seu nome?

R: Não.

Julie: Bom, você sabe, pode simplesmente escolher um. Apenas escolher. O nome que você quiser.

R: Eu gosto de R.

Julie: Verdade? Você não quer saber como se chamava? Você não quer sua velha vida de volta [antes de R se tornar zumbi]?

R: Não. Eu quero esta vida.

Julie: Só R, huh?

R: Só R.

R não quer a vida anterior; quer a vida que escolheu e construiu ao se constituir homem (humano) com Julie, em um nítido processo de renascimento. Nova vida, novo nome. O anterior já não serve mais. Nesse sentido, descarta o nome pregresso (a possibilidade e a desejabilidade de retomá-lo), com a mesma facilidade e desprendimento que Romeu e Julieta se dispuseram a serem *rebatizados*. Prossigamos um pouco mais.

Todos já lemos ou vimos o final da encenação dos amantes de Verona. A despedida de ambos se consuma com beijos enternecidos. Uma variação desse desfecho

também foi usada em *Warm Bodies*. Mas primeiro vamos lidar com o escrito do século XVI. Romeu, ao supor a amada morta, decide ceifar a própria vida. Não sem se despedir:

Olhos, um último olhar! Braços, o derradeiro abraço! E, lábios, ah, vocês, portais da respiração, selem com um beijo justo este acordo perene com a morte devoradora (...). Ao meu amor! (Bebe) – Ah, honesto boticário, estas suas drogas são mesmo rápidas. Assim, com um beijo, eu morro (SHAKESPEARE, 2006, p.152).

O mesmo se dá com Julieta. Mas como não há mais veneno, após o ósculo, ela usa um punhal.

Em *Warm bodies* é diferente. Não dá para matar os dois protagonistas de uma película para jovens/adolescentes, mesmo sob um apocalipse zumbi, e querer ganhar dinheiro com isso. Aquele princípio narrativo hollywoodiano de que tratamos estabelece uma indicação contrária, testada à exaustão. É bom que a história finalize com a “resolução do problema e a clara consecução (...) dos objetivos” (BORDWELL, 2005, p. 279-80). Um *happy end* depende bastante disso. Dessa forma, o encaminhamento, em *Meu namorado é um zumbi*, ficou assim.

Depois de se reencontrarem, na sequência do balcão, R e Julie fazem juras de fidelidade. O namoro ainda não está explícito (oficial e narrativamente, R ainda é um zumbi). No entanto, ambos se comprometem a permanecer juntos, independentemente do que possa acontecer (apenas para registro isso ocorre em 1:13 horas de exibição). Diferentemente da peça elisabetana, porém, o casal está cômico de que seu enlace pode (e já está) reconfigurando as relações em sua sociedade: “estamos mudando tudo”, afirma R. “Eu sei”, confirma Julie. Nós já sumariamos (um pouco atrás) o salto do casal, fugindo dos esqueletos. Precisamos voltar a esse ponto para continuar o cotejamento com a peça.

Pois bem, se as mortes de Romeu e Julieta são seladas com respectivos beijos, com R e Julie promove-se uma inversão narrativa. Após se precipitarem em queda livre (1:23 h) e resistirem ao impacto, é chegado o momento esperado. R, ao emergir da linha d’água, já se apresenta com um aspecto praticamente humano. Como já frisei, isso é detalhado pela câmera. A explicação possível é que o ato de amor e potencial risco à própria existência tenha completado o reaquecimento humano de R. De qualquer forma, para sanar dúvidas e para satisfação romântica do público, eles finalmente se beijam (ocorrendo uma transformação física da pupila de R, que marca indelevelmente seu

retorno à vida). O tiro que R leva logo em seguida é a prova dos nove; uma prova pública, para a vista de todos os personagens. Ao sangrar e tingir de vermelho o lençol de água no qual se encontra, R é reconhecido como humano (*corpses* não sangram, toda criança sabe disso). A sentença definitiva é proferida pelo líder da resistência humana que, pelo rádio, avisa a todos os pelotões: “*Aqui é o coronel Grigio. A situação mudou*”.

Isso resolvido, R, Julie e o coronel se retiram de jipe. Na sequência, em *voice over*, R esclarece os movimentos posteriores que implicam na aliança entre *corpses* e humanos e no extermínio dos esqueléticos. A humanidade está salva e, mais incrivelmente, parece renovada para melhor; com sinais de tolerância, convivência e saudável conexão entre humanos e *corpses*.

Enfim, os beijos que Romeu e Julieta se dão à hora final, marcam a sentida despedida de cada um frente à morte que lhes espera. É verdade que esse sacrifício conduz à pacificação entre as famílias rivais. Uma paz obtida com o sangue dos rebentos de cada Casa. *Warm bodies* inverte e superdimensiona esse desfecho. O beijo entre R e Julie não é uma despedida mortal, constitui, pelo contrário, um nascimento. Ou um rebatismo: dá-se na água, aliás. De qualquer modo implica o marco de uma nova etapa. É o natalício da efetividade daquele amor jovial e da humanidade reconquistada por R.

O sacrifício vital, por seu turno, é substituído por um tiro não fatal. Um tributo de sangue bem mais modesto. Não obstante, o resultado é mais estupendo. O fruto do amor de R e Julie não se restringe à pacificação de uma cidade, remete à salvação da espécie (à contenção da extinção). Um hiperbolismo narrativo-cinematográfico.

De todo o modo, com esse desfecho concessivo (em comparação ao morticínio de protagonistas, comumente presente em Shakespeare) e agigantado, mais uma vez essa comédia-romântica de zumbis tangencia um sentido fortemente presente na obra clássica. De acordo com Bárbara Heliodoro

Romeu e Julieta é de tal modo envolvente (...) que [se esquece] (...) o fato de a obra não ser (ou pelo menos não ser só) uma história de amor mas, sim, um sermão sobre os males da guerra civil: Romeu e Julieta compram com suas vidas a paz entre suas duas famílias (...) [são] vítimas destruídas porque se amam em um mundo de ódio (1997, p. 42).

Warm Bodies não esqueceu. Escreveu por sobre a tradição literária uma nova versão, readequando os termos de acordo com suas demandas específicas. Aproveitou, com diversidade de conexões, uma estrutura e possibilidades de uma trama já muitas

vezes acionada, variando alternativas. O destrinchamento dessas operações narrativas e de sentido, ou melhor, o convite a esse exercício crítico comparativo (que não precisa acabar por aqui; tanto por outras possibilidades de desenvolvimento quanto pela variedade de questões que cada leitor e leitura podem propor a uma obra) e os termos pelos quais isso pode se dar no ambiente escolar, constituem o objeto do próximo capítulo.

3.4.2. Uma saga humanizante

Tal como afirmamos anteriormente (p.49), agora cabe desenvolvermos a possibilidade de uma apreciação do conjunto narrativo ou, em outros termos, de propormos um sentido amplo e ao mesmo tempo sintético para o mesmo. A ideia é que, além do diálogo com *Romeu e Julieta*, podemos traçar um sentido conectivo que atravessa a obra. *Esse nexos é o de uma saga humanizante*. Todo o filme parece ser conduzido nesse sentido. Refere-se, em suma, à história de uma luta e conquista pela condição humana. É isso que substancia a trajetória de R: como recuperar a humanidade perdida.

Essa tarefa, ademais, não se restringe absolutamente ao nosso adolescente zumbi. No decorrer dessa jornada literalmente todos são afetados; e isso é importante. Porque se R e demais mortos-vivos se humanizam, o mesmo ocorre com aqueles que não foram infectados pela praga zumbi, mas que, ao reverem suas posições e relação com os “cadáveres” (*corpses*), permitem aflorar a tolerância, a convivência, a solidariedade... a humanidade que tinham deixado para trás, embrutecidos pelo sanguinolento conflito. Ou seja, a estrada humanizante, aqui, é de mão dupla.

Essa leitura não a vemos como idiossincrática, pelo contrário. Parece induzida (conduzida mesmo) pelo roteiro e direção. Para tanto, *recorre-se a uma clara e reiterada estratégia narrativa, a de um paralelismo entre zumbis e humanos ou, caso se prefira, a um jogo/lógica de espelho*. Zumbis e não infectados constituir-se-iam em duas faces de uma mesma questão: ambos expressam um mesmo e desagregador problema, a perda da humanidade.

Por intermédio desse recurso R, Julie e demais homens e zumbis (*corpses*) são repetidamente expostos de forma mais ou menos espelhada. São perfilados paralelamente em suas lidas com insatisfações, busca pela sobrevivência, no desejo e na dificuldade de conexão com o outro etc. Isso nós procuraremos demonstrar destacando cinco unidades de sentido que constroem esse jogo de cenas relativamente amplo. Após a consecução desse esforço esgrimiremos outros argumentos narrativos, além de um aporte bibliográfico e de referências a outros filmes. Sigamos essa linha.

Antes de elencarmos um conjunto de cenas selecionadas, cabe destacarmos uma declaração do cineasta Jonathan Levine que talvez nos ajude a entender a construção narrativa a seguir. A leitura fílmica proposta não depende da manifestação abaixo, mas,

cremos, se relaciona com ela. No site do IMDB podemos encontrar a seguinte ponderação do diretor de *Warm bodies*:

Eu acho que isso é a grande coisa dos zumbis, é, você sabe, voltando até a "Noite dos Mortos-vivos", *eles sempre foram uma ferramenta para estabelecer um espelho e nos mostrar algo sobre nós mesmos que não poderíamos saber de outra forma*³⁴ (Grifo nosso).

Vejam um pouco do uso dessa ferramenta na narrativa fílmica. Logo bem no início (1'58"), somos advertidos que seremos expostos a contraposições e jogos expressivos. Este é o caso da seguinte cena que faz parte da auto-apresentação do protagonista (em *voice over*, já parcialmente transcrita à página 52). Caminhando em um saguão do aeroporto onde mora e divagando sobre sua rotina e condição, o rapaz reflete sobre os rumos de sua vida (ou morte). Mostra-se descontente e ansioso por “conectar-se”. Demonstrando nostalgia, passamos a ouvir que

R: Devia ser tão melhor antes, quando todos podiam se expressar e comunicar seus sentimentos e apenas desfrutar da companhia uns dos outros.

R é mostrado a partir de um plano de conjunto que se transforma rapidamente em um primeiro plano. A câmera aproximada faz um ágil movimento que o circunda. Conforme o giro é realizado, há um deslocamento no tempo. R, agora, encontra-se no mesmo saguão, mas em meio a uma agitada multidão em um pretense dia de natal pré-apocalíptico (assinalado pela execução instrumental de *We wish you a merry Christmas*³⁵). Nessa nova temporalidade, três únicos planos são utilizados para desmontar a idílica idade (memória) de ouro do jovem zumbi. Nesses planos pessoa alguma parece estar desfrutando da companhia física do outro. Apesar de lotado, homens, mulheres e uma criança estão, todos, vidrados em seus celulares. O conjunto imagético contrapõe clara e propositadamente a narrativa mental do adolescente-zumbi e sugere, pela primeira vez, que a sensação de estar perdido, o isolamento, a falta de conectividade e solidão de

³⁴ O texto em inglês é assim: I think that's the great thing about zombies, is, you know, going back to even 'Night of the Living Dead,' they've always been a tool for kind of holding up a mirror to us and showing us something about ourselves that we might not otherwise know. Disponível em: http://www.imdb.com/name/nm1349522/bio?ref=nm_dyk_qt_sm#quotes. Consultado em 16 de abril de 2018.

³⁵ Por Robert Foster. Ver listagem completa da trilha sonora na ordem de aparição e com a opção de ouvir todas as canções em <https://www.what-song.com/Movies/Soundtrack/1110/Warm-Bodies>. Consultado em 23 de abril de 2018.

R podem não ser exclusiva ou principalmente oriundos da contaminação que destruiu o mundo conhecido; já estavam lá antes.

Deixa em aberto ainda *a questão sobre quem se está a falar: sobre mortos-vivos provenientes de um fantástico apocalipse zumbi ou de vivos-mortos que podem estar nos circundando (e dos quais potenciamente fazemos parte)*. Com esse trecho de 28 segundos, somos convidados a esse questionamento e a prestar atenção no que vem em seguida.

Os próximos conjuntos que arrolarei também estão contidos no segmento I e II, que são apresentados nos onze minutos iniciais e findam com o primeiro encontro entre os mortos-vivos e os humanos³⁶. Remetem a três ordens de espelhamento. Ao emparelhamento de R e de Julie como personagens desajustados e em conflito; a uma caracterização desumanizadora dos *corpses* (e talvez dos humanos também) e a uma montagem paralela que espelha os dois grupos (*corpses* e humanos) nas suas necessidades e disposição para a sobrevivência.

Começamos pela sensação de desconforto inicial de R e a similar (correlata) insatisfação de July. Esse começo desordenado, confuso e perdido de R nós já havíamos registrado, na comparação com o Romeu shakesperiano (ver p. 52). O que não havíamos abordado é a paralela situação de Julie. Esta também se vê incomodada e inconformada. Para tanto concorrem: a própria situação pós apocalíptica (aparentemente sem remédio); a difícil relação com o pai e líder militar da comunidade humana e sua história com Perry, seu então namorado. Como já adiantamos, esses três elementos são introduzidos até o momento do primeiro encontro entre os grupos humano e zumbi, aos 10 minutos e quarenta de exibição.

Pois bem, se R encontra-se às voltas com seus dilemas existenciais (se é que podemos falar assim), Julie, paralelamente, também. Narrativa e cinematograficamente isso é representado em quatro atos. Vamos a eles.

Primeiramente (enquanto ouvem a preleção e instruções do Coronel Crigio), Julie pergunta:

- Acha que obteremos a medicação?
- Ninguém mais acredita numa cura (responde Perry).

³⁶ Rever os marcos dessa segmentação no item “3. A narrativa específica de Meu namorado é um zumbi”, entre as páginas 45-49.

Esse trecho, por exemplo, se dá em quatro planos. No primeiro deles, um plano médio, aparecem Julie, Perry, Nora e outros dois jovens voluntários. Depois, em três primeiros planos, temos a indagação acima, a resposta de Perry e a clara expressão de frustração/descontentamento de Julie.

Uma segunda indicação se refere à relação entre Julie e seu pai. Isso se passa no momento em que este último define os *corpses* como entidades

Coronel Grígio: (...) que parecem humanos, mas não são. Eles não pensam. Não sangram (...). Não há como ajudá-los. Eles são indiferentes, insensíveis e não sentem remorso.

Ao que Julie retruca em baixo tom, apenas para ela própria e, talvez, para Perry:

- Como alguém que conhece, pai?

Em uma terceira marcação, o personagem de John Malcovich (o Coronel Grígio) lembra que aquela talvez seja a última comunidade humana restante, o que colocaria a todos a responsabilidade da perpetuação (ou não) da espécie. Na sequência, três planos expõem um mal estar entre o jovem casal. No primeiro, Julie dirige o olhar a Perry (provavelmente tocada pelas palavras do pai); posteriormente, detalhado pela câmera, ela segura a mão do namorado e em um terceiro plano (mais aberto), Perry recolhe sua própria mão, com alguma reprovação, assinalando para que a moça preste atenção no coronel.

A última parte desse desencontro no romance juvenil se dá um pouco antes do derradeiro contato com o grupo de caça zumbi. A missão de busca de suprimentos é perigosa e Nora e Julie, preocupadas, alertam sobre ruídos suspeitos:

Julie - Eu ouvi. Devemos ir embora!

Perry – Não podemos ir embora. Temos ordens! Tem ideia de quanto remédio a Cidade usa por mês? Precisamos ir buscar para sobreviver. Não podemos abandonar...

Julie – Parece meu pai.

Perry – Obrigado.

Julie – Não foi um elogio.

(Novo ruído é notado):

- Per... Vamos embora.

Perry – Nós temos ordens Julie. Não é nada! Está sendo paranóica [e os zumbis adentram...].

Em suma, o que vemos até aqui é uma construção narrativa marcada por um paralelismo, desde o início. Em termos individuais (e relativamente ao casal que vai protagonizar a trama), temos que R e Julie constituem-se em duas personagens inconformadas, insatisfeitas e, como veremos, desafiadoras de fronteiras - cada qual do seu lado do muro; cada um em seu mundo, mas com dilemas e posturas que parecem simétricas.

A inconformidade de Julie frente ao impasse apocalíptico, com a relação e postura do pai e o visível desconforto na relação com o namorado, alertam o espectador minimamente atento para esses conflitos, que serão retomados no decorrer da obra. Para nós, agora, o que importa é a proposição de que a construção dos dilemas de Julie espelha a constituição problemática do personagem de R.

Seguindo essa linha, ressaltemos que a definição absolutamente desumanizadora dos zumbis por parte de Grígio e a discreta mas dura réplica de Julie, parecem reforçar o argumento. Nossa heroína, rebenta do líder da humanidade, insinua que seu pai se assemelha à descrição dos seus arqui-inimigos, ou seja, demonstraria “indiferença, insensibilidade e falta de remorsos”. A ironia (e o acréscimo de mais um elemento à tese de um jogo espelhado) repousa no fato de que a própria filha do comandante da resistência dos vivos considera-o próximo a descrição que o mesmo faz dos não-vivos.

Um breve parêntesis. Talvez seja pertinente situar melhor a conflituosa relação entre Julie e seu pai. Nesse caso, teríamos que avançar um pouco e complementarmos a indicação inicial com outras referências que se localizam no segmento III e seguintes.

No espaço fílmico estabelecido entre o encontro de R e Julie e a fuga do aeroporto, empreendida por ambos, os dois jovens vão se conhecer e se aproximar. Como R tem dificuldades expressivas (não só por ser um zumbi, mas por estar a sós com uma garota), recorre a expedientes pouco convencionais. Ele mesmo admite:

Há várias maneiras de conhecer uma pessoa. Comer o cérebro do namorado morto é um método nada convencional, mas... [voice over, aproximadamente aos 19’].

O importante é que essa dieta específica permite que R entre em contato com memórias de Perry, que envolvem Julie. Quando isso ocorre o público compartilha esse acionamento sob a forma de um *flashback*. Uma dessas lembranças remete a um jantar na casa da jovem. Trata-se de uma ocasião especialmente sensível, a data de aniversário da falecida mãe da moça. Puxando assunto, o coronel Grígio parece querer entusiasmar o rapaz para as atividades de segurança.

- No muro nós precisamos de gente boa.

Ao que Julie responde, com certa aspereza:

– Não ligue. Para meu pai, salvar a humanidade é construir uma caixa enorme de concreto e por todo mundo dentro. E aí esperar à porta, com armas, até a gente envelhecer e morrer.

O coronel não deixa por menos:

- Bem, Julie, sem o muro, agora estaríamos comendo cérebros em vez de arroz.

-Pai! [aproximadamente aos 11' 52"].

A confrontação acima é dura, mas não é a última. Para informar sobre as dificuldades de Julie com seu genitor temos outras tantas ocorrências. Por exemplo: Julie nos deixa saber que seu pai “passa semanas sem dar notícias” (20'30”, aproximadamente); a primeira demonstração de carinho (contido) entre pai e filha se dá somente aos 58', quando Julie retorna intacta de sua estadia com R; por volta de 1:15' temos uma difícil (e hilária) conversa na qual Julie tenta convencer Grígio que os Zumbis “estão se curando” e, por último, o derradeiro apelo (e reconciliação) após o coronel alvejar R com uma pistola (1:25'). Notemos que o nó entre pai e filha somente se desata a cerca de sete minutos do fim da fita, constituindo-se em um dos conflitos básicos e estruturantes da narrativa. Retornemos, agora, aos segmentos iniciais.

A última unidade configuradora dessa lógica espelhada, traçada nos segmentos I e II, refere-se ao paralelismo entre os destacamentos de zumbis e de humanos que partem em busca de suprimentos. Nada melhor para expressar esse emparelhamento sugestivo

que o acionamento de um clássico recurso de linguagem cinematográfica, a montagem paralela³⁷.

Retomemos essa construção narrativa e façamos a descrição com o detalhamento que for necessário. Para tanto, lembremos apenas que o segmento I refere-se à apresentação do mundo dos zumbis e o segmento II remete ao deslocamento para o aglomerado humano. A primeira parte finda com a formação de um grupo-caçador que toma o rumo da cidade. É a partir de um plano aberto ascendente, que enquadra os zumbis de costas, que se opera a transição. Já mencionamos que essa passagem narrativa do mundo de R (e dos zumbis) para o mundo de Julie (e dos humanos) dá-se por meio de um acelerado *travelling* aéreo que transporta o espectador do aeroporto a um outro lado da cidade, no interior da muralha que abriga os humanos (entre 5':51" e 6':38"; ver descrição anterior, às páginas 46-47).

Essa movimentação de câmera que visivelmente desloca o ambiente e introduz um novo núcleo ao público, ademais (e estamos apresentando isso pela primeira vez), passa inicial e nitidamente por um grande prédio espelhado; de vidros enegrecidos. A travessia de um cenário ao outro, portanto, é mediada pelas imagens captadas a partir de um reflexo: na imediata sequência, a câmera percorre um traçado até a guarnição humana. Dada a função narrativa (mudança do núcleo zumbi para o núcleo humano) e o apelo estético e dinâmico dessa movimentação (é como se a câmera dissesse: enquanto isso, no mundo dos humanos...) *é possível que essa tenha sido uma forma cinematográfica (imagética) de reforço desse jogo de espelhos que estamos propondo.*

Desse modo, após as devidas apresentações, a mesma movimentação que ocorreu no lado zumbi se passa no lado dos vivos, ou seja, a formação de um agrupamento para a obtenção de suprimentos. O início da missão humana é marcado pelo escurecimento da tela e o deslocamento compassado de um portão, que se abre para as ruas da cidade. Aos 8' 26" podemos começar a ouvir a execução de *The bad in each other*, de Leslie Feist. Esse fundo musical adiegético que tem como título/tema o mal que existe em cada um, é,

³⁷ Sobre os diferentes tipos de montagem pode-se ver SIJLL (2017, p.70-93). Não obstante, para os fins perseguidos aqui chamo a atenção para os comentários que Fábio Rockembach tece ao compilar várias concepções teóricas sobre a montagem. Desse breve artigo podemos extrair o seguinte trecho que nos vai servir de guia para as considerações que se seguem: “A (...) montagem paralela (...) alterna série de imagens (...) [como um recurso discursivo], (...) utilizado para fins retóricos e de simbolização, para criar efeitos de comparação ou contraste”. E mais à frente: “aproximação simbólica de várias ações com o objetivo de fazer surgir um significado de sua justaposição” (ROCKENBACH, Fábio Luis. **Paralelismo vs Alternância**. Disponível em <https://revistamovie.net/paralelismo-vs-altern%C3%A2ncia-c65a3c089a6e>. Consultado em 01 de maio de 2018).

indicativamente, comum aos planos ocupados por humanos e zumbis. Aqui se dá a montagem paralela com a entrada intercalada do bando zumbi em dois momentos (8' 28" e 8' 37"). Sugere-se, assim, uma simultaneidade no tempo e uma analogia na ação (obtenção de suprimentos). A ideia a de uma narrativa espelhada: zumbis e humanos têm as mesmas necessidades e demandas comuns (suprimentos: sejam frescos - carne humana – ou não) e procedem com semelhante violência, se necessário. Como reforça a trilha sonora, o “mal” não está apenas de um lado, o mal está em cada um.

Talvez isso já fosse suficiente, mas os jogos, a essa altura (fim do segmento II), apenas começaram. Vão se estender ao longo da película. Não seremos exaustivos, mas detalharemos mais dois pontos e encerraremos.

O primeiro caso a ser esmiuçado se refere a uma dupla permuta de identidades, levada a cabo por Julie e R, nessa ordem. Em duas ocasiões e situações distintas, ambos têm que se passar e imiscuir-se aos grupos opostos. Noutras palavras, em uma determinada situação (quando da primeira tentativa de fuga do aeroporto, no decorrer do segmento III), Julie precisa aparentar ser um zumbi para não ser atacada e devorada pelos mesmos. R, por sua vez, em parte bem mais adiantada da fita (segmento VI), procede da mesma forma, afim de não ser abatido a tiros.

Vejam, na primeira cena (relativamente à pantomima zumbi de Julie) R precisa disfarçar-lhe o cheiro de carne fresca, lambuzando-a com restos mortais (expediente já utilizado antes, quando se conheceram – ver p. 47-48). Ademais, é necessário que ela “se finja de morta” (27' 12"). R é didático e explica a situação gestualmente, mostrando como a jovem deve se portar e caminhar. Julie, no entanto, se entusiasma na performance, caricaturizando seu modelo.

- Não exagere ! (*Too much!* Adverte R).

Quando é a vez do mancebo, é R que precisa entrar na área controlada pelos humanos. Ele busca Julie (por que já está irremediavelmente envolvido) e porque entende que precisa avisá-la do avanço dos esqueléticos, que estão em busca do casal e em rota de colisão com a linha de defesa do coronel Grígio. Esse trecho vale a pena uma descrição mais detalhada.

Para poder ter acesso ao núcleo humano, R segue as memórias de Perry (adquiridas, já se sabe, pela deglutição do cérebro do rapaz). Para se passar por humano, veste o capuz de seu casaco (para disfarçar), endireita a postura e copia o andar humano,

em uma evidente correspondência (invertida) do procedimento anterior de Julie. Mas a homologia é ainda maior. R chega ao reduto humano percorrendo exatamente o caminho inverso que Julie fazia com Perry para sair da zona murada, vencendo, inclusive, uma passagem escondida, pelo interior de um estádio esportivo. Sabemos disso, novamente, por intermédio de uma segunda montagem paralela que intercala a incursão de R e suas lembranças antropofágicas, absorvidas de Perry (entre 1:03:14 e 1:03:36). Esses 22 segundos quase correspondem a uma refilmagem da cena de Julie e Perry, mas em sentido inverso. Muda-se o foco de Julie para R; de um movimento de saída de Julie do núcleo humano para um de entrada de R na comunidade de Homens; da representação dessa passagem pelo descarte de um frágil bloqueio (um tapume), num caso e no outro. O resultado é uma (nova) imagem invertida, como em um espelho.

Para finalizar (ou assinar a feitura cinematográfica?), um R mimetizado percorre o espaço urbano humano sem chamar a atenção até se deparar com uma vitrine e enxergar-se no reflexo (mostrado em primeiro plano). O zumbi, cada vez mais semelhante a um homem, detém-se brevemente e segue em busca de Julie.

O segundo caso selecionado é a alteração comportamental (outra inversão) entre R e Julie. O zumbi inicia a relação vidrado na moça, comendo-a com os olhos. Isso é percebido pela menina e admitido por R, em mais de uma situação (em 24'42" e 28'12"). Em uma terceira ocasião, o próprio R se auto-reprende (em *voice over*):

R: Oh não! Pare de fitar. Está sendo esquisito de novo (32':14").

Finalmente, a 01:12:55 (segmento VI) se processa a inversão. Agora é R que, surpreso com o olhar de Julie, pergunta:

- O que foi?
- Nada. É que você está bonito.

Se no caso anterior o “mal” estava em cada um (e não concentrado apenas nos zumbis) o mesmo se dá com a beleza.

Encerremos nossas observações pontuais e partamos para um desfecho.

Iniciamos esta seção propondo uma leitura sintética do conjunto da obra. *Warm bodies* constituir-se-ia em uma saga humanizante. Esta, por sua vez, não é unilateral. Não implica um movimento exclusivo dos zumbis para com os homens, mas sim em uma caminhada conjunta, paralela; dos *corpses* e dos humanos, condensada e protagonizada

pelo inusitado casal romântico. Esse sentido amplo é escrito por intermédio de uma estratégia narrativa centrada em um jogo de espelhos (em um paralelismo entre zumbis e homens). Essa estratégia narrativa espelhada, ademais, não se ateve ao texto falado, mas foi transcrita cinematograficamente com alguma criatividade e engenhosidade. Nesse aspecto, ressaltamos o emprego da montagem paralela (ideal para uma narrativa em ... paralelo). A utilização desse recurso reforça sistematicamente a ideia de que ambos os grupos têm mais em comum do que inicialmente se poderia conceber. *O jogo/lógica espelhada aponta para o básico: esse é um filme sobre nós mesmos e os zumbis representam apenas uma imagem radicalizada de uma face mais endurecida de nossas próprias iniquidades. A morte em vida, a lamentável capacidade/risco de incorrerem em processos desumanizantes, assim como o “mal” e a “beleza”, estão em cada um de nós.*

Anteriormente havíamos prometido encerrar esta parte de nosso trabalho com mais alguns argumentos narrativos, algum aporte bibliográfico e referências a outras películas (página 60). Este é o momento.

A compreensão de *Meu namorado é um zumbi* como uma saga humanizante não chega a ser ousada, pelo contrário (o trabalho mais ou menos detido de análise que vimos realizando, esse sim, cremos inédito). Se acompanharmos as chamadas publicitárias já podemos inferir algo semelhante. O próprio título original é significativo. *Warm bodies* expressa o desfecho da saga. Ao final, com a reconciliação entre humanos e *corpses*, a derrubada dos muros e o convívio entre homens e zumbis, todos se encontram mais reconfortantemente aquecidos³⁸. A principal *tagline* (espécie de slogan) do filme também aponta nesse sentido. Com humor e concisão: “Ele ainda está morto, mas está esquentando”³⁹. Só não há, nesta última, a abrangência que reputamos; mas trata-se de uma *tagline*.

Se voltarmos a consultar o texto de Fernando Vugman, vemos que essa também parece ser a sua inclinação. Em excerto já citado (p.42), o professor conclui que o filme apresenta uma “*utopia do ressurgimento de um mundo reumanizado*” e por isso precisou de um “zumbi” que falasse (2013, Grifo nosso, p. 149). O mesmo autor também já

³⁸ Conforme o Dicionário Cambridge, “warm” expressa calor, aquecimento; caloroso, cordialidade. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/warm>. Consultado em 23 de abril de 2018.

³⁹ *He’s still dead but he’s getting warmer.* Disponível em: https://www.imdb.com/title/tt1588173/taglines?ref=tt_str_y_g. Consultado em 23 de abril de 2018.

assinalara que a relação do casal protagonista implica “*um duplo processo de sensibilização de Julie em relação a R e da própria humanização deste*” (2013, Grifo nosso, p. 150).

Por fim, não há como não relacionar *Warm Bodies* com outras tantas obras da literatura e cinematografia que apresentam temática parcialmente semelhante. A saga humanizante de R encontra referências desde Pinóquio a *Ex-machina* (RU, Alex Garland, 2014), passando por *AI* (Inteligência Artificial - EUA, Steven Spielberg, 2001) e pelo Homem bicentenário (ALE/EUA, Chris Columbus, 1999)⁴⁰. Em todas essas histórias, a despeito de grandes diferenças, encontramos uma trajetória (mais ou menos bem sucedida) do não-humano ao humano. *Warm Bodies*, entendemos, escreve mais um capítulo nessa tradição.

⁴⁰ Tangenciando o tema, ver BARROS, 2009. Principalmente p. 459.

3.4.3. Uma saga metafórica?

Conforme o combinado, nesta última seção vamos propor e explorar demais potencialidades metafóricas de nossa película. Noutras palavras, até que ponto e em que medida poderíamos entender o conflito fílmico entre homens e zumbis como uma digressão/sugestão sobre dilemas, temores (contendas bastante humanas), mais ou menos referenciadas pelo espaço/tempo histórico do surgimento dessa ficção? Trabalhemos isso.

Nessa tarefa partiremos de nossa obra específica para dela traçar possíveis nexos históricos e sociológicos, além de conexões com outras produções ficcionais que lhe são coetâneas. Relembremos, para começar, a declaração de Jonathan Levine. Segundo o diretor de *Warm Bodies*, desde a “Noite dos mortos-vivos” (G. Romero, 1968), os “zumbis (...) sempre foram uma ferramenta para estabelecer um espelho”. O reflexo produzido seria capaz de nos mostrar “algo sobre nós mesmos que não poderíamos saber de uma outra forma”⁴¹. A chave metafórica já está aqui, conforme o cineasta responsável por nossa película. Vimo-la parcialmente em ação na seção anterior, quando propusemos que Levine efetivamente emprega um instrumento espelhado para discutir nossa própria e perigosa desumanização (ver principalmente conclusões às páginas 69-70).

Temos, pois, que filmes de zumbi apresentam já uma certa tradição metafórica, pelo menos desde George Romero. Essa tradição é reconhecida por comentaristas, pelo seu próprio diretor icônico (Romero), por Levine e, como vimos, por ao menos um acadêmico (que resolveu, como nós, se debruçar sobre o tema): Fernando Vugman⁴². Nas próximas páginas vamos recorrer a outras indicações, mais amplas e variadas, porém igualmente pertinentes.

Ao desenvolver o tema do “cinema como fonte de História”, Michèle Lagny, por exemplo, vai adotar a proposição de que o “cinema” seria bom para trabalhar os “medos conscientes ou inconscientes, [os] desejos confusos” (LAGNY, 2009, p. 105).

Mantendo-nos no âmbito das relações entre cinema, história e educação, temos a contribuição de Adriana Fresquet, a qual filia-se a Vigotski na compreensão de que

A primeira forma de vinculação entre fantasia e realidade ‘consiste em que toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem’ (...) *afirma que a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque ela constitui o material com o qual erigirá os edifícios da fantasia (...) ‘quanto mais rica seja*

⁴¹ Rever nota 34.

⁴² Ver página 41; para apreciações sobre Romero retomar notas 30 e 31.

a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação’ (FRESQUET, 2013, p. 32. Grifo nosso).

Um pouco mais à frente, complementa que

a matéria-prima dessa arte é a realidade mesma, como afirma Pasolini (...). As imagens no cinema sofrem o mundo, são afetadas pelo real, e o cinema é uma operação de escritura com essas imagens. ‘Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração’ (FRESQUET, 2013, p. 32).

José D’Assunção Barros, por sua vez, em artigo que versa sobre a “Cidade-cinema pós-moderna”, afirma que uma cidade fictícia “pode nos mostrar como são projetados (...) vários medos típicos dos americanos ou do homem moderno, de modo geral” (2009, p. 454). A observação se refere particularmente, mas não exclusivamente, à *Los Angeles* de *Blade Runner* (Ridley Scott, EUA, 1982).

Nesse âmbito, o dos pavores modernos, a lista passível de expressão cinematográfica não se mostra modesta. O próprio Barros oferece uma súpula:

(...) a poluição, a violência, a escassez alimentar, a opressão tecnológica, a presença de migrantes vindos de outros países, a ameaça da perda de uma identidade propriamente ‘americana’, a exiguidade e volatilidade do tempo, ou os desastres ecológicos (...) (2009, p. 454).

Dentre os fantasmas acima, Barros amplia o comentário sobre os “migrantes (...), um dos medos tipicamente americanos transportados para a *Los Angeles* de 2019”, incluindo aí os “latino-americanos”. Refere-se à menção aos ‘*cucarachas*’ que desde a fronteira do México tentam entrar clandestinamente nos EUA”, mas também aos chineses e japoneses (2009, p. 456).

Carmem Oliveira, por seu turno, refletindo sobre a “informação não científica” cabível de análise a partir de obras cinematográficas (seu corpus é constituído por *remakes* de ficção científica), vai assumir como “pressuposto” a capacidade/possibilidade de que toda obra ficcional possa dizer algo sobre seu tempo e lugar. Aí residiria o “potencial de o *remake* funcionar como um ‘revelador’ do contexto sócio-ideológico de produção”. Por isso

(...) *Se todo texto fílmico, como pressupomos, possui as condições de funcionar nesse sentido, os remakes carregam em si a possibilidade de evidenciar, pelo processo comparativo, tanto as nuances que marcam as diferentes versões, quanto o que cada período que possibilitou a nova*

narração da mesma história tem como representação construída para si e para o futuro” (2009, p. 82. Grifo nosso).

Enfim, o pequeno apanhado de extratos acima teve a intenção de fincar alguns pontos básicos para que possamos seguir em frente. Tratou-se de reafirmar o potencial e tradição metafórica dos filmes de zumbi (George Romero, Jonathan Levine e Fernando Vugman). Retomamos e aditamos *démarches* acerca da potencialidade do cinema (e do filme de ficção em particular) para expressar os medos modernos (Barros), conscientes ou inconscientes (Lagny). Em complemento, reiteramos a capacidade comunicativa do cinema quanto a seu potencial expressivo de “anseios, desejos, projetos, marcas no mundo” relacionáveis ao tempo e lugar social da produção cinematográfica (Oliveira, 2009, p. 50). Feito isso, nosso próximo passo é sondar, perguntar e propor: quais marcas e medos contemporâneos podem encontrar eco na fantasia fílmico-romântica que vimos acompanhando? Para tanto, cabe agora uma breve composição histórico-sociológica da virada do XX para o XXI e da apresentação de alguns rasgos de força dessas quase duas primeiras décadas do novo século.

De acordo com Eric Hobsbawm, a última centúria “acabou com problemas para os quais ninguém tinha nem dizia ter soluções” (1995, p. 537). Esta é a forma pela qual o escritor britânico inicia seu último capítulo sobre o “breve século XX”. A essa altura da obra, o autor redige um segmento prospectivo. Seguiremos o historiador, elencando os grandes traços do período, por ele delineados. O quadro desenhado por Hobsbawm remete, dentre outros pontos, a um panorama sobre as tensões internacionais, a problemas globais (planetários mesmo), à economia e política mundiais. Tenderemos a ser sintéticos.

Relativamente às tensões internacionais, o historiador chama a atenção para aquela que surge do rápido alargamento “do fosso (...) entre as partes rica e pobre do mundo” (1995, p. 540)⁴³.

⁴³ Uma checagem nas estatísticas mais recentes confirma o agravamento da tendência apontada por Hobsbawm, desde a publicação original de *A era dos Extremos* (1994). É o que se pode depreender do artigo de Rita Marques Costa, a qual utiliza dados do *World Inequality Report 2018*. Mesmo levando-se em conta que a “metade mais pobre dos indivíduos viu o seu rendimento crescer ‘significativamente’ nas últimas décadas”, o problema se agravou. Isso “por causa da elevada desigualdade (...) [que fez com que] a porção detida pelos mais ricos (1% da população) crescesse duas vezes mais do que a dos 50% mais pobres, entre 1980 e 2016”. A comparação entre EUA e Europa, nesse aspecto, é desfavorável à América. Em 1980 ambas as áreas “apresentavam aproximadamente os mesmos níveis de desigualdade (...) [Já] em 2016, enquanto os mais ricos dos Estados Unidos passaram a deter cerca de 20% da riqueza (em oposição aos 12% de 1980), os mais ricos da Europa passaram dos 10% para os 12%”. COSTA, Rita Marques. Fosso

Paralela e associadamente, Hobsbawm atesta o crescimento de uma “xenofobia popular nos países ricos”, dirigida “contra estrangeiros vindos do Terceiro Mundo”. A União Europeia teria passado a represar “suas fronteiras contra a inundação de pobres (...) em busca de trabalho”. Movimentação similar acontece nos EUA, no interior do qual “começaram a aparecer sinais de séria oposição à ilimitada tolerância de *facto* daquele país à imigração” (HOBSBAWM, 1995, p. 540).

O novo milênio iria também, inexoravelmente, ter que lidar com “dois problemas centrais, e a longo prazo decisivos”: o demográfico e o ecológico. E, embora o risco de um conflito nuclear mundial tendesse a ser menor, com o fim da guerra fria, isso “visivelmente (...) não significava que a era das guerras houvesse acabado” (HOBSBAWM, 1995, p. 546; 538)⁴⁴.

Retomando a questão dos “países ricos e desenvolvidos” frente à imigração, Hobsbawm, na primeira metade dos anos 1990, enxergava as seguintes opções. Por um lado a permissividade à “imigração em massa (que produziria problemas políticos internos)”. De outro, o entrincheiramento “contra os imigrantes”, cuja mão de obra era e é requerida no primeiro mundo. Uma terceira possibilidade seria a de “permitir a imigração temporária e condicional, que não dava aos estrangeiros os direitos sociais e políticos de cidadãos, ou seja, criar sociedades essencialmente não igualitárias”. E acrescenta:

Os transportes e comunicações de fins do século XX, além do enorme fosso entre as rendas que poderiam ser ganhas nos países ricos e pobres, tornavam essa espécie de dupla existência mais possível que antes [a de “imigrantes que não faziam exigências ao país recebedor, porque o viam simplesmente como

entre ricos e pobres está a aumentar, mas é menor na Europa. Disponível em: **Jornal Público** (Portugal). <https://www.publico.pt/2017/12/15/economia/noticia/desigualdade-entre-ricos-e-pobres-esta-a-aumentar-mas-e-menor-na-europa-1796137>. Consultado em 04 de junho de 2018. Ver também Matéria divulgada por **Deutsche Welle** (Alemanha). Diferença entre ricos e pobres alcança maior nível em 30 anos, aponta OCDE. Publicado em 09/12/2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/diferenca-entre-ricos-e-pobres-alcanca-maior-nivel-em-30-anos-aponta-ocde-8762.html>. Consultado em 04 de junho de 2018.

⁴⁴ Todos os anos o Fórum Econômico Mundial publica seu relatório de Riscos Globais. Na edição de 2017 foi destacado: o aumento da desigualdade econômica, da polarização social, da imigração em larga escala, o aumento do desemprego estrutural e do subemprego e perigos quanto a possíveis eventos climáticos de alto impacto. Aumento da tensão entre Estados-Nação também costumam preocupar e constar desses documentos. Disponível em: Riscos globais 2017. **MARSH** (corretagem de seguros e gerenciamento de riscos internacionais). Disponível em: <https://www.marsh.com/br/insights/research/riscos-globais-2017.html>. Acessado em 04 de junho de 2018; **Fórum Econômico Mundial**. Relatório de Riscos Globais 2018. Resumo executivo. Disponível em: <http://reports.weforum.org/global-risks-2018/files/2018/01/Global-Risks-Report-2018-Executive-Summary-PT.pdf&embedded=true>. Acessado em 04 de junho de 2018. Ver também WENTZEL, Marina. De desastres naturais a terrorismo: os 5 grandes riscos globais em 2017, segundo Fórum Econômico Mundial. **BBC Brasil**. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38591273>. Acessado em 04 de junho de 2018.

um lugar onde ganhar dinheiro de tempos em tempos”] (HOBSBAWM, 1995, p. 547).

De qualquer forma, adianta, “não (...) [poderia] haver dúvida de que (...) [os] atritos [“entre a população originária e os estrangeiros”] serão um fator importante na política nacional ou global das próximas décadas” (HOBSBAWM, 1995, p. 547).

Na sequencia, destaca ainda mais três “problemas da economia mundial”. Trata-se do avanço tecnológico, que continuaria a forçar

a mão-de-obra na produção de bens e serviços, sem proporcionar trabalho suficiente do mesmo tipo para os que expulsava, nem assegurar uma taxa de crescimento econômico suficiente para absorvê-los (HOBSBAWM, 1995, p. 549).

Ademais (e esse é o segundo problema), a globalização transferiu

a indústria de seus velhos centros nos países ricos (...) para países cuja principal vantagem (...) eram mãos e cabeças baratas (...). [Isso gerou] “transferência de empregos de regiões de altos salários para outras de baixos (...) e a queda de salários nas regiões (...) [originais], sob a pressão da competição salarial global” (HOBSBAWM, 1995, p.550).

Um terceiro “aspecto preocupante” foi o “triunfo da ideologia de livre mercado puro [que] enfraquecia ou mesmo eliminava a maioria dos instrumentos para controlar os efeitos sociais das convulsões econômicas” (HOBSBAWM, 1995, p. 550).

No jogo global e transnacional, o Estado-nação teria perdido peso e importância. Simultaneamente, para Hobsbawm, esse mesmo Estado “ou alguma outra forma de autoridade pública”, passou a ser “mais indispensável que nunca” para o enfrentamento das “iniquidades sociais e ambientais do mercado” (HOBSBAWM, 1995, p. 554);

Por fim, atenta para o “dilema democrático”, ou seja, para as grandes dificuldades/obstáculos à manutenção e aprofundamento da democracia. Dentre esses, Hobsbawm elenca o desencanto de “um grande número de cidadãos” que se retirava da arena da polis, deixando as questões de Estado à ‘classe política’”. Haveria também aqueles cuja “riqueza, a privatização da vida e da diversão e o egoísmo do consumo tornavam a política menos importante e menos atraente”. Por último, também se avolumam os descrentes dos reais benefícios do sistema eleitoral (HOBSBAWM, 1995, p. 556).

Escrevendo cerca de dez anos depois, em publicação de 2004, Paulo Vizentini toca em pontos semelhantes aos de Hobsbawm. Em sua “breve história mundial do presente pós - fim da história”, o professor da UFRGS afirma que vivemos em uma “era de perplexidades”. Como referências cronológicas básicas para demarcar o período, toma o fim da guerra fria (1989-91), o “advento de uma nova ordem mundial” e os “atentados de 11 de setembro de 2001”, os quais constituir-se-iam no “marco inicial deste novo período histórico, cujos contornos ainda não estão muito claros” (VIZENTINI, 2004, p. 05).

Concentremo-nos, no entanto, naquilo que já se delineou e cujos elementos podemos ter alguma noção quanto à natureza e desdobramentos dos mesmos. Nesse caso podemos destacar as implicações do processo de globalização e, no tocante aos Estados Unidos, a confirmação de um maior enrijecimento e unilateralidade de sua política internacional. Para Vizentini, a globalização

(...) gerou um desemprego estrutural, uma recessão que perdura, o retrocesso da produção industrial na maioria dos países e a instabilidade financeira e mundial, em meio à queda dos padrões de vida e à concentração de renda (2004, p. 14).

Como decorrência básica, a “ausência ou a fragilização do emprego produziu uma violenta exclusão social”. Esta seria de novo tipo: “milhões de pessoas simplesmente” não teriam mais “lugar dentro da economia capitalista” (VIZENTINE, 2004, p. 15)⁴⁵.

Em termos de relações internacionais isso fez com que nos deparássemos com “países desenvolvidos” que “se fecham aos imigrantes vindos da periferia”. Paralelamente, intra-fronteiras, o que se presencia é a prática de aquartelamento e separação em “bairros e condomínios protegidos”, no âmbito das grandes cidades (VIZENTINI, 2004, p. 15).

⁴⁵ Sobre tendências e experiências acerca da fragilização do emprego nos EUA e alhures, ver **JORNAL DO BRASIL**. 'The Wall Street Journal': O fim do emprego com carteira assinada nos EUA. Artigo fala sobre a onda de terceirização que atinge principais empresas do país. Disponível em: <http://www.jb.com.br/economia/noticias/2017/02/03/the-wall-street-journal-o-fim-do-emprego-com-carteira-assinada-nos-eua/>. Acessado em 04 de junho de 2018. Ver também WENTZEL, Marina. **BBC Brasil**. Terceirização: quais as lições da experiência internacional? Marina Wentzel de Basileia (Suíça) para a BBC Brasil 28/03/2017 14h47. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2017/03/28/terceirizacao-quais-as-licoes-e-exemplos-de-outros-paises.htm>. Consultado em 04 de junho de 2018.

Naquilo que se refere à imigração, salienta que os anos 1970 viram surgir uma “inversão do fluxo” do norte para o sul. As populações dessas duas partes do mundo, à época, registravam as discrepantes cifras de um para cinco bilhões de pessoas, respectivamente. E arremata:

Nos quadros de uma globalização conduzida sob os parâmetros do neoliberalismo e da RCT [Revolução Científica e Tecnológica], tal situação gera uma população excedente absoluta e uma manifestação de inquietude no Norte, devido à invasão dos ‘bárbaros’ (VIZENTINI, 2004, p. 15. Grifo nosso).

Para melhor visualizar a questão dos imigrantes nos EUA, podemos recorrer a um curto e bom artigo de Rubén Rumbaut, professor de sociologia da UCLA e especialista no tema. Rumbaut esclarece que “somente 3% dos mais de 7 bilhões de habitantes do planeta são migrantes internacionais”. Não obstante, as “pressões migratórias crescem sem parar em consequência das desigualdades internacionais e de conflitos insolúveis”. Nos EUA esse tema é de grande relevância. Conforme o mencionado professor,

Boa parte da história norte-americana pode ser vista como um movimento dialético dos processos de inclusão e exclusão e, em casos extremos, de expulsões e deportações forçadas.⁴⁶

Uma “característica fundamental da história dos Estados Unidos” foi exatamente essa grande capacidade de absorção de milhões de estrangeiros. Ainda segundo Rumbaut, “mais da metade da população atual dos EUA” (320 milhões de habitantes) tem “antepassados que entraram no país pela cidade de Nova York entre as décadas de 1820 e 1920”.

A taxa americana de pessoas nascidas no estrangeiro é de 13% e o país abriga 43 milhões de imigrantes. Desses, cerca de 25% (aproximadamente 11 milhões) são ilegais. Um dado interessante é o de que “os grupos com maior e menor escolaridade são (...) formados por imigrantes”. Reflexo de “tipos de imigração diametralmente opostos”. Aquela relativa ao “setor tecnológico, que oferece uma alta remuneração e o setor braçal, marcado por baixos salários”. De um lado “profissionais [internacionais] altamente

⁴⁶ RUMBAUT, Rubén. Imigração nos Estados Unidos: da grande inclusão à grande expulsão? **El País**. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/13/internacional/1484322393_809504.html. Publicado em 13/01/2017. Acessado em 27 de maio de 2018.

qualificados que entram no país legalmente”, de outro, um grande número de “trabalhadores ilegais”⁴⁷.

Diferentes posições políticas foram e são forjadas diante desse grande e conflitante (des)encontro humano. O “temor à imigração estrangeira” constitui um dos fatores que “parecem estar por trás” do fortalecimento e recrudescimento de grupos de direita e extrema direita (VIZENTINI, 2004, p. 06). Além desse importante e sempre reiterado elemento de discórdia, setores conservadores vêm apresentando uma pauta mais extensa. O historiador Sean Purdy chega a afirmar que, provavelmente, a “característica mais importante da passagem para o século XXI tenha sido o maior sucesso” da “força política (...)” genericamente conhecida como a “nova direita”. Esse aglomerado remete a

Um conjunto de correntes (...) que defenderam políticas de ‘lei e ordem, autonomia local, cortes na previdência social, a inviolabilidade da propriedade privada e a economia livre - ideais frequentemente relacionados a preocupações raciais, isto é, opondo-se a luta dos negros por direitos civis e econômicos (PURDY, 2007, p. 225).

Acrescente-se a isso a adoção ao combate pelos “valores cristãos”, os quais se concentraram “mais nos debates contra o feminismo e os movimentos homossexuais (...), o aborto, o divórcio, a falta geral de autoridade social” (PURDY, 2007, p. 226).

Marco Aime, antropólogo italiano, nos ajuda a compor um quadro mais completo. Conforme o autor,

A ideia de sociedade proposta por muitos movimentos xenófobos europeus é a de uma comunidade fechada, limitada e reservada aos autóctones.

Não uma comunidade quente’, fundamentada na mútua solidariedade em vínculos internos fortes, mas sim em uma fortaleza nascida para repelir o inimigo e defender seus bens (AIME, 2012, p. 01).

Ainda não tínhamos terminado com Vizentini. Faremos isso agora. Faltou melhor posicionar o referido endurecimento americano nas relações internacionais. O pesquisador chama a atenção para as “atitudes unilaterais” dos EUA, assumidas por George Bush (2001-2009). Dentre esses posicionamentos, lista o do “abandono do Protocolo de Kioto”, a retirada da “conferência da ONU sobre racismo” e a rejeição à

⁴⁷ Idem.

submissão a “tribunais internacionais, que a administração Clinton ajudara a criar” (2004, p. 09).

Tão grave quanto as posturas acima, foram as respostas aos atentados de 11 de setembro. A guerra “ao terrorismo”, a qual se seguiu a invasão do Afeganistão, foi acrescida de “medidas de segurança com custos insuportáveis, cerceamento das liberdades civis e um reforço das atitudes belicistas e unilateralistas que não param de surpreender a comunidade internacional”. Tudo levado a cabo sob a ótica do “quem não está conosco está contra nós” (VIZENTINI, 2004, p. 12). A esse respeito, o professor Francisco Carlos da Silva observou que

A forma escolhida pelas autoridades, em especial pela administração de George Bush, para enfrentar a nova e a terrível ameaça aflorava, também ela [tal como a ação de terror fundamentalista], como uma renúncia à razão. A imediata assunção de um filtro ideológico do tipo amigo/inimigo (‘quem não está conosco está contra nós’, como afirmara Bush logo após os atentados - DA SILVA, 2004, p. 180).

Os números dos “custos insuportáveis” a que se refere Vizentine são impressionantes. Em artigo de Sven Pöhle, reproduzido pela Carta Capital de 11 de setembro de 2013, registra-se que “desde 2001 o orçamento dos 16 serviços secretos americanos dobrou, alcançando a cifra de 52,6 bilhões de dólares”. O Departamento de Segurança Interna constituiu-se no “terceiro maior órgão federal (...) com 200 mil funcionários”. Os gastos militares no período (2001 a 2012) “mais que duplicaram – de 312,754 para 682,45 bilhões de dólares”⁴⁸.

O aspecto mais contundente dessa nova política parece ser o da adoção do princípio e da prática recorrente às “ações preventivas”. *Atirar primeiro e perguntar depois*, se quisermos recorrer a um jargão bem Hollywoodiano (imageticamente pertinente, dado nosso objeto de estudo). Essa linha foi estabelecida bem claramente, sendo expressa e consolidada na chamada “doutrina Bush”. Em um documento intitulado “Estratégia de Segurança Nacional dos EUA”, datado de 17 de setembro de 2002, o próprio ex-presidente esclarece:

(...) como um problema de senso comum e autodefesa, a América vai agir contra as ameaças desses inimigos antes que elas estejam totalmente formadas (...). A história julgará cruelmente aqueles que viram esse perigo, mas não

⁴⁸ PÖHLE, Sven. **EUA**: 11 de setembro ainda dita política de segurança. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/internacional/doze-anos-depois-11-de-setembro-ainda-dita-politica-de-seguranca-dos-eua-9487.html>. Publicado em 11 de setembro de 2013. Consultado em 10 de novembro de 2017.

agiram. No novo mundo em que entramos, o único caminho para a paz e a segurança é o caminho de ação.⁴⁹

A luta contra o novo “eixo do mal” (Coreia do Norte, Irã, Iraque e, posteriormente, Cuba, Líbia e Síria) seguiria seu rumo, assim como o recurso às ações preventivas⁵⁰. Desde então, as linhas mestras da política de segurança dos EUA permanecem essencialmente inalteradas⁵¹.

É sob tais circunstâncias que vimos ascender, em 2017, uma presidência como a de Donald Trump. Sua plataforma eleitoral expressa e constitui parte da pauta de direita, acima resumida por Sean Purdy⁵². Dessa forma, não chega a soar estranho que “*o ponto central de sua campanha eleitoral (...) tenha sido a “construção de um muro na fronteira com o México”*”, sob custas do México...⁵³ Essa questão do muro, aliás, vale um parêntesis.

Por mais inusitada que pareça, a ideia inicial desse *enclousure* contemporâneo não pode ser atribuída ao atual presidente dos Estados Unidos. A novidade, com Trump, é a

⁴⁹ BUSH, G. Walker. **Introdução à Estratégia de Segurança Nacional dos EUA**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u185.shtml>. Publicado em 29/10/2002. Consultado em 10 de novembro de 2017. Uma realização fílmica que aborda a mais notória ação nessa linha é a produção intitulada “A hora mais escura” (*Zero Dark Thirty*, EUA, Kathryn Bigelow, 2012). Trata-se de dramatização que tematiza a perseguição e execução de Bin Laden, em 02 de maio de 2011.

⁵⁰ MENDONÇA, Cláudio. **Doutrina Bush**: Guerra contra o terrorismo e o "eixo do mal". Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/doutrina-bush-guerra-contra-o-terrorismo-e-o-eixo-do-mal.htm>. Acessado em 10 de novembro de 2017.

⁵¹ PÖHLE, Sven. (2013) Op. Cit. Para mais informações ver AITH, Marcio. **A nova doutrina americana**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u155.shtml>; FELIPE, Leandra. Depois de atentado do 11 de setembro, EUA mudaram forma de encarar imigrantes. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2016-09/depois-de-atentado-do-11-de-setembro-eua-mudaram-forma-de-encarar>. Publicado em 11/09/2016. Consultados em 10 de novembro de 2017.

⁵² **O Globo**. Conheça as propostas de Donald Trump para os Estados Unidos. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/conheca-as-propostas-de-donald-trump-para-os-estados-unidos.ghtml>. Publicado em 20/01/2017 e CNN. 67 intelectuales latinoamericanos enviaron un manifiesto contra las declaraciones de Donald Trump. Disponível em: <http://cnnespanol.cnn.com/2015/11/04/67-intelectuales-hispanos-condenan-discurso-xenofobo-de-donald-trump/>. Publicado em 04/11/2015. Acessado em 09 de novembro de 2017.

⁵³ Grifo nosso. **O Globo**. Conheça as propostas de Donald Trump para os Estados Unidos. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/conheca-as-propostas-de-donald-trump-para-os-estados-unidos.ghtml>. Publicado em 20/01/2017. Ver também **Gazeta do Povo**. Trump assina ordem executiva para construção de muro na fronteira com o México. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/trump-assina-ordem-executiva-para-construcao-de-muro-na-fronteira-com-o-mexico-36kn7mqriixlpvzrlxvfwf9i4s>. Publicado em 25/01/2017. Consultado em 09 de novembro de 2017.

centralidade e gigantismo da proposição. A iniciativa remonta a George Hebert Bush (o Bush pai, presidente de 1989 a janeiro de 1993). Mais especificamente ao ano de 1991, embora tenha sido levada a cabo com mais intensidade somente em 1994, sob o governo democrata de Bill Clinton (1993-2001). A partir desse último ano, 1994, foi implementada a “Operação *Gatekeeper*” que “visava impedir a imigração ilegal na região de San Diego, Califórnia (...). Além “de aumentar o muro, a Operação Guardiã elevou o valor das multas aplicadas aos estrangeiros ilegais e liberou recursos para a Patrulha de Fronteira”⁵⁴.

Em nova intervenção presidencial, agora com George Walker Bush (o filho, cujo mandato vigorou de 2001 a janeiro de 2009), uma lei complementar é assinada em 2006. Essa ordenação legal previa a “construção de um muro na fronteira (...) cujo custo total foi avaliado em US\$ 6 bilhões” e a extensão aumentada a 1.100 km. De acordo com um artigo publicado à época, pela BBC e assinado por Bruno Garcez,

a “opinião pública americana” vinha “se mostrando favorável a construção da barreira (...) [sendo que] a proposta era defendida por segmentos conservadores dos partidos Republicano e Democrata. O projeto já havia sido aprovado pelo Congresso e pelo Senado no mês passado (...). O presidente da Câmara, Dennis Hastert, e o líder da maioria republicana no Senado, Bill Frist, divulgaram uma declaração conjunta defendendo a construção do muro, argumentando que o povo americano ‘exige uma fronteira segura’ (...). [Apesar de ressalvas], a proposta foi aprovada (...) com o endosso de 64 deputados e 26 senadores democratas”⁵⁵.

Elizabeth Brandt, uma antropóloga da Universidade do Arizona consultada pelo articulista acima, ponderou que o projeto do muro expressava um persistente “sentimento anti-imigrante”. E vaticina:

Muitos políticos que utilizam uma retórica inflamada contra imigrantes poderão ser eleitos no Estado. Esse tipo de retórica começou por aqui e vem se espalhando para outros Estados com fortes populações de imigrantes, como o Texas e a Califórnia. Se isso seguir ocorrendo, poderá haver muitas tensões sociais no país,

⁵⁴ **Gazeta do Povo.** Trump assina ordem executiva para construção de muro na fronteira com o México. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/trump-assina-ordem-executiva-para-construcao-de-muro-na-fronteira-com-o-mexico-36kn7mqriixlpvzrlxvxf9i4s>. Publicado em 25/01/2017. Consultado em 09 de novembro de 2017.

⁵⁵ GARCEZ, Bruno. Bush assina lei que prevê muro na fronteira com o México Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2006/10/061026_bush_muro_crg.shtml. Publicado em 06/10/2006. Consultado em 10 de novembro de 2017. Apesar dos referidos esforços, o chamado *Secure Fence Act*, a lei mencionada no texto corrido, acabou sendo sustada na prática por “protestos e ações judiciais”, conforme matéria já citada: **Gazeta do Povo.** Trump assina ordem executiva para construção de muro na fronteira com o México. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/trump-assina-ordem-executiva-para-construcao-de-muro-na-fronteira-com-o-mexico-36kn7mqriixlpvzrlxvxf9i4s>. Publicado em 25/01/2017. Consultado em 09 de novembro de 2017.

entre imigrante e americanos. Os Estados Unidos deverão sair destas eleições [de novembro de 2006, no caso] divididos⁵⁶.

Até o fim de 2017 a “maior parte do muro do México concentrava-se entre a fronteira entre San Diego e Tijuana”. Incluía ainda “seções no (...) Arizona, Novo México e Texas”. Cerca de 30% da fronteira EUA/México contava com partes muradas. Mas “se depender dos planos de Trump o número chegará a 100%⁵⁷”.

Essa pequena incursão aos muros pré e pós Trump deverá ser útil mais à frente. Por enquanto encerremos este parêntesis e vejamos um pouco do que parte da produção sociológica pode contribuir na construção deste sintético painel ao qual vimos nos dedicando.

Em texto já clássico sobre a Globalização (as “consequências humanas”), o polonês Zigmunt Bauman nos oferece, ele também, um mapeamento conciso da questão e do período. Sumariemos alguns dos eixos principais.

Segundo Bauman, a globalização teria se constituído quando não mais vigorava o “Grande Cisma” (a guerra fria). O mundo resultante desse término não se configuraria como “uma totalidade e, sim, um campo de forças dispersas e díspares”. Passávamos a uma situação em que “ninguém parecia estar no controle”. Dessa forma, o “significado mais profundo transmitido pela ideia (...) é o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais”. A globalização seria uma “nova desordem mundial” (1999, pp. 65-67). Nesse novo mundo, constatar-se-ia a “crescente experiência da fraqueza, mesmo da impotência dos agentes ordenadores habituais (...); entre esses (...) o Estado” (BAUMAN, 1999, p. 68).

Aqui nos parece importante aditar, com Elizabeth Macedo, um importante desdobramento da ação combinada entre diversos elementos. No caso, a autora refere-se ao resultado do amálgama entre um “certo esgotamento (...) do potencial de ação [do

⁵⁶ GARCEZ, Bruno. Bush assina lei que prevê muro na fronteira com o México Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2006/10/061026_bush_muro_crg.shtml. Publicado em 06/10/2006. Consultado em 10 de novembro de 2017.

⁵⁷ MENDONÇA, Cláudio. **Doutrina Bush**: Guerra contra o terrorismo e o "eixo do mal". Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/doutrina-bush-guerra-contra-o-terrorismo-e-o-eixo-do-mal.htm>. Acessado em 10 de novembro de 2017. Ver também matéria do site **Pensar Contemporâneo**. O muro: muitos milhões de dólares e milhares de mortes. Disponível em <http://www.pensarcontemporaneo.com/trump-muro/>. Acessado em 09 de novembro de 2017.

Estado]”, ao incremento dos “fluxos migratórios do capitalismo transnacional (...)”, à “interação cultural provocada pela ampliação do contato virtual entre as culturas” e à “intensificação dos contatos interculturais”, possibilitados pelo “desenvolvimento tecnológico” (2006, p. 329-330).

Dado o conjunto acima e o correlato “aflorescimento de tensões entre diferentes culturas que convivem num inventado espaço natural”, isso “tem feito com que passemos a perceber as sociedades em que vivemos como multiculturais” (MACEDO, 2006, p. 330). O texto de Macedo, então, parte do fato de que “*vivemos em um momento em que essas preocupações [multiculturais] estão na ordem do dia*”. Problemas na lida com a “diversidade e multiplicidade” se impõem (2006, p.332. Grifo nosso)⁵⁸.

Em artigo de 2012, Nilma Lino Gomes complementa:

Nos últimos anos, a relação entre desigualdades e diversidade tem ocupado um lugar de maior destaque no debate contemporâneo (...). Imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, espaços/territórios são os principais fatores e temáticas que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade, sendo que em vários contextos eles estão interrelacionados ou interseccionados”. (GOMES, 2012).

Os termos desse contato podem ser muito diversos. A esse respeito, e voltando a Bauman, o mesmo estabelece dois polos interativos possíveis. O “*encontro com a alteridade*”, afirma, “*é uma experiência que nos coloca em teste*”. Dele “*nasce a tentação de reduzir a diferença à força*”, mas também pode “*gerar o desafio da comunicação como um empenho constantemente renovado*” (1999, p. 17. Grifo nosso). Precisamos manter isso em mente.

Continuando com Bauman, anotemos ainda que um outro traço marcante do novo mundo globalizado vem sendo o predomínio da ideologia de mercado (já havíamos assinalado esse ponto com Hobsbawm). Tanto é assim, que o autor chega a afirmar que “a ‘globalização’ nada mais é que a extensão totalitária de sua lógica a todos os aspectos da vida”. Da “lógica dos mercados financeiros globais”, os quais “impõem suas leis e preceitos ao planeta” (BAUMAN, 1999, p. 73).

É de se levar em conta, também, a complementariedade da integração e da desintegração contemporâneas. Sobre isso deixemos Bauman falar, diretamente.

⁵⁸ No mesmo sentido pode-se consultar artigo de Maria Rosa Afonso (2016).

Trata-se de um mundo onde “integração e a divisão, a globalização e a territorialização são processos mutuamente complementares. Mais precisamente, são duas faces do mesmo processo (...). [Por isso seria melhor falar de] ‘glocalização (termo adequado de Roland Robertson que expõe a inquebrantável unidade entre as pressões globalizantes e locais) (...) e defini-lo essencialmente como o processo de concentração de capitais, das finanças e todos os outros recursos de escolha e ação efetiva, mas também - talvez sobretudo - de concentração da liberdade de se mover e agir (...)” (1999, pp. 77-8).

Trata-se, reforçando, de um mundo muito desigual (e *desigualizante*⁵⁹). Para atestar, nosso estudioso polonês apresenta alguns números. Mencionemos, de forma ilustrativa, dois dados que nos parecem representativos. Referimo-nos ao fato de que, à época, apenas “22 por cento da riqueza global pertencesse aos chamados ‘países em desenvolvimento’, que respondiam por cerca de 80 por cento da população mundial”. Mais impressionantemente, tínhamos que “a verdadeira escala da pobreza (...) [se mantinha] omitida”. Aproximadamente “800 milhões de pessoas eram permanentemente subnutridas, mas cerca de 4 bilhões - dois terços da população mundial - viviam na pobreza” (BAUMAN, 1999, p. 78; 81).

A liberdade de mobilidade destacada acima (BAUMAN, 1999, p. 77-78), como tudo o mais, é muito heterogênea. Conforme o pesquisador, os que “vivem no ‘alto’” regozijam-se em viajar pela vida. Já “os de ‘baixo’ volta e meia são expulsos do lugar em que gostariam de ficar”. E aqui entramos na questão dos imigrantes/refugiados. Bauman, publicando originalmente em 1998, assinala que o Alto Comissariado da ONU para refugiados contabilizava 2 milhões de emigrantes sob sua observação, no ano de 1975. Vinte anos mais tarde, em “1995, esse total tinha subido para 27 milhões” (BAUMAN, 1999, p. 95). Esse número não parou de crescer. A tendência progressiva indicada por Bauman e demais autores se confirmou drasticamente. Em levantamento da mesma ONU, divulgado em junho de 2016, pôde-se constatar que o montante acima mais que duplicou, saltando para 65,3 milhões em 2015⁶⁰.

⁵⁹ O neologismo não é pior do que o fenômeno que expressa; por isso vou mantê-lo.

⁶⁰ **O Globo**. Número de refugiados no mundo supera 60 milhões pela primeira vez. Quantidade de deslocados aumentou quase 10% em 2015 na comparação com ano anterior. Publicado em 20/06/2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/numero-de-refugiados-no-mundo-supera-60-milhoes-pela-primeira-vez-19541765>. Consultado em 11 de novembro de 2017.

Diante disso, Bauman re-enquadra uma antiga hierarquização, reconhecendo cidadãos do “primeiro e do segundo mundo”. Isso porque não se trataria da usual clivagem entre áreas do globo, mas intra-países. Relaciona-se com a capacidade (ou falta) de mobilidade a qual, se obtida, torna os do alto tendencialmente cosmopolitas, independentemente do país em que estejam.

Para os habitantes do Primeiro Mundo (...) as fronteiras dos Estados foram derrubadas, como o foram para as mercadorias, o capital e as finanças. Para os habitantes do Segundo Mundo, os muros constituídos pelos controles de imigração, as leis de residência, a política de “ruas limpas” e “tolerância zero” ficaram mais altos;

os fossos que os separam dos locais de desejo e da sonhada redenção ficaram mais profundos, ao passo que todas as pontes, assim que se tenta atravessá-las, revelam-se (...) levadiças. (BAUMAN, 1999, p. 96-97).

As “consequências culturais e psicológicas” dessa polarização seriam gritantes.

Haveria um “perigo crescente do abismo social cada vez maior nos EUA entre ‘uma rica elite enfiada em condomínios vigiados’ e ‘uma maioria sem trabalho e empobrecida’”; fato que “não deveria ser tratado com leviandade por aqueles que se aquecem ao sol da nova flexibilidade do mercado de trabalho” (BAUMAN, 1999, p. 98).

O papel dos meios de comunicação na cobertura, criação e reverberação desse mundo global é visitado pelo sociólogo. Sua apreciação aponta que

Seu efeito a longo prazo é que ‘a parte desenvolvida do mundo cerca-se de um cinturão sanitário de descompromisso, erguendo um Muro de Berlim global. Toda informação que vem ‘de fora’ são imagens de guerra, assassinatos, drogas, pilhagem, doenças contagiosas, refugiados e fome; isto é, algo ameaçador para nós”.

(...) Uma imagem sintética da brutalidade autoinfligida vai se sedimentando na consciência pública - uma imagem de ‘ruas sórdidas’, ‘zonas proibidas’, ampliadas, versão aumentada de uma terra de bandidos, um mundo estranho, subhumano, para além da ética e de toda salvação (...)”(BAUMAN, 1999, p. 83).

Esses muros se reproduzem intra-fronteiras, incessantemente, como mencionamos há pouco.

Bauman já havia nos advertido nos capítulos anteriores. Isso é coerente com o princípio da “glocalização”. Uma “parte integrante dos processos de globalização”

consiste na “progressiva segregação espacial, na progressiva separação e exclusão” (BAUMAN, 1999, p. 09).

De modo claro, a vivência dessa movimentação é muito díspar e varia de acordo com os múltiplos lugares sociais em que se situe. Muitos são “incapazes de fazer de sua vida separada uma questão de opção e de pagar os custos de sua segurança”. O resultado é que “são pura e simplesmente postos para ‘fora da cerca’, sem que se pergunte a sua opinião”. As “fortificações construídas pela elite e a autodefesa praticada através da agressão por aqueles deixados de fora das muralhas” reforçam-se mutuamente (BAUMAN, 1999, p. 29). O “evitamento e a separação tornaram-se as principais estratégias de sobrevivência nas megalópoles contemporâneas” (BAUMAN, 1999, p. 56).

Tudo isso geraria um incremento do medo social. Nos “nossos tempos pós-modernos” isso ficaria indicado com o “aumento dos carros fechados, das portas de casa e dos sistemas de segurança”, além do espraiamento das “comunidades ‘fechadas’ e ‘seguras’ em todas as faixas de idade e de renda”. Nessa mesma direção segue a “crescente vigilância nos espaços públicos” (BAUMAN, 1999, p. 53).

Tendo esse quadro em vista, Bauman propõe uma inflexão na qualidade da paúra. Ele explica: “os medos contemporâneos, os medos urbanos típicos, ao contrário daqueles que outrora levaram à construção de cidades, concentram-se no ‘inimigo interior’” (1999, p. 55).

Esse último nos parece um item particularmente interessante (e útil para os nexos que pretendemos estabelecer na sequência). Para melhor aproveitar e entender essa caracterização, cabe recorrermos a um outro livro do escritor polonês.

Em *O mal-estar na pós-modernidade* (1998), Bauman redefine os termos do artigo clássico de Freud (*O mal-estar na civilização*), e vai, ao longo de seus capítulos, tornar mais claro o teor do medo contemporâneo, acima mencionado. Isso se dá de modo mais explícito no terceiro capítulo. Nessa parte do texto podemos nos deparar com a abordagem de Bauman para com as “fantasias e ameaças sociais” que povoam a contemporaneidade:

Todo tipo de ordem social produz determinadas fantasias dos perigos que lhe ameaçam a identidade. Cada sociedade, porém, gera fantasias elaboradas segundo sua própria medida (...). De um modo geral, tais fantasias tendem a ser imagens espelhadas da sociedade que as gera, enquanto a imagem da ameaça tende a ser um auto-retrato da sociedade com um sinal negativo (...)

A sociedade insegura da sobrevivência de sua ordem desenvolve a mentalidade de uma fortaleza sitiada. Mas os inimigos que lhe sitiaram os muros são os seus próprios ‘demônios interiores’ - os medos reprimidos e circundantes que lhe permeiam a vida diária e a ‘normalidade’ (1998, p. 53. Grifo nosso).

E qual ou quais perigos (espectros) rondam as sociedades pós-modernas de Bauman? Quem ou o que encarnaria os respectivos “demônios interiores” mais coetâneos? O sociólogo não titubeia, esses “nascem dos poderes de sedução do mercado consumidor”:

(...) eu proponho que a principal razão (...) é o fato de que os ‘excluídos do jogo’ os consumidores falhos - os consumidores insatisfatórios (...) são exatamente a encarnação dos ‘demônios interiores’ peculiares à vida do consumidor. Seu isolamento em guetos e sua incriminação, a severidade dos padecimentos que lhe são aplicados, a crueldade do destino que lhes é imposto, são - metaforicamente falando - todas as maneiras de exorcizar tais demônios interiores e queimá-los em efígie (BAUMAN, 1998, p. 57).

Vivemos, sempre conforme Bauman, em um mundo que “foi submetido por muito tempo (...) e com toda probabilidade continuará a ser submetido (...) a um processo de completa e inexorável ‘incertização’” (1998, p. 54 e 57). Nesse contexto inerentemente movediço (líquido, na terminologia Baumaniana), o pavor e repulsa angariados pelas entidades demoníacas aventadas dizem respeito ao receio de que chegue a nossa hora de cair no limbo do subconsumo, da falha aquisitiva, da insatisfação creditícia. Com todos os temíveis e previsíveis custos reservados aos párias de qualquer tempo

3.4.4. Síntese do painel histórico-sociológico

O que temos, pois, aqui? Após essa breve, incompleta e necessariamente parcial composição de levantamentos, caracterizações e reflexões sobre alguns dos traços gerais e marcantes de nossa época recente, como ficamos? Noutras palavras, de qual (quais) modo(s) esse quadro pode informar, relacionar-se e/ou servir de meio de ampliação de leitura sobre a peça fílmica que vimos estudando? Isso é que precisamos propor agora. Nesse sentido, segue-se uma sinopse.

O quadro esboçado nas páginas anteriores não suscita efusividade e/ou empolgação com o tempo presente. Isso para dizer o mínimo. Na verdade, escancara um mundo sem “soluções” imediatamente visíveis (Hobsbawm). Pelo contrário, registra ao menos “dois problemas (...) a longo prazo decisivos” e planetariamente preocupantes: o

demográfico e o ecológico. Acrescente-se a isso o atenuado, mas sempre presente risco nuclear (Hobsbawm). É claro que subestimamos os aspectos positivos da globalização e demais mega-processos contemporâneos (eles devem existir...). Não obstante, é uma visão crítica que parece ressaltar de análises variadas e reputadas. E, dado que nosso objetivo inicial se refere a consubstanciar a leitura de uma obra de enredo apocalíptico, é presumivelmente àquilo que não está dando certo (e chega a beirar ou a projetar a catástrofe) que nosso olhar deve se dirigir.

Isso posto, temos um painel que aponta para um conjunto de dificuldades e apartações em vários níveis. Vimos, com Hobsbawm, um desenho descritivo e prospectivo (tendências re-afirmadas por alguns estudiosos que escreveram posteriormente e sumariados um pouco mais atrás) do alargamento de distâncias entre ricos e pobres, tanto no que se refere às nações quanto no interior das mesmas. Inclusive naquelas mais desenvolvidas.

A revolução tecnológica, que come e destrói mais postos e modalidades de ocupação do que aqueles que renova ou inventa e a respectiva precarização das condições de trabalho foram devidamente sublinhadas (Hobsbawm e Vizentini). A vigência do predomínio do ideário triunfalista do mercado e o enfraquecimento dos Estados-Nação (com a igual debilidade de suas ações mitigadoras dos efeitos sociais das leis de mercado) foram apontados como elementos de força nessa combinação (Hobsbawm/Bauman). O “desemprego estrutural” (Vizentini) aliado às “crescentes pressões migratórias” (Rumbaut) acrescentariam e/ou qualificariam a apartação entre ricos e pobres pela oposição entre empregados e desempregados (além dos temporários, precários etc.). Nativos e estrangeiros se embaralham nesse conjunto, atravessando-o com outras diferenciações e complexificando essa rede de inter-relações por vezes nada amistosas.

Diríamos que o apanhado acima nos coloca em um mundo onde a questão de se lidar com a diferença, a “diversidade e a multiplicidade” está posta na “ordem do dia”, de modo inelutável (Afonso/Gomes/Macedo). Ganhou fórum de “centralidade discursiva”, de forma análoga a como Ernesto Laclau já utilizou o termo, o que significa simplesmente que, dada a ampla, constante e disputada circulação do tema, o mesmo se reverte de tantos sentidos quantos forem os campos em litígio. Ademais, a despeito e por causa das posições distintas, a desconsideração do tema está fora do campo de possibilidades; ela se impõe (LACLAU, 1992, pp. 127-149).

O aprofundamento das disputas entre diferentes e coexistentes foi colocado, por sua vez, como propiciador do aumento da xenofobia (Hobsbawm/Bauman). Nos países mais desenvolvidos, o conflito gerado com os deslocamentos humanos internacionais conformou a imagem e o receio de sucessivas “invasões bárbaras” (Vizentini).

É visível, nas análises apresentadas, o destaque (retórico ou de constatação) à construção de muros, aprofundamento de fossos, entrincheiramentos físicos e simbólico/culturais. Bauman (o pensador que mais propõe imagens dentre os aqui vistos) abusa do emprego desses marcadores de distância e separação. Para ele, mesmo as conexões que se tentam estabelecer costumam redundar em “pontes levadiças”.

Para Marco Aime, que acompanha linhas traçadas por Bauman, a imaginação social de alguns movimentos xenófobos europeus locupleta-se com projeções ou realizações de fortalezas inexpugnáveis, nas quais se possa resguardar dos inimigos e salvar os bens. Nessa linha, em suas palavras, a alternativa por uma “comunidade quente” (solidária) é ditosamente relegada.

Sean Purdy, por seu turno, destaca a vitalidade das forças políticas associadas ao epíteto “nova direita”, aproximando-se, em sua caracterização, da observação de Aime. O “dilema democrático” de Hobsbawm aponta exatamente para o risco que esse tipo de regime vem sofrendo, dados a agudização dos conflitos acima e o assinalado agrupamento de forças conservadoras. O “perigo crescente do abismo social cada vez maior nos EUA” (Bauman) implica a possibilidade de invectivas e convulsões à democracia.

Uma lógica (e um desdobramento do movimento da globalização) de separação conduz a que a “parte desenvolvida do mundo” cerque-se de um “cinturão sanitário de descompromisso, erguendo um muro de Berlim global” (novamente a imagem amurada, invocada por Bauman). Pelos meios de comunicação, a “imagem sintética” produzida é recorrentemente a de “zonas proibidas”, a de um “mundo estranho, sub-humano, para além de qualquer salvação” (Bauman). E, como vimos, essa lógica atravessa a relação entre diferentes países, mas também intra-fronteiras nacionais. Áreas controladas, condomínios privados, acessos limitados fazem a vez do acirramento do fechamento dos seus análogos nas alfândegas (Aime, Bauman, Vizentini).

Cada vez mais vivemos em um mundo onde “tudo que é sólido desmancha no ar”. Essa fórmula clássica, extraída do Manifesto Comunista e reelaborada por Marshal

Berman⁶¹, é reforçada na reiteração do componente de crucial “instabilidade” (Vizentini) e “indeterminação” (Bauman) contemporâneos. É sob esse crivo que podemos realizar melhor a ênfase do sociólogo polonês no incremento hodierno do “fator medo”. Um receio que, principalmente, mas não exclusivamente, constituiria a expressão de nossos “demônios internos”. O pavor de, em uma sociedade com cada vez menos previsibilidade e em constante e frenética reacomodação, passemos para o lado de lá... Que engrossemos, vítimas da vez de previsíveis e corriqueiros movimentos de reestruturação, o campo dos “consumidores falhos” ou “insatisfatórios” (os párias contemporâneos).

3.4.5. *Warm bodies* em diálogo com seu tempo

O que propomos, finalmente, é tão somente que nossa película⁶² encontra-se mais ou menos informada desse quadro e dele participa, compondo mais uma das inúmeras enunciações que versam, disputam, debatem, digladiam-se e enfim, constituem a referida centralidade discursiva: o tema da lida com conflitos de diversidade, multiplicidade e diferenças. Tudo sob um quadro global de alta competitividade, padrões excludentes, estratégias de acantonamento, desigualdade, preconceito, discriminação e violência potencial e efetiva. Isso parece ser muito evidente, se cotejarmos o quadro sintético elaborado com os traços básicos do enredo. Senão vejamos.

Primeiro retomaremos o cenário/ambientação diegéticos. Faremos isso a partir de três itens: a ideia insistentemente acionada pela ficção de que as coisas podem dar errado, planetariamente; a representação de um mundo rígida e violentamente segmentado e apartado; a expressão física e simbólica desse apartamento na forma de acantonamentos amurados.

Em segundo lugar, destacamos o contraponto narrativamente estabelecido pela oposição entre as personagens do Coronel Grígio e de sua filha Julie. Aqui iremos propor que essa construção ficcional expressa dois polos extremos de como lidar com a diversidade, a diferença, a alteridade. Tanto na diegese quanto nos conflitos sociais hodiernos.

Por fim, aludiremos ao tema dos medos contemporâneos e a forma como os mesmos foram mencionados/expressos na película.

⁶¹ O livro de Berman é de 1982.

⁶² A circunscrição da obra no tempo deve levar em conta o ano de lançamento do filme, 2013 e o de produção do livro (2010), o qual forneceu o básico da trama da versão cinematográfica.

3.4.6. Cenário/ambientação

O universo de *Meu namorado é um zumbi*, é o de mundo que não deu certo. Nele as projeções mais pessimistas (ou realistas) se confirmaram e nos levaram a uma auto-implosão. A impressão de que as coisas (todas as coisas) podem degradingolar em escala planetária, aliás, constitui tema insistentemente recorrente na ficção (em especial ficção científica). Um rol das produções televisivas e cinematográficas que circunscrevem seus habitats fílmicos em distopias mais ou menos globais seria imenso⁶³. No âmbito dos filmes de zumbi isso é quase uma regra (configura uma convenção do sub-gênero, altamente acionada). Noutras palavras, a usual ambientação da ação em um futuro mais ou menos próximo, no qual o mundo como o conhecemos já não mais existe: um apocalipse (no caso) zumbi.

O improvável e inesperado romance de R e Julie se dá em meio a uma cidade partida (literalmente arrasada): dividida geográfica, comunicativa e simbolicamente. Os encontros esporádicos tendem a ser violentos e fatais, para ambos os lados (levando-se em conta que os zumbis também podem *morrer de novo*, ao serem atingidos na cabeça). Parte da saga do jovem casal constitui-se exatamente do encurtamento desse isolamento e, prospectivamente, no fim do mesmo. Humanos e zumbis não se misturavam, até o advento do romance e de seus desdobramentos, os quais vão redundar em espetacular detonação dos muros que separavam os dois grupos na última cena da fita.

Essa configuração espacial diégetica, a de uma cidade dividida e separada por muros, parece aludir a uma recorrente constatação hodierna a respeito das múltiplas compartimentarizações e acantonamentos sociais, tais como vimos no painel histórico-sociológico esboçado. A ideia de que vivemos em um mundo cada vez mais cindido, polarizado e apartado, aliás, imprime a marca de sua presença em vários setores da produção intelectual, artística e de entretenimento. Para substanciar essa asserção, abramos um novo parêntesis.

No que diz respeito ao campo intelectual, o painel histórico-sociológico apresentado parece ser suficiente para atestar o que afirmamos acima, mas podemos constatá-lo em outras searas. Do entretenimento televisivo e cinematográfico às artes

⁶³ Conforme dissemos, a lista pode ser numerosa. Apenas para referenciar podemos remeter a algumas listagens disponíveis na Rede. A primeira conta com 100 películas; a última arrola alguns dos principais lançamentos em 2017 e 2018: <https://filmow.com/listas/distopia-100-melhores-filmes-distopicos-120467/>; http://obviousmag.org/genialmente_louco/2016/10-filmes-distopicos-que-vaio-abrir-sua-cabeca.html; <https://thevore.com/pt-br/filmes-distopicos/>. Consultados em 31 de maio de 2018.

plásticas. Apenas como recurso indicativo, mencionemos toda a construção dramática dos personagens dos *X-men*, dos quadrinhos às várias produções fílmicas (o primeiro longa produzido data do ano 2000 - EUA, Bryan Singer). Trata-se de manifesta transposição para a ficção do problema racial, do debate entre segurança e liberdade e das diferentes modalidades de enfrentamento da questão, encarnadas na contraposição entre um Charles Xavier pacifista e não supremacista e um Magneto (marcado e vitimado pela violência nazista), que aposta na via do confronto e imposição⁶⁴.

Mais recentemente temos a série televisiva *Supergirl*, cuja primeira temporada foi ao ar em 2015 (EUA, Jesse Warm). Para os não iniciados, a supermoça (Kara Zor-El), é uma extraterrestre, prima do superhomem. A produção lida com temas feministas (a heroína precisa se estabelecer como tal à sombra do “maior herói da Terra”) e de orientação sexual (Kara tem uma irmã adotiva terrestre, a qual se descobre lésbica). Além disso, também temos a transfiguração fictícia de discussões sobre alteridade, imigração e cidadania. Um episódio onde isso fica claro é o de número 11, intitulado “Visitante de outro planeta” (primeira temporada). Nesse capítulo, *Supergirl* se vê as voltas com a árdua tarefa de defender a integridade física de uma política “anti-alienígenas”, de nome Miranda Crame. A supermoça aceita o trabalho primeiro porque é a heroína da história e, segundo, porque pretende provar à senadora Crame que os extraterrestres não devem ser perseguidos por sua origem. A congressista, no entanto, é de difícil convencimento. Em um comício público, ela expressa suas convicções.

Aliens, extraterrestres, inumanos usando uma capa ou não são uma ameaça ao país, a nossa liberdade e a nossas vidas (...). Precisamos saber onde vivem, que fazem e quem comem [alguns extraterrestres, como Kara, usam capa e são heróis, outros apresentam dieta condenável na Terra: podem devorar-nos].

E complementa, com incrível atualidade e inequívoco diálogo com a atual pauta política americana:

⁶⁴ Uma simples vista na sinopse do primeiro filme da franquia parece suficiente para referenciar o enquadramento acima. “Em um futuro próximo há pessoas que são o próximo degrau na escada evolucionária humana, os mutantes. (...) Os mutantes sofrem um grande preconceito, pois os humanos em geral não entendem os poderes deles e temem que (...) por serem superiores às pessoas comuns, irão perseguir a raça humana. Do lado dos mutantes, o combate a esse preconceito não acontece de modo uniforme. Alguns mutantes, os X-Men, são liderados pelo Professor Xavier (Patrick Stewart), um telepata, e pretendem vencer o preconceito por meios pacíficos, convencendo o público de que humanos e mutantes podem conviver em paz. No entanto a Irmandade dos Mutantes, comandada pelo temível Magneto (Ian McKellen), que pode alterar e modificar a estrutura dos metais, declarou guerra aos humanos, pois está cansado de tanta perseguição e humilhação. O ódio e o medo que os humanos sentem pelos mutantes está à beira do fanatismo, principalmente por causa de uma campanha antimutantes liderada pelo senador Robert Kelly (Bruce Davison)”. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-25518/>. Consultado em 28 de maio de 2018.

Sobretudo, devemos impedir que venham ao nosso país. Se for necessário uma cúpula [um domo] que a construamos. É hora de deixar de falar e começar a agir. Monstros estão vindo atrás de suas famílias.

Na ficção tudo é resolvido pela *supergirl*, que salva a vida da senadora. Mas a tentação isolacionista, a temática dos direitos e discriminação dos *imigrantes* extraterrestres permanece.

Por último, para não nos alongarmos indevidamente, mencionemos a produção brasileira, a série 3% (César Charlone/Pedro Aguilera, 2016). Novamente a sinopse elucidada:

Em um futuro pós-apocalíptico não muito distante, o planeta é um lugar devastado. O Continente é uma região do Brasil miserável, decadente e escassa de recursos. Aos 20 anos de idade, todo cidadão recebe a chance de passar pelo Processo, uma rigorosa seleção de provas físicas, morais e psicológicas que oferece a chance de ascender ao Mar Alto, uma região onde tudo é abundante e as oportunidades de vida são extensas. Entretanto, somente 3% dos inscritos chegarão até lá⁶⁵.

Mar Alto é uma região insular. Nessa ficção, os muros são de água, mas ainda são muros. Além da metáfora (quase explícita) indicada pela separação do mundo entre 97 por cento de desamparados frente a 3 por cento de felizardos meritocráticos (a defesa do merecimento dessa elite é insistentemente reiterada nos episódios), temos a trajetória e performance da figura de Ezequiel. Dirigente do Processo seletivo e um personagem central à trama (vivido pelo ator João Miguel), ele transitou do continente para o Mar Alto, passando pelo movimento rebelde conhecido como *A Causa*. No episódio 5, da segunda temporada, ficamos sabendo que ele planeja acabar com o mundo dividido; pretende por um fim às “barreiras entre os dois mundos”. A essa altura também nos é dado a saber que o personagem foi profundamente afetado pela morte da esposa. Segundo o próprio, “(...) Júlia [sua mulher] não aguentou. (...). Ela se matou por causa da divisão dos mundos (...)” Para mudar o sistema, Ezequiel está disposto a “atitude extrema”. Para saber como, consulte a Netflix. Nosso ponto já está estabelecido.

Representações e um imaginário de sociedades apartadas não se encontram somente no campo do entretenimento fílmico. Ai Weiwei, um reconhecido artista plástico chinês, apresentou, em agosto de 2017, em Nova York, um projeto intitulado “Boas cercas fazem bons vizinhos”. O nome é uma contraposição aos cerceamentos físicos-

⁶⁵ 3%. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/series/serie-19610/>. Acessado em 26 de maio de 2018.

sociais contemporâneos. Weiwei promove cercas (muros) facilmente transponíveis, permeáveis. Não implicam contenção, mas marcas de passagem. A produção do artista faz menção imediata ao problema da imigração nos EUA e no mundo, indicando que cercas boas, na verdade, só se funcionarem como pontes⁶⁶. Podemos concluir o parêntesis.

As colocações acima tiveram um sentido panorâmico. Sua funcionalidade é a de ampliar o rol e gama de referências e sugerir o reconhecimento de uma apreensão comum, a de que o diagnóstico de apartação social desenhado por historiadores e sociólogos é facilmente identificado por uma grande variedade de produtos culturais os quais dialogam com esses elementos de realidade. Nesse sentido específico, *Warm bodies* não difere das demais obras dialógicas elencadas. Retomemos o fio da meada e passemos ao próximo ponto, que tínhamos ficado de abordar.

3.4.7. Coronel Grígio versus Julie

Nós já vimos as marcações narrativas que estabelecem o teor conflitivo da relação entre esse pai e sua filha (ver páginas 63-65). A contraposição das personagens de Grígio e Julie parece servir perfeitamente como construção ficcional às formas sociológicas apresentadas em nosso painel. Referimo-nos a dois modos distintos de se lidar com a alteridade.

A personagem militar de Grígio adota claramente o princípio da “redução [da diferença] à força” (Bauman). Diante do choque apocalíptico-zumbi, recorre à ação preventiva, à velha fórmula de se atirar primeiro. Sua política se justifica pelas demandas de segurança e salvação da humanidade. Baseia-se ainda na radical bestialização do inimigo. Nas palavras do coronel, esses podem até parecer “humanos, mas não são. Eles não pensam, não sangram (...) não há como ajudá-los (...) são indiferentes, insensíveis”⁶⁷. Aqui cabe mais um parêntesis.

⁶⁶ **Telejornal Hoje (Rede Globo)**. Artista chinês cria obras de arte sobre refugiados e espalha por Nova York. Vídeo-reportagem. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2017/12/artista-chines-cria-obras-de-arte-sobre-refugiados-e-espalha-por-nova-york.html>. Consultado em 26 de maio de 2018; **El País**. Várias reportagens sobre Ai Weiwei e outros artistas plásticos. Disponível em: https://brasil.elpais.com/tag/ai_weiwei/a. Consultado em 26 de maio de 2018; **Jornal de Santa Catarina**. Ai Weiwei homenageia a Nova York pró-imigração em grande exposição. Disponível em: <http://jornaldesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/mundo/noticia/2017/10/ai-weiwei-homenageia-a-nova-york-pro-imigracao-em-grande-exposicao-9945449.html>. Consultado em 21 de agosto de 2018.

⁶⁷ A tentação quanto a uma analogia à política americana pós 11 de setembro, vista no painel, é grande. A desumanização, no processo histórico, fica por conta da inserção do inimigo no “Império do mal”. Essa expressão, aliás, popularizada politicamente por Ronald Reagan (1981-89) e retomada por Bush (2001-

Vamos aproveitar a referência acima e refletir um pouco sobre o papel dos esqueléticos (*boneys*). Vamos propor que o lugar dessa nova categoria de zumbis é estratégico e cumpre importantes funções narrativas e potencialmente metafóricas. Examinemos o caso.

Vejam, a condução de uma narrativa romântica-aventuresca, que converge para uma solução conciliadora (harmônica) entre as partes, estabelece alguns senões. O conflito e os empecilhos típicos desses enredos pode se complicar. Lembremos da estrutura exaustivamente repetida do chamado “filme Hollywoodiano”, já mencionada (Rever *O lugar cinematográfico da fita*, a partir da página 37 desta dissertação). É própria da mesma uma dinâmica de choque entre protagonistas e “outros personagens ou com circunstâncias externas”. A história, ademais, costuma finalizar “com uma vitória ou derrota decisivas”. Com a “resolução do problema”. (BORDWELL, 2005, p. 278-279).

Ora, a aproximação lenta, mas consistente entre zumbis e humanos (e a necessidade de que esse encurtamento de distâncias se faça valer, para viabilizar um final adequadamente feliz para o casal adolescente) coloca um problema expositivo: quem fica com o papel de vilão? Frente a qual inimigo (um que seja merecedor de inimizade: isso é importante, pois valoriza e justifica os mocinhos) se estabelecerão as demandadas sequencias de ação, as pugnas, a justa oposição? A questão é que quanto mais R e os demais zumbis se humanizam, mais esse ponto se torna premente. Sem a presença do outro-vilão não há o herói-protagonista.

É nesse lócus de pura vilania que se localizam os esqueléticos. De modo perfeitamente conveniente, inclusive. Toda a desumanidade pretensamente adjacente à condição zumbi é transladada dos cadáveres (*corpses*) para os esqueléticos (*boneys*). E dessa vez não há espaço algum para contradições ou nuanças. Isso começa a ser estabelecido logo entre o segundo e terceiros minutos da película. Com o humor costumeiro, a apresentação cênica dos *boneys* é narrada (*voice over*) pelo jovem zumbi protagonista.

R: Estes caras são chamados de esqueléticos.

[segue-se um plano sombrio, com três *boneys*]

Não nos incomodam, mas comem o que tiver um coração batendo. Eu também, mas pelo menos isso me deixa em conflito. Todos nos tornaremos

2009), remete à saga cinematográfica de Guerra nas Estrelas (EUA, 1977, George Lucas). Ver, na sequência, a pequena digressão sobre os *esqueléticos*.

eles um dia. A certa altura, a gente desiste. Perde a esperança. Depois não tem mais volta.

Havíamos iniciado este parêntesis com a definição dos cadáveres pelo Coronel Grígio. Vamos retomá-la. A mensagem da liderança humana é dada em um telão, direcionado à comunidade intramuros (entre os minutos sete e oito). Os zumbis são vistos (indistintamente) como estando além de qualquer ajuda. São caracterizados como “indiferentes, “insensíveis” e incapazes de sentir “remorso”. Até aí, no entanto, as imagens estão a mostrar um cadáver (*corpse*). A conclusão, porém, é aglutinadora e taxativa. A gravação/imagem de um esquelético (*bonie*) aparece na tela e o recado é dado: “Só olhem para eles [como] sendo isso!”.

Os esqueléticos constituem-se, portanto, em alvos/inimigos perfeitos. Em tudo se afastando da humanidade, nenhum escrúpulo se faz necessário diante seu abate. É o que se constata nos instantes finais da película, sempre com a narração (*voice over*) de R:

Queria que tivéssemos curado os esqueléticos com amor. Mas, na verdade, matamos todos eles. É meio feio, mas ninguém se sentiu mal por isso. Não havia mais como mudá-los. Estabeleceu-se um elo entre nós [*corpses*] e os humanos. Com nossa aliança, não tiveram chance (...).

A operação é de deslocamento. A desumanidade radical atribuída aos *corpses* é transferida aos *boneys* e aí é só seguir o roteiro dos velhos *bang-bangs*: zumbi bom é zumbi morto, digo, índio bom é índio morto.

Não há como não recordar, aqui, um recurso análogo, acionado exatamente por um western. Refiro-me a *Dança com Lobos* (*Dances with wolves*, EUA, Kevin Costner, 1990). Nesse épico ganhador de sete Oscar, um capitão do exército, John Dunbar (Costner), assume um posto de fronteira. Isolado, inicia uma lenta e cuidadosa aproximação com nativos Sioux. No processo acaba re-avaliando os estilos, modos e valores de vida de brancos e peles vermelhas, debandando para o lado que avaliou mais humanamente interessante.

A película apresenta, portanto, uma certa revisão na relação fílmica entre o homem branco civilizado e os “selvagens” indígenas. Uma certa reviravolta na velha fórmula do gênero. Ou ao menos uma troca de sinais (uma inversão na atribuição de quem vai personificar a oposição entre *good and bad guys*). Não obstante, ainda se precisava, narrativamente, do inimigo. A carga (em um primeiro momento) ficou para os

pobres dos Pawnee, outra nação nativa norte-americana. O preço da humanização dos índios (Sioux) foi a desumanização dos Pawnee (posteriormente os militares brancos assume o lugar do inimigo⁶⁸). O artifício é bastante semelhante em *Warm bodies*.

Os esqueléticos funcionam como os inimigos inequívocos, como o outro. Ou como uma imagem pervertida de nós mesmos; a personificação do quão desumanos podemos nos tornar.

É tentador ver nessa composição um recurso narrativo de longa duração. Os esqueléticos parecem ocupar um lócus discursivo análogo a outras tantas (des)qualificações históricas. São os “bárbaros” dos Romanos, os negros para a plêiade de movimentos racistas, os judeus para os nazistas... Serão, em uma analogia mais coetânea e pertinente, o equivalente aos terroristas? De nossa parte nos contentamos tão somente com esse parêntesis, e em atentar para a possibilidade.

Fechado o parêntesis, retomemos a oposição Grigio/Julie, agora sob o viés da nossa heroína. Esta, por sua vez, encarna e percorre a vereda mais trabalhosa (não sem antes vislumbrar e indicar semelhanças entre a desumanização zumbi e a dos próprios humanos; seu pai à frente). Julie abraça o difícil “desafio da comunicação” (Bauman) e espera (crê e atua) na “exumação do mundo inteiro”, ou seja, em um processo de ampla re-humanização. Processo de mão-dupla, lembremos.

A relação Grigio/Julie, portanto, sintetiza duas maneiras diametralmente opostas de se lidar com o outro, em um encaixe quase perfeito com a forma como Zygmunt Bauman coloca a questão no âmbito das “consequências humanas da globalização”. A aposta fílmica, inclusive, toma partido. A opção de Julie se mostra vencedora, implicando uma reestruturação geral e, por isso, convencendo Fernando Vugman a afirmar que a película aponta para a “possibilidade de um futuro menos estéril”, reumanizado (2013, p. 149).

É muito difícil não vermos aqui a probabilidade, a possibilidade ou ao menos a oportunidade de uma analogia entre o conflito humano/zumbi com os vários tipos de embates contemporâneos trabalhados no painel histórico-sociológico. Até porque, se

⁶⁸ Para um apanhado de diferentes considerações sobre *Dança com Lobos*, ver: PILAU, S. <http://www.cineplayers.com/critica/danca-com-lobos/2106>; KAEL, Pauline. <https://scrapsfromtheloft.com/2017/11/28/dances-with-wolves-1990-review-by-pauline-kael/> (Publicada em 17/12/1990); <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=353>; <http://ayubhistoria.blogspot.com/2011/04/danca-com-lobos.html>. Acessados em 17 de agosto de 2018.

mantivemos em mente a *démarche* de Elizabeth Macedo, teremos que as preocupações com os desdobramentos provenientes do “incremento dos fluxos migratórios”, da “interação cultural provocada pela ampliação do contato virtual entre as culturas” e a “intensificação dos contatos interculturais” com seu respectivo “afloramento de tensões”, estão na “ordem do dia” (MACEDO, 2006, p. 330). Forçam sua presença nas mais diversas arenas, palcos e espaços da produção cultural a qual se forja por e nesse tempo em que vivemos.

Nesse sentido, *tornar-se-ia no mínimo interessante (instigante e enriquecedor), se pudéssemos sugerir a transfiguração da guerra entre humanos e zumbis substituindo-a pelos múltiplos e coevos choques com os estranhos, os estrangeiros, os diferentes da ocasião, os imigrantes, os monstros nossos de cada dia.*

3.4.8. Medos contemporâneos

Neste terceiro e último ponto vamos explicitar alguns dos medos contemporâneos presentes na película. Na verdade, já falamos um pouco sobre isso, indiretamente. O cenário pós-apocalíptico remete, é claro, àquele temor de que o mundo pode estar se encaminhando para um ponto sem retorno. Por vários motivos (catástrofes ambientais, nucleares, epidemiológicas, demográficas etc.). O medo das consequências dos desencontros e choques entre diferenças, desigualdade, diversidades, da lida com a alteridade seria uma outra modalidade pertinente.

Apenas para recordar, vimos um pouco mais atrás como Michèle Lagny (2009), José D’Assunção Barros (2009), Carmem Oliveira (2009) e Zygmunt Bauman (1998 e 1999), nos põem cientes de que vivemos em tempos de proliferação dos temores. O cinema, por sua vez, costuma expressar esses receios contemporâneos “conscientes ou inconscientes” (Lagny), de modo explícito ou metafórico.

O que gostaríamos de destacar, no entanto, é uma das formas de construção de um temor coevo, prioritário na linha narrativa de nossa película. Referimo-nos ao receio (desconfiança) de que estejamos perdendo nossa própria humanidade. Em uma saga humanizante (cuja apoteose é a reconquista da mesma) o seu contrário é que deve constituir-se no medo básico da fita. E é assim mesmo. Mais interessante, porém, como desenvolvemos anteriormente, é o modo da elaboração fílmico-narrativa desse temor. Nossa reflexão nos levou a delinear o emprego de uma lógica espelhada, que teria sido utilizada na película de Levine. Ao destrinchar esse recurso estabelecemos que o paralelismo entre homens e zumbis indicaria que os mortos-vivos constituir-se-iam, na

narrativa ficcional, em retratos exacerbados de nossa própria desumanidade. Tratar-se-iam de projeções terríveis de nossas mazelas. Uma antevisão desastrosa do quão profundamente podemos decair. Uma imagem temível, portanto (devidamente amenizada pelo tom cômico e romântico da produção).

Apesar de todos os múltiplos e concretos elementos externos, o medo que sobressai na análise reside na projeção de nossos próprios fantasmas internos.

É curioso, portanto, ver como isso bate com o mecanismo (também projetivo) daquele temor que Bauman vai considerar a expressão peculiar “à vida do consumidor” contemporâneo. Trata-se de fruto de uma “sociedade insegura da sobrevivência de sua ordem” e que por isso “desenvolve a mentalidade de uma fortaleza sitiada”. Não por algozes externos, reitera, mas por “seus próprios demônios interiores” (1998, p. 53).

Dada nossa proposta de leitura, baseada em uma lógica espelhada, a associação com os “demônios interiores” de Bauman torna-se importante. Da mesma forma que o sociólogo polonês entende que os cramunhões contemporâneos constituem projeções de nossa própria paúra (quanto à possibilidade de nos vermos no terrível limbo reservado aos não-consumidores ou aos consumidores insuficientes), os zumbis constituir-se-iam em retratos acentuados de nossa própria desumanidade.

Em diferentes níveis e graus de formulação crítica, tanto a reflexão de Bauman quanto a película de Levine, adotam mecanismos interpretativos e expressivos similares para destacar, cada um conforme sua eleição e linguagem própria, um dos diversos fatores de constituição dos igualmente múltiplos temores contemporâneos.

3.5. Considerações finais

Meu namorado é um zumbi, pois, promove um convite a um aquecimento global (*global warming*) distinto daquele derivado do aumento dos gases de efeito estufa. Sugere a detonação de muros e a adoção de uma práxis relacional como resposta a um mundo desumano, frio, apartado. Um mundo desconexo, apesar (ou por causa) da pujança da integração global.

Aqui reside uma dimensão metafórica da obra. Aberta tanto a um enquadramento universalizante (um apelo quase atemporal à solidariedade, união, humanização), quanto (tentadoramente) sugestivo a uma analogia contemporânea à questão que permitiria pontuar o esvaziamento de interações *tetê-à-tête*; o primado das razões de mercado; os estranhamentos crescentes entre empregados e desocupados, locais e imigrantes etc.

Se assim for, *ou melhor, se assim for possível*, talvez possamos redimensionar essa obra. Em um mundo que se esmera na produção de barreiras, segregações e mesmo no planejamento de grandes projetos de separação física-concreta, *Meu namorado é um zumbi (Warm Bodies)*, de forma aparentemente despreziosa, apresentaria um singelo chamado à tolerância e ao convívio entre diferentes. À derrubada de muros que apartam seres humanos antes que a homens e zumbis.

4. Filmes comerciais de apelo juvenil e o ensino de história

A esta altura de nosso trabalho, cabe indicarmos como seria possível transformar a reflexão levada a cabo no capítulo dois em material pedagógico. É disso que trataremos aqui. Para tanto delinearemos três modos de conexão. O primeiro diz respeito à correlação imediata entre a obra fílmica estudada e o texto Shakespeariano, com o consequente nexa ao tema histórico do Humanismo e do Renascimento. Esse tópico é normalmente trabalhado na primeira série do ensino médio (nível de ensino tomado como referência nesta dissertação). Em seguida trataremos de um ponto mais recente que, no entanto, já consta nos livros didáticos e que remete à temas da contemporaneidade; se quisermos, a uma história do tempo presente (parte do programa da terceira série). Por fim, apontaremos a viabilidade do uso do material produzido para uma reflexão sobre o próprio fazer histórico. Para a introdução a uma discussão sobre o *métier*, o *modus operandi*, a potencialidade e possibilidades do estudo histórico.

Advirto que todas as opções e sugestões abaixo pressupõem a exibição da película estudada. A preparação e execução da assistência pode se dar sob diferentes formas. Pode ser de uma só vez (modalidade que prefiro) ou em duas sessões. Pode ser ministrada para turmas em particular ou para grupos formados a partir de inscrição voluntária. Isso vai depender das condições, instalações e objetivos específicos. De modo geral, estarei supondo que as indicações que se seguem estão sendo pensadas para turmas pré-selecionadas e convidadas para uma atividade que implica algum tempo extra. As exibições fílmicas devem ser marcadas com antecedência, precedidas do estudo dos pontos programáticos, apresentadas com roteiro de atividades, guia de acompanhamento de questões/temas destacáveis, ficha técnica e folha para anotações, fornecidos a cada aluno. As películas devem ser apresentadas e um tempo de debate precisa estar garantido, ao final da exibição⁶⁹.

Pois bem, cabe, neste instante, circunscrevermos os três modos de conexão aventados acima ao conteúdo programático do ensino médio. Com essa finalidade tomaremos como referência o manual dos professores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos (2016). Limitar-nos-emos a esse único título apenas

⁶⁹ Para essas e outras indicações estamos levando em conta nossa própria experiência em cineclubismo e as sistematizações encontradas na bibliografia pertinente, que comentaremos na sequência. Para uma indicação imediata, ver Marcos Napolitano (2003) e Cristina Costa (2013). Esta última principalmente às páginas 106-113.

para não sermos exaustivos, já que se trata de pontos bem estabelecidos do programa de História. A escolha deve-se tanto pela considerável difusão que a publicação vem tendo desde seu primeiro lançamento em 2010, como pelo fato de constituir-se em obra utilizada há mais de quatro anos em algumas das unidades da FAETEC. Inclusive na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, onde leciono há 19 anos. A ideia é fazermos uma brevíssima apresentação de como os tópicos relacionados (Humanismo e Renascimento, Mundo contemporâneo e apresentação da disciplina História) são disponibilizados para os alunos e como poderíamos interagir com os mesmos, a partir da crítica fílmica proposta. Sigamos assim.

O capítulo 12 do primeiro volume (indicado à primeira série) do manual de Vainfas e Companhia, intitulado “Renascimento e Revolução Científica”, trabalha o conceito de Humanismo Renascentista. O Antropocentrismo, o individualismo e o racionalismo são igualmente destacados. Segundo a obra didática de leitura/consulta dos alunos, o Humanismo Renascentista pode ser “entendido como a crença nas possibilidades criativas do ser humano” (VAINFAS et alii, 2016, p. 177).

No “campo da Filosofia” teria havido o estímulo às “polêmicas sobre a importância do indivíduo no mundo de Deus, sua capacidade criadora, sua liberdade de consciência”. Assim “como na arte, a filosofia do Renascimento celebrava o ser humano, mas, no fundo, desejava reconciliá-lo com Deus” (VAINFAS et alii, 2016, p. 183; 183).

Há ainda um subtítulo denominado “Conceito de utopia”. Sob esta rubrica reitera-se que “os renascentistas apostaram na capacidade criadora, na inteligência e na sensibilidade humanas”. Nas “artes e nas letras, sugeriam que o ser humano podia ser bom, belo e inventivo” (VAINFAS et alii, 2016, p. 185). Daí um certo “caráter otimista do Renascimento”. Esse aspecto não seria livre de tensões. A literatura utópica (Thomas Morus; Tommaso Campanella) expressaria esse conflito:

As utopias revelam (...) uma face da mentalidade renascentista não tão otimista: descontente com o mundo real e desejosa de uma sociedade sem opressões e desigualdades (VAINFAS et alii., 2016, p. 185).

No volume indicado para a terceira série, em seu último capítulo, de número 16, podemos nos deparar com o seguinte título: “Crises do novo século” (VAINFAS et alii., 2016, p. 170-287). Nesse desfecho são trabalhados alguns dos temas/problemas que passamos em revista em nossa síntese histórica e sociológica. A questão ecológica, o terrorismo, a lida com relações sociais em uma sociedade multicultural, a globalização e

suas mazelas sociais são itens diretamente acionados. A título de ilustração, indiquemos a abertura do texto na qual se pode ler que “a convicção de que uma catástrofe ecológica poderia ocorrer e destruir a humanidade ganha força entre as novas e as velhas gerações”. Esse ponto é retomado em um *box*, à página 287, cujo subtítulo é “O planeta em perigo”. Trata-se de uma súmula sobre a questão do aquecimento global e das iniciativas internacionais de tentativa de limitação da emissão de gases poluentes. O texto está atualizado até a Conferência de Paris, em 2015 (VAINFAS et alii, 2016, p. 270; 287).

Mudando de temática, temos algum destaque para o multiculturalismo. Isso pode ser visto em um outro *box*, à página 271:

A sociedade brasileira é multicultural e as diferenças étnicas e culturais devem ser reconhecidas e valorizadas. O multiculturalismo enriquece a vida social e oferece novas possibilidades de criação cultural (VAINFAS et alii, 2016).

Globalização, concentração de renda e aumento da pobreza, imigração são também abordados (VAINFAS et alii, 2016, p. 271-75 e 284, respectivamente).

Para o ensino dos pontos de Renascimento (primeira série) e para o item “Crises do nosso século” (terceira série) há várias possibilidades.

Uma forma básica de conexão seria a eleição de grupos de leitura para um cotejamento entre a obra de Shakespeare e a versão fílmica-zumbi. Aqui talvez valha a pena registrar que a obra didática em questão praticamente silencia sobre a dimensão literária do Renascimento/Humanismo. Talvez por problemas de espaço, mas também, possivelmente, por eleição, como o trecho abaixo parece nos permitir sugerir.

(...) a origem do conceito de Renascimento diz respeito ao mundo das artes, sobretudo à pintura, à escultura e à arquitetura. Os historiadores do século XIX, porém, deram maior amplitude a esse conceito, incluindo a literatura, a filosofia e a ciência e definindo o Renascimento como um momento especial na história do Ocidente (VAINFAS et alii, p. 177, 2016).

Alguns dos aspectos e produções filosóficas e científicas são tratados entre as páginas 183 e 187. A literatura, no entanto, não ganha sequer a citação dos próceres do período. E são muitos: Cervantes, Camões, Maquiavel... Shakespeare. Nesse sentido, e frente a esse material, pensamos que um enriquecimento com o adendo literário/cinematográfico viria complementar um importante campo da produção do Movimento em questão. Ao longo dos últimos anos já vimos procedendo dessa maneira,

com a formação de grupos de leitura para a apresentação de seminários sobre obras renascentistas, ao fim do período letivo (para possibilitar um acompanhamento e assessoria mínimos, altamente necessários para um bom desenvolvimento dos trabalhos). É interessante ainda a limitação de turmas para a aplicação desse tipo de ação pedagógica, dada a referida necessidade de orientação de perto, o que acontece com o agendamento de reuniões por grupo de leitura. Subtemas podem ser propostos para grupos distintos. Como norteamento, poder-se-ia sugerir/apontar alguns itens de busca e destaque:

- . Pesquisa sobre o autor e obra (tanto a literária quanto a fílmica);
- . Identificação de pontos temáticos do Renascimento na obra literária; identificação de re-leituras na obra fílmica;
- . O papel dos protagonistas na versão literária e na produção fílmica;
- . A reflexão sobre o preço do sacrifício do casal para a paz em Verona e se (e como) isso foi abordado no filme;
- . A discussão sobre a natureza e a posição/status social, expressa na peça pela metáfora da rosa e sua releitura fílmica;
- . A sugestão de um levantamento não exaustivo das adaptações/atualizações do texto Renascentista no cinema etc.

Outra possibilidade seria a proposição de um exercício analítico que contrapusesse a dimensão utópica representada na literatura do XVI com a obra fílmica do século XXI. Isso aproveitaria inclusive o relativo destaque do texto didático ao tema da utopia, no contexto renascentista. Uma questão pertinente seria a de refletir sobre como aquele descontentamento com o presente (de que fala o manual didático) chegou ao ponto de, em uma obra contemporânea, praticamente inverter a expectativa utópica em uma distopia. Com atenção às referidas tensões lá e cá (de época e da atualidade).

Um dos grupos poderia ser convidado ao estudo da obra de Thomas Morus (*A Utopia*, 1516) e a pensar sobre a conhecida imagem dos carneiros que se “alimentavam” de seres humanos. Os ovídeos carnívoros de Morus faziam menção a cercamentos e à expulsão de camponeses por açambarcadores rurais. Uma sugestão poderia ser a reflexão

sobre a validade de uma imagem/metáfora fílmica com os novos devoradores de homens, agora sob a forma zumbi. Esse nos parece um gancho cheio de possibilidades⁷⁰.

Relativamente ao tema mais coetâneo, apresentado didaticamente sob o título de “Crises do novo século” (século XXI), pensamos que três pontos podem ser explorados a partir da conexão entre o conteúdo programático constante do manual e a assistência e análise fílmica. Referimo-nos ao problema ecológico (o “planeta em risco”, tal como no *box* supracitado), o multiculturalismo (a condição de sociedades diversas étnica, nacional, social e culturalmente) e a questão dos imigrantes. Para tanto, algumas sugestões:

. Pesquisa sobre os riscos globais (planetários) hodiernos. Os periódicos relatórios do Fórum Econômico Internacional podem ser indicados como fonte básica (<http://reports.weforum.org/global-risks-2018/files/2018/01/Global-Risks-Report-2018-Executive-Summary-PT.pdf&embedded=true>);

. Como (em que termos) o tema dos riscos globais é trabalhado na película estudada (*Meu namorado é um zumbi*)?

. De que outras formas ou modalidades o tema de distopias globais aparece e se impõe na ficção científica contemporânea (levantamento inicial, ilustrativo);

. Pesquisa sobre o tema do multiculturalismo no Brasil e nos EUA (lôcus diegético do filme estudado);

. Pesquisa sobre as disputas e diferentes posições quanto à chamada política da diferença (do respeito às);

. Pesquisa sobre o aumento da questão da imigração internacional nos últimos 30 anos e dos decorrentes e correlatos choques político-culturais.

. Sugestão de utilização dos temas pesquisados para o embasamento da leitura fílmica, sempre com a busca de possíveis conexões narrativas (com a narrativa fílmica).

Resta-nos ainda tratar de uma terceira via exploratória. A do uso do material produzido (a análise do filme) para uma reflexão sobre o próprio fazer histórico. Esse ponto não consta do manual utilizado até agora (mais uma questão de espaço?), mas é comum nas introduções ao estudo de História. Sob essa epígrafe (“Estudo introdutório”),

⁷⁰ Vale uma consulta ao texto do próprio Morus. Disponível em: <file:///C:/Users/Luiz%20Carlos/Downloads/Utopia%20-%20Thomas%20Morus.pdf>. Consultado em 08 de outubro de 2018. Principalmente páginas 19 e 20.

o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro dispõe habilidades e competências pertinentes, como, por exemplo, a de “Compreender que a transmissão do conhecimento não é neutra e que todos somos agentes da História”⁷¹.

Esse ponto, entendemos, pode funcionar como ilustração pedagógica do fazer histórico-acadêmico, ou seja, de como os historiadores produzem história. E de como podemos utilizar procedimentos formais de investigação para melhor conhecer e ler o mundo. Trata-se de explicitar o exercício da análise fílmica como um caso de aplicação de procedimento metodológico, do *modus operandis* da produção desse tipo de conhecimento, englobando as seguintes etapas: enquadramento contextual; recorrência à utilização e confrontação de fontes; análise textual; pressuposto segundo o qual toda obra humana dialoga com seu tempo e lugar etc.

Pensamos aqui em Elias Saliba:

Respeitadas as particularidades e as especificidades de cada circunstâncias e momento, parece-nos que todo o esforço do professor de humanidades, ao utilizar-se do filme no processo de ensino, deve ser, portanto, no sentido de mostrar ao máximo que, a maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido – também ele irradia um processo de pluralização de sentidos ou de verdades e, da mesma forma como na História, é uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente (SALIBA, 1993, p. 94. Essa referência eu encontrei primeiro em QUEIROZ, 2016, p. 91-92).

A ideia seria a de demonstrar a capacidade de uma ampliação significativa da habilidade de interação (leitura) com os mais variados objetos da imaginação humana, inclusive frente a um desprezioso (?) filme romântico-juvenil em meio a um apocalipse zumbi. Penso, aqui, em Sandra Pesavento:

Historiadores devem, sobretudo, ver além do que aquilo que é mostrado ou dito, pois eles veem de outra forma (2004, p. 25).

O intuito é introduzir a potencialidade do estudo histórico (como parte da boa tradição da ciência) na sua contribuição em nos possibilitar enxergar com mais riqueza de nuances. Com mais diversidade de entradas e desdobramentos do que seríamos capazes

⁷¹ Governo do Estado do Rio de Janeiro. SEDUC. Currículo Mínimo 2012 – História. Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317. Consultado em 08 de outubro de 2018.

sem o recurso a mesma. Esse *plus* de visão é o que gostaríamos de demonstrar e fazer perceptível ao nosso alunado.

Noutras palavras, suscitar no nosso público alvo uma experimentação concreta de que a história serve, sim, para algo, até mesmo para ver melhor (com mais profundidade) um filme elegível à exibição em uma televisiva sessão da tarde. Se isso puder ser feito com um filme-objeto submetido à reflexão histórica, enriquecendo nossa apreensão sobre o mesmo, também deve poder servir para demais produções humanas de teor manifestamente mais grave, tais como disputas políticas, problemas econômicos, fenômenos sociais e culturais.

O trabalho com a fita *Meu namorado é um zumbi*, então, pode assumir um dos papéis que vislumbramos no início deste trabalho, o de constituir-se em porta de entrada (um convite) para outras tantas empreitadas histórico-analíticas sobre as mais variadas produções intelectuais, comportamentais, estéticas (de todo modo sociais e históricas) abarcadas pela vasta gama das práticas levadas a cabo pelo Homem. Mesmo se essa experiência humana é apresentada sob a forma de uma imaginária aventura de mortos-vivos.

Tudo isso se insere, ademais, no âmbito das referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio, na área das Ciências humanas e suas tecnologias. Esse documento reforça os quatro princípios da UNESCO, propostos para uma educação para o Século XXI: os de “aprender a conhecer, fazer, conviver e ser”⁷². Ainda conforme os parâmetros (relativos à disciplina história), caberia desenvolver as competências e habilidades de crítica, análise e interpretação de

fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”, além de trabalhar a capacidade de se “comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos” (BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1998 – Grifo nosso (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>, p. 28. Consultado em 08 de outubro de 2018).

⁷² BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>; DELORS, Jacques (presidente). **Educação – um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris, UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Consultados em 08 de julho de 2018.

O que nos esforçamos para fazer aqui, portanto, foi estabelecer uma proposta de análise fílmica tendo a película como fonte básica, de natureza múltipla (um produto da cultura de massas, uma mercadoria da indústria de entretenimento, uma criação estética conectada a seus vínculos de gênero e de expressão narrativa-cinematográfica) e, como toda produção humana, marcada pelo lugar histórico-sociológico de sua produção. Isso pode falar sobre a natureza do próprio trabalho historiográfico e, também nesse ponto, servir para a discussão sobre a feitura, ‘utilidade’ e termos da oficina da História.

4.1. Guia básico para o trabalho com filmes comerciais de apelo juvenil.

Parte de nosso esforço, agora, será o de apresentar um breve balanço da literatura que se coloca a tarefa de orientação para o trabalho pedagógico com filmes. Consideramos o procedimento adequado tanto para embasar o esquema (o guia proposto) como para sistematizar as indicações de autores que já trataram sobre o tema. Ademais, foi a contribuição dessas leituras, aliada à experiência pedagógica em cineclube, que nos fez pensar que pudéssemos contribuir nessa discussão. Cabe advertir que a bibliografia que começaremos a passar em revista pode, grosso modo, ser dividida em dois grupos. Um relacionado mais às formas de se lidar com as películas (como objetos de análise e/ou fonte histórica) e outro mais voltado para a utilização do potencial fílmico na ação educativa. Evidentemente essas linhas costumam se entrecruzar e se as estabelecemos é apenas por uma questão de delineamento de ênfase (maior para um lado em certas obras e para o outro nas demais).

Minhas primeiras ponderações sobre a possibilidade de um mestrado profissional em História tiveram um pouco a ver com o acompanhamento do trabalho de minha amiga, Deborah Queiroz. A partir de sua dissertação intitulada *Memória da resistência à Ditadura Militar Brasileira: guia para utilização de filmes em sala de aula*, vislumbrei a possibilidade de fazer algo semelhante, noutra temática. Começo este breve apanhado, pois, com o trabalho de Queiroz, professora de história com a qual há muitos anos compartilho o dia a dia do ofício, na Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch (FAETEC/RJ). Deborah também participou do Cineclube *Olho na Cena*, por cerca de quatro anos. Ficamos felizes em crer que a experiência desse núcleo pedagógico tenha, de alguma forma, contribuído para a produção de duas dissertações sobre cinema e o ensino de história.

A partir da leitura de Queiroz alinharemos as demais contribuições sob duas ou três chaves: a das concepções em jogo e àquelas relativas ao tipo de filmes selecionados e os procedimentos sugeridos. Centraremos mais, na verdade, nesses dois últimos pontos, uma vez que já ponderamos sobre as concepções pedagógicas e analíticas (inclusive levando em conta os trabalhos que passamos a comentar agora). Fizemos isso tanto teoricamente (no primeiro capítulo deste texto), quanto empiricamente (com a nossa proposta de análise fílmica, desenvolvida no segundo capítulo).

Pois bem, caso se queira consultar os pressupostos analíticos/pedagógicos da professora Deborah quanto ao “uso do cinema no ensino de história”, pode-se fazê-lo parcialmente às páginas 86-90 (QUEIROZ, 2016). Relativamente ao tipo de produção fílmica privilegiada pela autora temos que o gênero documentário e os filmes de curta duração foram os seus eleitos. O curta *15 filhos* (Brasil, Maria Oliveira e Marta Nehring, 1996) foi selecionado para uma análise mais detida e como “modelo para [...] o guia que poderá ser utilizado pelos professores do ensino médio, ao trabalharem com o tema da ditadura militar brasileira”. Além dessa, a professora elencou 14 outras produções (curtas e médias) passíveis de trabalho análogo, além de dois longas-metragens. Até onde pudemos levantar, todos consistem em documentários sobre o último período ditatorial no Brasil (QUEIROZ, 2016, p. 124).

No que diz respeito aos procedimentos, salienta a importância da “análise da narrativa fílmica”, a necessidade de se ‘assistir [ao filme] mais de uma vez’ e a de identificar “o ponto de vista adotado” pela direção (QUEIROZ, 2016, p.89-90). Para este último item elenca perguntas básicas que podem/devem ser feitas a qualquer obra cinematográfica:

(...) o diretor está querendo demonstrar ou defender um ponto de vista? Que recursos ele utiliza para alcançar o seu objetivo? Qual o eixo da narrativa fílmica? Existe alguma razão para o filme começar dessa forma? E por que ele finaliza de tal maneira? (QUEIROZ, 2016, p. 90).

A atenção aos “recursos” utilizados conduz para uma anotação para a “interpretação da música no contexto do filme”, como um dos meios importantes e usualmente empregados para a ampliação das potencialidades expressivas de uma película (QUEIROZ, 2016, p. 104-105).

Passemos agora às coletâneas organizadas por Julio Groppa Aquino e Cintya R. Ribeiro (2011) e àquela organizada por Maria Helena Capelato e outros autores (2011).

Apesar de ambas as publicações apresentarem princípios que articulam os vários textos englobados, é natural que o *approach* específico varie entre os quase quarenta pesquisadores envolvidos. Para fins de registro e referência pode-se indicar que aproximadamente 90% dos pesquisadores da primeira obra apresentam alguma formação pela faculdade de Educação da USP. Os artigos produzidos foram organizados a partir de dois eixos: “As saturações do controle” e “As fabulações da resistência”, em vinculação explícita a um “número significativo de autores (...) de matriz pós-estruturalista: de Michel Foucault e Gilles Deleuze (...) a Donna Haraway, Jorge Larossa e vários outros” (AQUINO, 2011, p. 19; para uma circunscrição teórica mais detalhada ver p. 18 a 23).

Para o segundo conjunto de reflexões, organizada por Maria Helena Capelato e mais três professores (oriundos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e da Faculdade de Comunicação e Artes da USP), o agrupamento foi pautado por quatro eixos, a saber: com “respeito às noções que comandam a reflexão dos historiadores sobre a questão”; relativamente ao “estatuto documental conferido ao cinema”; pela “observação de como o arcabouço teórico é mobilizado no exame de filmes e temas específicos” e pelo “enfrentamento do específico cinematográfico por meio da análise fílmica”. Este último feixe agrupador teria sido

particularmente importante (...) demarcando uma preocupação metodológica que é o ponto comum dos autores e que constitui uma dificuldade tanto para historiadores que não têm formação cinematográfica, como para críticos e analistas de cinema que não transitam pela historiografia (CAPELATO et alii. 2011, p. 09-10).

O conjunto de obras cinematográficas abarcado na primeira obra perfaz 18 títulos e teve como critério “tanto (...) a qualidade técnica quanto as particularidades de seus roteiros, e, sobretudo, sua aclamação, seja pelo público, seja pela crítica” (AQUINO, 2001, p. 20). A mais antiga das películas é *Laranja Mecânica*, de 1971 e a mais recente é *V de Vingança*, de 2006. As fitas abordadas teriam a característica de “tematizar certas transformações dos modos de vida no planeta num futuro próximo ou distante”. Teriam sido “*preteridas narrativas fantásticas que envolvessem viagens espaciais, seres alienígenas, outros mundos etc.*” (AQUINO, 2001, p. 20. Grifo nosso).

Trata-se de obras de ficção, quase todas englobáveis no âmbito do *scifi*. A advertência acima, no entanto, nos soa um pouco deslocada. Parece querer justificar (desnecessariamente, a nosso ver) uma seleção de fitas pretensamente mais verossímeis. Isso redundaria estranho, principalmente se levarmos em conta algumas das películas

comentadas tais como *Os doze Macacos*, *Minority Report*, *Blade Runner*, *Matrix*... Esses filmes têm seus enredos marcados (respectivamente) por viagem no tempo, habilidades extraordinariamente precisas de antevisão do futuro, inteligências artificiais auto-conscientes e praticamente indistinguíveis da humana, o mundo inteiro como a expressão de uma programação computadorizada. Bastante fantásticos, portanto, e não obstante, tremendamente interessantes para se pensar, conforme se depreende dos artigos produzidos.

Observemos, para registro, que o nicho fílmico que estou propondo é explicitamente mais eclético e aberto. Não temos problemas com histórias muito fantásticas (como a de zumbis ou zumbis enamorados). Além do mais, assim como Rosália Duarte, entendo que

mesmo aqueles filmes considerados ruins (e esse julgamento é sempre subjetivo) podem despertar o interesse e estimular a curiosidade em torno de temas e problemas que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta (2002, p. 89).

Já a seleção de Capelato e Companhia é mais clássica e “histórica”. *Metrópolis*, *Amistad*, *Danton*, *Cabra marcado para morrer* etc. Filme ruim só mesmo *Boinas Verdes*, uma patriotada americana sobre a participação dos EUA na guerra do Vietnã. Esse caráter ideológico, porém, em nada obsta na constituição da peça fílmica em objeto para a análise de uma certa leitura desse controvertido e importante conflito do século XX. Ressalte-se ainda a presença de artigo sobre a programação televisiva, com o texto de Monica Kornis sobre identidade nacional e “o caso da Rede Globo”. Nesse sentido, advertem:

Antes de tudo, esperamos que a leitura deste livro potencialize o prazer visual e intelectual proporcionado pela mágica experiência do cinema que, diga-se, é irredutível a qualquer comentário e análise. O cinema e a televisão como parte da experiência moderna de conhecimento não podem mais ser vistos pela historiografia como um campo de estudos superficial ou menos importante” (CAPELATO et alii., 2011. Apresentação, p. 12).

Não conseguimos sintetizar procedimentos mais específicos nas duas coletâneas, até porque tratam basicamente de análises fílmicas menos do que da adaptação pedagógica das mesmas, tema que estamos a traçar no momento. Sigamos, pois, em frente.

Em livro nomeado *História e Cinema: educação para as mídias*, Renato Mocellin (2009), mestre pela Universidade Federal do Paraná e autor de dezenas de publicações didáticas e paradidáticas, se posiciona de maneira que julgamos muito adequada e correlata ao que vimos defendendo nesta dissertação.

(...) o professor de História não deve se contrapor aos meios de influência externa - o que, de qualquer modo, seria impossível - nem considerar que as influências dos meios de comunicação sejam nocivas e devam ser minimizadas ou eliminadas - o que também seria impossível. Mas *é preciso reconhecer que é papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade dos alunos de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso, é preciso trazê-los para a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas (...) e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, ideias e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação* (MOCELLIN, 2009, p.11. Grifo nosso).

A seleção fílmica de Mocellin é tipologicamente mais restrita. Preocupa-o os “filmes comerciais com conteúdo histórico” e o que os mesmos “estão ‘ensinando’ aos nossos alunos” (MOCELLIN, 2009, p. 13). Dessa forma atém-se, nessa publicação, às películas *Troia* (EUA/RU, Wolfgang Petersen, 2004), *300* (EUA/RU, Zack Snyder, 2007), *Gladiator* (EUA/RU, Ridley Scott, 2000) e *Cruzada* (EUA/RU/ESP/ALE, Ridley Scott, 2005) - todas de história antiga e medieval.

Relativamente à abordagem, opta pela “análise de conteúdo, cujo objetivo é revelar o que está por trás dos conteúdos manifestos, ou seja, ir além das aparências do que está sendo comunicado”. Mocellin associa sua análise de conteúdo ao “campo (...) da análise do discurso”, apontando Foucault como uma referência basilar para o desenvolvimento de seu trabalho (MOCELLIN, 2009, p. 14; 38-40).

Não temos, para além das indicações acima, maiores orientações pedagógicas. Trata-se, nesse texto não muito extenso (88 páginas), de exemplificar as possibilidades analíticas de leitura de filmes com conteúdo histórico com a presunção de que isso possa e deva ser usado em sala de aula.

Adriana Fresquet em *Cinema e educação – reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e ‘fora’ da escola* (2013), por sua vez, vai entender que

o cinema nos oferece uma janela (...) [para o] mundo, para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo (...). [Simultaneamente] essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior (...).

A aposta é que o contato da educação com essa janela fílmica tem tudo para ser promissor:

Quando a educação (...) se encontra com as artes e se deixa alargar por elas, especialmente pela poética do cinema (...) renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons. Atravessada desse modo, ela se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções, e algo da curiosidade de quem aprende e ensina” (FRESQUET, 2013, p. 19 e 20).

Os seis capítulos que compõem esse livro de Fresquet oferecem rico material teórico, além de relatos de experiências com exibição e produção de pequenos filmes em ambiente escolar (e também em hospitais, cinematecas e para “comunidades”). Não temos aplicações analíticas sobre obras específicas, mas reflexões sobre o uso pedagógico do cinema. Inclusive um debate interno sobre o tipo de cinema preferencial para emprego educacional. Nesse sentido, parece que se dá preferência às produções não comerciais.

Pelo menos essa é a posição de Alain Bergala, importante referência intelectual para esse núcleo de pesquisadores reunidos na Faculdade de Educação da UFRJ. Segundo o cineasta e professor francês, “(...) a escola deve implementar estratégias para colocar os alunos em contato com filmes que não os do circuito comercial”. Conforme Fresquet, Bergala “discorda da possibilidade de se estabelecer pontes entre o cinema comercial e o cinema de mais difícil acesso” (FRESQUET, 2013, p.52; 54).

A própria autora, porém, contrapõe a essa postura a constatação de que “a maioria dos professores que trabalha habitualmente com cinema parece contrariar a tese de Bergala”. E prossegue.

(...) Existem, de fato, vivências de alunos que passaram a gostar de outro tipo de cinema, graças a estratégias de algum professor que tecia ligações com filmes conhecidos pelos alunos (FRESQUET, 2013, p. 54).

De nossa parte, gostamos de pensar que engrossamos a fileira dos docentes mencionados acima. Em quase vinte anos de experiência com cineclube escolar temos tido muito bom retorno mesclando obras comerciais e cinema de autor, por assim dizer. Temos empregado, na verdade, uma estratégia combinatória, dosando e variando a programação para que nela caiba uma diversidade de modalidades (quanto à duração, gênero e escolas). Belíssimos e aparentemente enigmáticos segmentos de Akira

Kurosawa (Sonhos, EUA/Japão, 1990) têm podido conviver com episódios de despreziosas comédias, como a de *Mateus o balconista* (Cavi Borges & Pedro Di Monteiro, 2009). Animações nacionais e estrangeiras de natureza e rebuscamento diverso têm sido exibidos alternadamente com episódios de *A vida como ela é* (Daniel Filho, 1996), baseados na obra de Nelson Rodrigues (essa diversidade pode ser acompanhada na programação divulgada no *facebook* do Cineclube *Olho na Cena*: <https://www.facebook.com/CineClubeEteab/>).

As três últimas contribuições a serem vistas são as que mais vão contar na elaboração de nosso breve guia fílmico. Isso porque os livros de Rosália Duarte (2002), Cristina Costa (2013) e Marcos Napolitano (2003) são os que mais se dedicam à transformação de material cinematográfico em proposição pedagógica. Senão, vejamos.

No quinto capítulo de *Cinema e Educação*, Rosália Duarte versa sobre o “Cinema na escola”. Seu objetivo nessa parte do seu texto é o de “apresentar algumas reflexões a respeito do uso do cinema em contexto escolar”. Vai tratar, adverte, “basicamente com filmes de ficção, cujo caráter ‘pedagógico’ tem um sentido bem (...) abrangente” (2002, pp. 88-89⁷³). Daí em diante segue-se várias anotações. Relativamente ao trabalho proposto aos alunos explica que se deve pedir uma descrição e análise das imagens, “procurando identificar os recursos cinematográficos e as concepções culturais que orientam a maneira pela qual elas foram construídas”. Outra tática é a de “cruzar textos fílmicos e textos acadêmicos”, para possibilitar o trabalho com “temáticas complexas com estudantes de ensino médio e superior” (DUARTE, 2005, p. 90; 91-92).

Para o professor, a tarefa exige planejamento. Para “que a atividade seja produtiva é preciso ver o filme antes de exibi-lo, recolher informações sobre ele e sobre outros filmes do mesmo gênero”. Deve-se elaborar um “roteiro de discussão que coloque em evidência os elementos para os quais se deseja chamar atenção” (DUARTE, 2002, p. 91). Uma observação final encerra esse breve encaminhamento didático: faz-se necessário um investimento docente no estudo da área. Algum “conhecimento de cinema” precisa estar “orientando (...) as escolhas” do professor (DUARTE, 2002, p. 93-94).

Em *Educação, imagem e mídias*, Cristina Costa (USP – Escola de Comunicação e Arte) acompanha Rosália Duarte quanto à amplitude do material imagético a ser pedagogicamente explorado. Seja

⁷³ Já vimos um pouco mais atrás, com a mesma autora, que o espectro de tipos de película passíveis de abordagem pedagógica é amplo; abarca inclusive filmes que possam ser considerados “ruins” (Duarte, 2005, p. 89).

através do uso de obras como as produzidas por Michelangelo (...) seja por meio de imagens que cobrem os muros das grandes cidades ou as embalagens dos produtos expostos nos supermercados (...). [Para que deixemos] de ser observadores ingênuos que confundem representação com realidade, temos que levar a sério a decifração ou ‘leitura’ (...) especialmente num mundo repleto de imagens produzidas tecnicamente (COSTA, 2013, p. 39).

Em termos pragmáticos, sugere uma série de procedimentos. O primeiro é decidir “sobre o uso que se quer fazer” do cinema na ação “educativa”. Isso pronto, cabe a identificação da peça fílmica (o levantamento da ficha técnica). A partir daí elenca dez “recomendações importantes” (COSTA, 2013, p. 109-113). Em um arranjo próprio (sintético), eu diria que três coisas são essenciais. *Um planejamento do docente; uma antecipação das condições e termos da exibição e uma preparação do alunado relativamente ao tema/conteúdo e quanto aos elementos de linguagem com os quais vão se deparar no trato com a sétima arte.* Um ponto de concepção que também nos é caro é corroborado por Costa.

(...) defendemos também a ideia de que o educador deva levar em conta a cultura e os hábitos midiáticos de seu público para criar um espaço de reflexão e análise, com o qual os espectadores se sintam familiarizados e à vontade para lidar com suas emoções e com o impacto que as imagens provocam em sua imaginação” (2013, p. 110-11).

Conforme súmula da própria Cristina Costa, na hora mesmo da atividade deve-se segmentá-la em sete etapas: uma apresentação, observação (exibição fílmica), debate e reflexão, leitura ou compreensão, expressão, avaliação e aprendizado (2005, pp. 112-113).

Com Marcos Napolitano chegamos ao manual mais especificamente elaborado para a orientação de trabalhos pedagógicos com cinema. Já lidamos com publicações desse professor da USP anteriormente, no que dizia respeito à metodologia da pesquisa com filmes (NAPOLITANO, 2015). Em *Como usar o cinema na sala de aula* (2003), o autor vai escrever o texto mais completo que encontramos sobre a questão. Sua opção filmográfica é explícita: “(...) irá se concentrar nas possibilidades de trabalho escolar com o cinema comercial (ficção ou documentário) e não nos vídeos educativos ou nas produções televisuais” (NAPOLITANO, 2003, p. 11). Sua defesa dessa eleição nos contempla bastante e expressa quase que na totalidade o que tentamos fazer aqui.

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre a emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio” (NAPOLITANO, 2003, p. 15).

Ainda sobre os objetivos e metas, é importante salientar as habilidades e competências que se pretende exercitar. Segundo o autor, é importante educar “o olhar do espectador (...) [às] formas narrativas e aos recursos expressivos que o cinema, como linguagem, possui” (NAPOLITANO, 2003, p. 29). No âmbito da preparação alguns pontos seriam cruciais. Sobre esse tópico sugere a inserção do “filme dentro do planejamento geral do (...) curso, articulando-o com os conteúdos e conceitos trabalhados” (tal como propusemos anteriormente, para o caso de *Meu namorado é um zumbi*). Deve-se então selecionar o material fílmico, informar-se sobre o mesmo (pesquisar sobre a obra específica e suas condições de produção), “conhecer a cultura cinematográfica da classe” e instigar o exercício de um olhar analítico, “com base em filmes mais assimiláveis, culminando com filmes que possuam linguagem e tratamento mais refinados” (NAPOLITANO, 2003, pp. 79- 80).

A exibição da película pode ser “dentro do horário, em casa” para grupos pré-determinados ou “na sala de aula via pré seleção de extratos” (p. 82).

Deve-se fornecer um “roteiro de análise para os alunos”, selecionar, se for o caso, “textos de apoio” e formar “grupos de discussão” (NAPOLITANO, 2003, p. 82-85). Para a orientação quanto ao trabalho de contextualização e análise propõe pelo menos nove itens. Alguns já mencionados por outros autores aqui vistos. Destaquemos, até para uma ilustração, os seguintes pontos: o levantamento sobre a direção, sobre as técnicas empregadas, sobre o trabalho dos atores (as performances), sobre a repercussão da obra.

Para os alunos, sugere a “reconstituição sumária da história”, a caracterização dos personagens e suas trajetórias, o delineamento das “mensagens principais”. E complementa:

um bom exercício [é] comparar personagens em filme adaptados de obras literárias (...) e fazer o aluno discutir sobre as diferentes representações e possibilidades de expressão em linguagens distintas” (NAPOLITANO, 2003, p. 94).

Isso foi o que tínhamos em mente quando, anteriormente, sugerimos o contraponto entre a peça de Shakespeare e sua versão cinematográfica morta-viva.

4.2. Nossa sugestão de guia.

Dado o exposto acima, pensamos nosso guia em três etapas: preparação, execução e avaliação. Sigamos nessa ordem.

4.2.3. Preparação da atividade.

Esta etapa preparatória implica inicialmente na escolha do material fílmico e dos pontos programáticos a serem abarcados pela ação pedagógica. Não há fórmula pré-estabelecida para isso. A amplitude da experiência cinematográfica do profissional de ensino vai fornecer maiores ou menores possibilidades de eleição. Pode-se partir de um filme para os pontos programáticos (como fizemos com *Meu namorado é um zumbi*) ou proceder inversamente: dos temas para a busca de películas pertinentes. A conexão entre os itens curriculares e as peças fílmicas deve constituir em empreitada criativa por parte do professor. Não só na determinação da obra (ou obras) específica como na tecitura das articulações entre o texto fílmico (na amplitude do termo) e o conteúdo programático. Trata-se de momento chave e inaugural que implica pesquisa, reflexão e capacidade articuladora. Além, é claro, da assistência detida e repetida do(s) filme(s) escolhido(s)⁷⁴.

Não é necessário que se faça, para cada empreitada, um estudo por demais detalhado e abrangente, como tentamos apresentar no capítulo dois. No nosso caso estávamos (estamos) empenhados em demonstrar uma tese: a de que filmes comerciais de apelo juvenil podem servir para o ensino de história. Por isso acabamos necessitando de um espaço e empenho maior. Porém, mesmo que de forma mais delimitada, não se pode prescindir de um estudo prévio e de uma formulação crítica frente à película a ser estabelecida para o trabalho. Sugerimos que as considerações que estabelecemos relativas ao lugar de produção da obra (contexto), aos temas abarcados pela narrativa e aos recursos cinematográficos (de linguagem) empregados constituam-se em tarefa reflexiva, mesmo que de modo introdutório. Feito isso, alguns procedimentos são aconselháveis.

. Verificação da adequabilidade do material fílmico ao segmento escolar correspondente. Para tanto deve-se observar a indicação de faixa etária, o gênero e a maior ou menor familiaridade do público estudantil com o tipo de filme selecionado.

⁷⁴ Um levantamento prévio visando conhecer um pouco da inclinação e “cultura cinematográfica” da classe (conforme NAPOLITANO, 2003, p. 79-80) é altamente recomendável. Isso pode abrir caminhos para o docente e orientá-lo no caminho pelo qual poderá propor um diálogo fílmico e histórico com o alunado.

. Definição do público (alunado) e da forma de participação dos mesmos. Pode-se, por exemplo, eleger uma ou mais turmas específicas. Isso vai depender da carga horária, estrutura de exibição, da temática e da faixa etária selecionada. No cineclube *Olho na Cena* (ETEAB-FAETEC) optamos, na maior parte das vezes, pelo recurso ao convite; turmas e/ou professores que julgamos mais ou menos abertos ao trabalho com cinema são convidados à participação, a qual deve ser voluntária. Pode-se ainda recorrer à inscrição de interessados, compondo um grupo inter-turmas. Nesse caso faz-se necessária a utilização de tempos extras. Costumamos propor o contra turno, sempre que possível.

. Planejamento pedagógico da atividade. Objetivos, estratégias, materiais e dinâmica a serem empregados devem estar suficientemente claros para o docente e para os alunos. Se tomarmos parte da reflexão que desenvolvemos para *Meu namorado é um zumbi*, poderíamos ter algo mais ou menos assim.

Tema amplo: Humanismo e Renascimento.

Objetivos: identificar pontos temáticos do Humanismo/Renascimento; relacionar a obra literária e sua versão fílmica contemporânea com esses mesmos pontos.

Estratégia básica: cotejamento da peça escrita de Shakespeare (Romeu e Julieta) com a produção fílmica *Meu namorado é um zumbi*.

Materiais: a peça original (acessível *on line* em várias edições; Disponível, dentre outros, em: <file:///C:/Users/Luiz%20Carlos/Downloads/Romeu%20e%20Julieta%20-%20William%20Shakespeare.pdf> & [file:///C:/Users/Luiz%20Carlos/Downloads/romeu%20e%20julieta%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luiz%20Carlos/Downloads/romeu%20e%20julieta%20(1).pdf).

Consultados em 19 de agosto de 2018); o filme *Meu namorado é um zumbi*, a ser exibido na escola; apostila com o roteiro da atividade (e textos complementares, se houver), ficha técnica da(s) obra(s), um guia de acompanhamento de questões/aspectos destacáveis, uma pequena bibliografia e espaço para anotações.

4.2.4. Dinâmica básica

Pressuposto: aulas ordinárias sobre o ponto do Humanismo/Renascimento (conforme programa convencional e totalmente inserido no currículo e grade/horário escolar);

Organização e agendamento de grupos de leitura do texto Shakesperiano. Os grupos serão instruídos a produzirem relatórios de leitura. Tarefa a ser realizada em casa ou na biblioteca, se houver, com a devida previsão e disponibilização de tempo hábil.

Apresentação, em aula convencional, dos relatórios de leitura e debate em sala.

Primeiro encontro presencial específico da ação pedagógica especial (em local que se possa projetar a película): encontro de teoria/discussão sobre a linguagem cinematográfica, com apoio de mini-texto (de uma a duas páginas) sobre o tema. Treinamento com ao menos dois curtas-metragens de natureza variada (animação, drama, arte...).

Segundo encontro presencial específico da ação pedagógica especial (em local que se possa projetar a película): exibição do filme *Meu namorado é um zumbi*, precedido de apresentação (pelo professor e/ou por um grupo específico de alunos, previamente instruídos para tal, conforme preferência do docente) e seguido de debate;

Terceiro encontro presencial específico da ação pedagógica especial (em local que se possa projetar trechos da película, se julgar-se conveniente): confronto dialógico opondo as versões literária e fílmica da obra. Chave de comparação: semelhanças e diferenças entre as versões.

Uma vez estabelecidos os pontos anteriores, deve-se calcular a carga horária a ser utilizada e a pré-determinação se a mesma estará inserida ou não na grade ordinária (integral ou parcialmente). No exemplo acima, a demanda é por três encontros específicos para a atividade especial com cinema, sendo que o segundo desses momentos é o mais longo deles, não circunscrevendo-se aos regulares dois tempos de 50 minutos. O dobro do tempo deve ser garantido para viabilizar a preparação, assistência e debate sobre a película exibida. Como dissemos, em nossa própria experiência tendemos a usar o contra-turno com alguma frequência. Para tanto é interessante que a instituição reconheça essa atividade como horário trabalhado, com as devidas decorrências. Horários extras implicam também em articulação prévia de instalações, alimentação etc. Esse tipo de ação, propomos, deve ser limitado a um máximo de dois projetos por ano (para cada turma/grupo de estudantes).

. Preparação e teste prévio do material fílmico. Incompatibilidades de suportes e outros problemas técnicos podem causar transtornos às vezes incontornáveis (e sempre frustrantes). Dessa forma, a estrutura de exibição, por mais simples que seja, deve ser testada com anterioridade e cópias ou alternativas de suporte (DVD, pen drives etc.) devem ser checadas antes do início da atividade. Filmes baixados podem surpreender negativamente quando espriados por um datashow, por exemplo. A qualidade da imagem e som podem ser cruciais para a atenção e apreciação do público e também

(dependendo do tipo de trabalho que se tenha em mente) para uma avaliação mais acurada da proposta estética/expressiva da obra.

. Materiais extra-fílmicos (altamente aconselháveis), devem ser providenciados com antecedência e distribuídos ao público. Referimo-nos a mencionada mini-apostila, contendo texto(s) extra, o roteiro da atividade, ficha técnica da(s) obra(s), um guia de acompanhamento de questões/aspectos destacáveis, uma pequena bibliografia e espaço para anotações.

4.2.5. Execução da atividade.

. Estabelecidos os objetivos, temas, estratégias e o número e duração de encontros, com os respectivos itinerários, cabe implementá-los. Ajustes e acomodações podem e devem ser realizados conforme a dinâmica efetiva da ação pedagógica.

4.2.6. Avaliação

Propomos uma avaliação de dupla face. A primeira é relativa à aferição do rendimento cognitivo. Daquilo que se aprendeu ou não com a atividade. Por outro lado, cabe uma apreciação dos alunos sobre a própria atividade com o(s) filme(s). Sobre o proveito, satisfação ou insatisfações sobre a mesma. Para o primeiro nível há sempre várias opções. A produção de um pequeno relatório sobre itens pré estabelecidos tem sido nossa principal alternativa. No caso, pode-se determinar que se produza um balanço escrito sobre os termos da comparação entre peça e filme; as diferenças e semelhanças entre os personagens literário e cinematográfico; os traços mais gerais do Humanismo/Renascimento presentes nas obras (antropocentrismo, individualismo, imaginação utópica...), a atualidade, mudanças ou envelhecimento desses pontos etc.

Para a apreciação sobre a própria atividade deve-se deixar o aluno o mais livre possível. A identificação dos mesmos é desnecessária. Apenas uma enumeração de itens como parâmetro mínimo deve ser indicada. Pode-se, assim, indagar se a quantidade de encontros foi satisfatória; se a película eleita foi de interesse; se os materiais disponibilizados foram adequados e proveitosos; se gostaram ou não da experiência e por qual(is) motivo(s); se têm sugestões/críticas. E, principalmente (a nosso ver), se gostariam de repetir a dose em exercício semelhante⁷⁵.

⁷⁵ Dois anexos, ao final desta dissertação, vão apresentar os seguintes complementos: um pequeno rol sugestivo de filmes comerciais de apelo juvenil, passíveis de trabalho pedagógico e um registro de uma ação inicial e experimental, a partir da exibição de *Meu namorado é um zumbi*. Correspondem aos anexos I e II, respectivamente.

4.3. Epílogo

Revedo brevemente o traçado até aqui, penso que a missão foi cumprida. Nunca em céu de brigadeiro, sempre em luta com os prazos e sempre faltando algo, mas desembarcando, espero, com alguma segurança e proveito. Como o recado já foi dado, apenas recapitularei o básico e encerrarei.

Partimos do diagnóstico de uma distância não contingente, entre mundos escolares e mundos juvenis e da necessidade e desejabilidade de encurtar esse espaço. De abrir buracos nesses muros e opor-lhes pontes (para ficarmos com a sugestiva imagética da película estudada). Estas poderiam ser erigidas buscando vínculos com “entusiasmos articulados na vida”, aproveitando-se mananciais comuns de uma produção comercial de apelo juvenil. Assenhoreando-nos, para tanto, de um acervo imagético-expressivo amplamente compartilhado e de uma riqueza potencial ainda por explorar. Nisso consistia (e consiste) a aposta.

Com esse quadro em mente, procuramos trabalhar com *Warm Bodies* e esperamos ter conseguido demonstrar a possibilidade (e porque não dizer a riqueza) que alguns materiais fílmicos inesperadamente podem oferecer. Seja para o estudo de temas mais contemporâneos ou para períodos mais recuados. Esta dissertação testou a viabilidade de, a partir de uma obra comercial e de apelo juvenil, aceder a tópicos, questões e problemas que já fazem parte do conteúdo programático de nossos cursos de ensino médio.

Experimentamos o emprego de técnicas e saberes formais (acadêmicos) para o *approach* a produtos da cultura de massas, buscando um diálogo produtivo entre esses universos. Nada inédito, bem se sabe. Tão somente menos acionado do que seria oportuno, segundo todo o arazoado aqui estabelecido.

À maneira de sugestão, auxílio e sistematização, montamos um esquema (um guia) básico para ações similares, gerando um produto de uso pedagógico. Um constructo simples, mas conveniente a um mestrado profissional. Nesse mesmo sentido, seguiu-se um pequeno rol sugestivo de películas (Anexo I).

Não é possível labutar na educação sem um mínimo de crença na eficácia (mesmo que limitada e delimitada por forças maiores) da ação pedagógica diária. Alguma diferença, mesmo que milimétrica, devemos/podemos estar provocando. Não obstante, essa crença precisa, sempre, estar fincada na análise. Dessa forma, me é claro que não

cabe nenhuma receita mágica. O que sugeri aqui expressa uma via/possibilidade de incremento/diversificação de ação. Mas não há panaceia possível; não fora de uma contundente política de valorização efetiva do ensino (público em particular). Nesse ponto ficamos inteiramente contemplados com a caracterização de Marcos Napolitano, com a qual encerramos este escrito.

Apenas reiteramos nossa posição: o uso do cinema (e de outros recursos didáticos ‘agradáveis’) dentro da sala de aula não irá resolver a crise do ensino escolar (sobretudo no aspecto motivação), nem tampouco substituir o desinteresse pela palavra escrita. As competências e habilidades em torno desta, na minha opinião, ainda devem ser o eixo do trabalho escolar, mesmo perpassadas por outras linguagens fundamentais do mundo moderno, como a audiovisual, iconográfica e sonora.

Quanto mais elementos da relação ensino-aprendizagem estimularem o interesse do aluno e quanto mais a alfabetização, no sentido tradicional da expressão, estiver avançada, tanto mais o uso do cinema na sala de aula será otimizado.

Esta é uma premissa importante, pois não concordo com certas propostas de uso de recursos e fontes de aprendizagem inovadoras como fórmulas mágica de salvação da escola” (2003, p. 16)

5. Referências bibliográficas

AFONSO, Maria Rosa. O reconhecimento cultural: para uma política da diferença. **Mundorama** – Revista de Divulgação científica em relações internacionais (UNB). Disponível em: <https://www.mundorama.net/?p=19360>. Publicado em 12/06/2016. Consultado em 20 de maio de 2018.

AIME, Marco. **Toda sociedade produz o seu estrangeiro**. Publicado em 24/01/2012. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/publicacoes/172-noticias/noticias-2012/506127-toda-sociedade-produz-o-seu-estrangeiro-artigo-de-marco-aime>. Consultado em 01 de junho de 2018.

AQUINO, Julio Groppa e RIBEIRO, Cintya Regina (orgs.). **A Educação por vir** – experiências com o cinema. São Paulo, Ed. Cortez, 2011.

ARAUJO, Paulo Cesar de: **Eu não sou Cachorro, não** – música popular cafona e ditadura militar. Rio de Janeiro, Record, 2003.

BARROS, José D'Assunção. **Cinema e história**. Considerações sobre o uso historiográfico das fontes filmicas. *Comunicação & Sociedade*, ISSN Impresso: 0101-2657 • ISSN Eletrônico: ISSN 2175-7755. Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.

BARROS, José D'Assunção. Cidade-cinema pós-moderna: da *Los Angeles* de Blade Runner ao mundo virtual In: NÓVOA, Jorge, FRESSATO, Soleni B. e FEIGELSON, Kristian (orgs.). **Cinematógrafo** – um olhar sobre a história. Salvador, EDUFBA; São Paulo, Ed. da UNESP, 2009.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo, Cultrix, s/d.

BAUMAN, Z. **Globalização** – as consequências humanas. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

_____. **O Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo, Cia. das Letras, 1990.

BORDWELL, David. O cinema clássico Hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In: RAMOS, Fernão P. **Teoria contemporânea do cinema** – Vol. II – Documentário e narrativa ficcional. São Paulo, Ed. SENAC, São Paulo, 2005, p. 277 a 301.

BETRUCCE, Débora. Cineclubismo no Brasil - Esboço de uma história. Disponível em: <file:///C:/Users/Luiz%20Carlos/Downloads/236-822-1-PB.pdf>. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 16, no 1, p. 117-124, jan/jun 2003 - pág. 117-124. Consultado em 29 de fevereiro de 2016.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, Zahar, 2002.

- BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 1994.
- BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. **Passados recompostos**; campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Editora FGV, 1988, p.133-141.
- BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998 (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>).
- CANNES, Michèlle. **Cineclubes superam desafios tecnológicos se mantêm na luta pela tradição**. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cultura/2014/10/cineclubes-superam-desafios-tecnologicos-se-mantem-na-luta-pela-tradicao>. Consultado em 29 de fevereiro de 2016.
- CAPARRÓS-LERA, Josep María e ROSA, Cristina Souza da. **O cinema na escola**: uma metodologia para o ensino de história. In: Revista Educação em Foco. Juiz de Fora. Vol 18, n.2, p. 189-210, jul./out. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/7.pdf>. Consultado em 11 de agosto de 2018.
- CAPELATO, Maria H.; MORETTIN, E. et alii (orgs). **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo, Alameda, 2011.
- CARDOSO, Ciro F. & BRIGNOLI, H. P. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- CARDOSO, Ciro F. **Narrativa, Sentido, História**. São Paulo, Papirus,1997.
- CARRIÈRE, JEAN-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- CARR, E. H. **Que é história?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- CERTEAU, M. “A Operação Histórica”, In: LE GOFF, J. ; NORA, P. **História**. – novos problemas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988, p. 17-48.
- CHARNEY, L. & SCHWARTZ, V. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo, Cosac, 2004.
- CHAUNU, Pierre. **Ensaio de Ego-história**. Lisboa, Edições 70, 2001.
- CIAVATTA, Maria. O trabalho docente e a produção do conhecimento: uma breve análise de sua historicidade na educação básica e no ensino superior. In: **Revista ADVIR**. Trabalho docente: mudanças, política e experiências. Rio de Janeiro: Asduerj, julho/2013. N. 30, p. 55 -73.
- CONTINS, M. **Lideranças Negras**. Rio de Janeiro, Aeroplano/FAPERJ, 2005.
- COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo, Ed. Cortez, 2013.
- DA SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Revoluções conservadoras, Terror e Fundamentalismo: Regressões do Indivíduo na Modernidade. In: DA SILVA, FRANCISCO C. T. (org.). **O Século Sombrio** – uma história geral do século XX. Ed. Campus, 2004, p.123 – 190.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre dos Gatos** – e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.

DELORS, Jacques (presidente). **Educação** – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris, UNESCO, 2010. (Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Consultado em 08 de julho de 2018).

DIAS, Rosângela de Oliveira. Cultura e Chanchada Identidade e Indústria Cultural. In: **O Mundo como Chanchada** – Cinema e Imaginário das Classes Populares na Década de 50. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1993, p. 9 - 42.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2015.

EISENSTEIN, S. **O Sentido do Filme**. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

ÉSQUILO (c. 525 - 456 a.C). **Prometeu Acorrentado**. E Books Brasil.com, 2005 (tradução de J.B. de Mello e Souza).

ESTEVES, Flávia Cópio. Interpretações do passado, leituras do tempo presente: notas sobre o diálogo entre história e cinema. In: ABREU, Martha, SOIHER, Rachel, TEIXEIRA, Rebeca (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: 2ª edição, José Olympio, 2010, p.479-503.

FEBVRE, L. **Combates pela História**. Lisboa, Ed. Presença, 1989.

FELINTO, Erick. Donnie Darko: Imagem, tecnologias digitais e multimediação em um filme entre o Underground e o Massivo. In: **Revista Contracampo** (UFF), Niterói, v. 13, p. 23-46, 2005.

FERRO, Marc. **O Filme**: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF & NORA, P. (orgs). *História: Novos objetos*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1988.

FREITAS, Maria V. (org.) **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais, 2004. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Consultado em 30 de outubro de 2017, 35 pp.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação** – reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e 'fora' da escola. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2013.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo, Cia das Letras, 1987.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização** – abordagens históricas. Petrópolis, 2008.

GOMES, Nilma Lino (org.). Apresentação - Desigualdade e diversidade na educação. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 33, n. 120. Campinas,

Julho/Set. 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002.

GOUVÊA, G.; SOUZA, L.H.P.; OLIVEIRA, C. I. C.; MACHADO, Maria Auxiliadora Delgado. Modos de ler imagens em contexto de formação inicial de professores. **Educação e Cultura Contemporânea** (Online), v. 13, p. 135-159, 2016.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – SEEDUC. **Currículo Mínimo de História**. Disponível em:
http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=45312ca8-3735-4c7a-87c4-b4e532c560c7&groupId=91317. Acessado em 08 de julho de 2018.

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas em sala de aula. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-243.

GROSSMAN, Eloísa. A construção do conceito de adolescência no Ocidente. **Adolescência & Saúde**. 2010; 7 (3): 47–51. Disponível em:
http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=235. Acessado em 25 de outubro de 2010.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo, Papius, 1996.

HAMBURGUER, Esther. Diluindo fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano. In: SCHWARCZ, Lilia M. (org.). **História da vida privada no Brasil 4 – contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo, Cia. Das Letras, 1998, p. 439- 487.

HELIODORO, Bárbara. **Falando de Shakespeare**. São Paulo, Perspectiva, 1997.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos – o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

KORNIS, Mônica A. **História e cinema: um debate metodológico**. Rio de Janeiro, CPDOC, abril 1991.

LACLAU, E. A política e os limites da modernidade. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro, Rocco, 1992.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de História. In: **Cinematógrafo – um olhar sobre a história**. NÓVOA, Jorge, FRESSATO, Soleni B. e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Salvador, EDUFBA; São Paulo, Ed. da UNESP, 2009, p. 09 – 14.

LE GOFF, J.; NORA, P. **História – novos problemas**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria V. (org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**, 2004. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Consultado em 30 de outubro de 2017, pp. 09 a 18.

LUCKHUST, Roger. **As origens dos zumbis - e por que eles exercem tanto fascínio**. Especial para a BBC Culture. Disponível em:

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150902_vert_cul_zumbis_ml.
Postado em 03 de dezembro de 2015, consultado em 22 de junho de 2017.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, agosto de 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200004>. Acessado em 10 de novembro de 2017.

MARION, Isac. **Sangue Quente**. São Paulo, Ed. Leya, 2011.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1980.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para as mídias**. São Paulo, Editora do Brasil, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo, Ed. Contexto, 2015.

_____. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo, Ed. Contexto, 2003.

NÓVOA, Jorge; BAROS, José D'assunção (orgs). **Cinema - História: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro, Apicuri, 2008.

NOGUEIRA, Luís. Manuais de Cinema II – **Gêneros Cinematográficos**. Livros LabCom, 2010

NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B.; FEIGELSON, Kristian (orgs). **Cinematógrafo – um olhar sobre a história**. Salvador, EDUFBA; São Paulo, Ed. da UNESP, 2009.

_____; BARROS, José D'Assunção (orgs). **Cinema - História: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro, Apicuri, 2008.

OLIVEIRA, Carmem Irene Correia de. **O remake: produzir sentidos diferentes a partir do mesmo, ou como a informação não-científica articula a relação cinema/memória/ciência**. Tese (Doutorado em PPGC I (Convênio UFF-IBICT) - UFF/IBICT, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. **Esboços: revista do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina**. Vol. 11, n.11 (2004), p. 25-30. Disponível em: [file:///C:/Users/Luiz%20Carlos/Downloads/000519969%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luiz%20Carlos/Downloads/000519969%20(1).pdf). Acessado em 07 de novembro de 2017.

PURDY, Sean. McGlobalização e a Nova Direita (1980-2000). In: KARNAL, L.; PURDY, S. et alii. **História dos Estados Unidos**. São Paulo, Ed. Contexto, pp. 216-231, 2007.

QUEIROZ, Deborah Silva de. **Memória da resistência à Ditadura Militar Brasileira: guia para utilização de filmes em sala de aula**. Rio de Janeiro, Dissertação de mestrado profissional em ensino de história, UNIRIO 2016.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Tradução Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo, Ed. Contexto, 1997.

_____. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: FRANCO, Marília da Silva et al. (orgs). **Coletânea lições com cinema**. São Paulo, FDE. Diretoria Técnica, 1993, p. 87 – 108.

SANT'ANA, Luiz C. R. Educação e Cinema: a experiência de um cineclube (Cineclube Olho na Cena – ETEAB/FAETEC). In SANTOS JR.; GANZER, Nathália N.; FONSECA, Vivian L. (orgs.). **Educando na diversidade – experiências e desafios na educação básica e na formação de professores**. Rio de Janeiro, Ed. Luminária Academia/Ed. Multifoco, 2016.

_____. Utopia Brasileira – um estudo sobre a trajetória da aspiração nacional à Modernidade. Rio de Janeiro, UFRJ/IFCS, **Dissertação de Mestrado**, PPG em História Social, 1998.

_____. Humor Negro – discriminação racial nos programas humorísticos da televisão brasileira: um estudo comparado. Rio de Janeiro, **Estudos Afro-Asiáticos**, 26, setembro de 1994.

SEVCENKO, N. **O Renascimento**. São Paulo, Ed. Atual, 1988.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta**. Porto Alegre, L&PM, 2006 (tradução de Beatriz Viégas-Faria).

SHELLEY, Mary. **Frankstein**. Rio Grande do Sul, Ed. L&PM, 1997.

SIJLL, Jennifer Van. **Narrativa Cinematográfica – contando histórias com imagens em movimento**. São Paulo, Martins fontes, 2017.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2010, v.30, n. 609 (Dossiê: História, Educação e Interdisciplinariedade).

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

SOARES, Mariza de Carvalho & FERREIRA, J. (orgs.). **A História vai ao Cinema**. Rio de Janeiro, Record, 2001.

TEIXEIRA, Marcus do Rio. Por que será que gostamos tanto dos filmes de zumbis? **Revista Gógitto**, Salvador, n. 14, p. 12-15, 2013.

TROVÃO, Flávio Vilas-Boas. Hollywood em sala de aula: reflexões sobre cinema e ensino de história. Macapá, **Revista Fronteiras & Debates**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2016.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo, Summus, 1997.

VAINFAS, Ronaldo et alii. **História – ensino médio (03 volumes)**. São Paulo, Ed. Saraiva, 2016.

VIZENTINI, Paulo F. A vida após a morte – breve história mundial do presente pós-fim da história. Rio de Janeiro, **Revista Tempo**, n. 16, pp. 35-57, 2004.

VUGMAN, Fernando S. O zumbi nas telas: breve história de uma metáfora. **Rebeca** – Revista brasileira de estudos de cinema e audiovisual. Ano 2, n. 4. jul/dez 2013. Disponível em: <https://rebeca.socine.org.br/1/article/view/312/117>. Acessado em 09 de novembro de 2017.

Ficha Técnica:

Meu namorado é um zumbi (Warm bodies) 2013, EUA, Jonathan Levine

Data de lançamento **8 de fevereiro de 2013** (1h 37min)

Direção: Jonathan Levine

Elenco: Nicholas Hoult, Teresa Palmer, Analeigh Tipton mais

Gêneros Comédia, Romance, Terror

Nacionalidade EUA

SINOPSE E DETALHES

Em um cenário pós-apocalíptico, o zumbi R (Nicholas Hoult) passa por uma crise existencial e criando laços de amizade com uma humana chamada Julie (Teresa Palmer), uma de suas vítimas por quem acaba se interessando amorosamente. O problema é que este relacionamento acaba causando uma reação em cadeia em outros mortos-vivos, mas o general Grigio (John Malkovich) não está interessado neste tipo de mudança e sim no total extermínio da ameaça zumbi.

Distribuidor PARIS FILMES

Ano de produção 2013

Idiomas Inglês; Cor Colorido

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-190969/>. Consultado em 12 de junho de 2017.

Anexo I:

Filmes comerciais e de apelo juvenil.

Rol de obras passíveis para trabalho pedagógico

Abaixo listamos algumas películas comerciais de grande alcance de público que podem vir a ser oportunizadas para a discussão de questões históricas/sociais/culturais variadas. Trata-se de rol ilustrativo e sugestivo. Os temas colocados ao lado das produções cinematográficas constituem indicações iniciais que precisariam ser pensadas para cada obra, o mesmo vale para as mediações necessárias para com os pontos programáticos do ensino escolar.

Frankstein, várias versões.

O *site* da filmow lista 67 títulos envolvendo a criatura imaginada por Mary Shelley, em 1818. Um verdadeiro fenômeno cinematográfico. As versões se acumulam desde 1910, com um curta intitulado *O Frankstein de Thomas Edson*, dirigido por J. Searle Dawlew. O primeiro longa metragem (*Frankstein*) é um clássico de James Whale, estrelado por Boris Karloff, em 1931. A última aparição data deste ano: *Frankstein Rec* (2018), de Costas Zapas. Entre esses extremos cronológicos podemos citar *Frankenstein de Mary Shelley* (1994), **dirigido por Kenneth Branagh, e estrelado por Robert De Niro (no papel da criatura) e os recentes *Frankstein, entre anjos e demônios* 2014, de Stuart Beattie, com Aaron Eckhart e Victor Frankenstein** (2015), **dirigido por Paul McGuigan. Essas duas últimas versões talvez sejam as mais aptas a fazer parte do nosso rol de filmes comerciais e juvenis** (Disponível em: <https://filmow.com/listas/filmes-com-o-monstro-de-frankenstein-156826/>. Consultado em 19 de agosto de 2018).

Temas: A figura de Frankstein, o “prometeu moderno”, parece se o grande ícone cinematográfico dos conflitos tecnológicos modernos; do medo moderno da obsolescência humana frente aos substitutos tecnológicos; da inversão dos termos de narrativas teológicas na qual o homem passa de criatura a criador. Sua repercussão no cinema de ficção é gigantesca. Os desdobramentos reflexivos podem abarcar uma série de dilemas típicos da modernidade: desafios tecnológicos contemporâneos; inteligência

artificial e metáforas quanto a possível perda do controle das consequências da intervenção industrial/tecnológica.

Crepúsculo (EUA, Catherine Hardwicke, 2008). Foram cinco películas até 2012.

Temas: Também trata de uma explícita re-leitura adolescente-vampiresca de Romeu e Julieta. Cabe, portanto a mesma estratégia de comparação do texto Renascentista com a obra fílmica. O desenvolvimento é diferente se comparado a *Meu namorado é um zumbi*. Apenas para incitar a curiosidade, temos que neste último o romance implica em uma rota humanizante (de retorno e reforço à humanidade). Na saga crepúsculo a heroína renuncia à humanidade para efetivar o laço com seu amado.

Matrix (EUA, Andy & Lana Wachowski, 1999). Contou com duas continuações até 2003.

Temas: obra de grande impacto de público e de inovação na técnica cinematográfica. Realidade virtual, concepções filosóficas sobre o estatuto do Real, links com Platão e, bem explorado, o legado grego clássico, distopia, inteligência artificial são pontos que podem ser explorados.

O Exterminador do Futuro (EUA, James Cameron, 1984): cinco filmes até 2015.

Temas: distopia, dilemas típicos da modernidade: desafios tecnológicos contemporâneos; inteligência artificial e metáforas quanto a possível perda do controle das consequências da intervenção industrial/tecnológica.

Wall-e (EUA, Andrew Stanton, 2008).

Temas: distopia, problemas ambientais/ecológicos globais. *Wall-e* é um autônomo solitário que foi deixado em um planeta Terra inviabilizado à vida humana por conta do acúmulo de lixo e poluição produzidos por nós mesmos.

Jogos Vorazes (EUA, Gary Ross, 2012): saga com quatro películas até 2015.

Temas: distopia, sistemas ditatoriais; relações de poder; sociedade espetacularizada (as teses de Guy Debord⁷⁶, por exemplo, podem ser utilizadas como contraponto textual à construção cinematográfica). Contrapontos com O Príncipe, de Maquiavel, também parecem caber.

⁷⁶ Ver DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.

Divergente/Convergente (EUA, Neil Burger, 2014), conjunto de quatro filmes até 2017.

Temas: distopias; Saga juvenil, racismo, segregação social, conflitos étnico-culturais contemporâneos, intolerância.

Maze Runner (EUA, Wes Ball, 2014). Franquia com três filmes até 2018.

Temas: Saga juvenil; distopia, riscos epidemiológicos globais.

Blade Runner (EUA, Ridley Scott, 1982). Conta com uma única continuação, *Blade Runner 2049*, lançado em 2017.

Temas: distopias; superpopulação e imigração urbana; dilemas típicos da modernidade: desafios tecnológicos contemporâneos; inteligência artificial e metáforas quanto a possível perda do controle das consequências da intervenção industrial/tecnológica. Implicações filosóficas e identitárias.

Além da escuridão (*Star Trek – Into darkness*, J.J. Abrams, 2013).

Temas: terrorismo e política norte americana pós 11 de setembro de 2001. Essa fita pode ser contraposta a outra, *A hora mais escura* (*Zero Dark Thirty*, Kathryn Bigelow, 2012). A primeira se insere em um conjunto de longas derivados da antológica série *Star Trek*, da década de 1960. Essa obra específica, no entanto, coloca a questão do direito da Federação Planetária executar ou não um acusado de terrorismo na Terra. A contragosto, mas por opção ética, o Capitão James Tiberius Kirk opta pela prisão e arresto do suspeito para julgamento formal. Qualquer semelhança com o episódio da execução de Bin Laden, em maio de 2011, será mera coincidência? A cronologia bate e é por isso que a comparação com *A hora mais escura* (os títulos em inglês se assemelham), a qual trata exatamente da operação montada para a morte do homem forte da al-Qaeda, pode gerar uma bela discussão. Cabe uma sondagem mais aprofundada.

Anexo II:

Registro de ação pedagógica com *Meu namorado é um zumbi*

Inicialmente tínhamos a intenção de, além de sugerir um guia, estabelecer uma experiência pedagógica efetiva, nos moldes do que foi apresentado acima. Um relato mais ou menos detalhado seria anexado e, se fosse o caso, comentado nesta dissertação. Não foi possível. No entanto, de modo inicial e quase para testar a recepção do alunado ao filme e a alguns dos procedimentos prescritos, pudemos, ao menos, realizar uma ação pedagógica mais simples, em um único encontro. A atividade foi levada a cabo com alunos de duas turmas do Colégio Técnico Estadual Adolpho Bloch, nas dependências do Cineclube *Olho na Cena*, em 30 de novembro de 2017.

Na ocasião, um grupo misto de vinte e quatro alunos, formados por inscrição, concordou em participar de uma sessão especial de exibição do filme *Meu namorado é um zumbi* (*Warm Bodies*, EUA, Jonathan Levine, 2013). O convite estabelecia que iríamos assistir à película e discutir temas históricos e atualidades. A atividade durou cerca de quatro horas e teve a seguinte dinâmica:

- . Recepção e distribuição do kit de acompanhamento (reproduzido ao final deste anexo);
- . Apresentação sucinta da obra e da atividade. Um convite a uma apreciação e leitura fílmica para além dos conteúdos manifestos e de enredo.
- . Assistência do longa-metragem;
- . Parada para um lanche e tomada de 4 depoimentos voluntários (ver orientação para os depoimentos);
- . Debate livre;
- . Proposição básica de leitura/análise do professor, seguido de nova rodada de debate;
- . Encerramento.

A ideia foi buscar uma primeira e livre experimentação sobre a proposição desta dissertação. A recepção e dinâmica foram consideradas bastante produtivas; por nós e

pela avaliação manifesta dos estudantes. Pudemos, inclusive, gravar um curta de onze minutos. Nesse pequeno filme consta uma apresentação básica da proposta e depoimentos voluntários de quatro alunos, que participaram da ação. Além de gerar algum registro, queríamos sondar as impressões e possíveis reelaborações da assistência. Esse material se encontra disponível para acesso (<https://www.facebook.com/CineClubeEteab/videos/1432306550208906/>). Na sequência reproduzimos o Kit que disponibilizamos ao início da atividade.



FAETEC/ETEAB - Sessão Especial do Cineclube

Rio, 30 de novembro de 2017.

Meu namorado é um zumbi

(Warm bodies, EUA, Jonathan Levine, 2013)



FAETEC/ETEAB - Sessão Especial do Cineclube

Meu namorado é um zumbi (Warm bodies, EUA, Jonathan Levine, 2013)

Rio, 30 de novembro de 2017.

Ficha Técnica (Data de lançamento: **8 de fevereiro de 2013**)

SINOPSE

Em um cenário pós-apocalíptico, o zumbi **R (Nicholas Hoult)** passa por uma crise existencial e criando laços de amizade com uma humana chamada **Julie (Teresa Palmer)**, uma de suas vítimas por quem acaba se interessando amorosamente. O problema é que este relacionamento acaba causando uma reação em cadeia em outros mortos-vivos, mas o general **Grigio (John Malkovich)** não está interessado neste tipo de mudança e sim no total extermínio da ameaça zumbi.

Outros personagens:

Nora - Analeigh Tipton

M - Rob Corddry

Perry - Dave Franco

Kevin - Coty Hardict

Anotações :

FAETEC/ETEAB - Cineclube



Meu namorado é um zumbi (Warm bodies, EUA, Jonathan Levine, 2013)

Rio, 30 de novembro de 2017.

Dinâmica:

- . Recepção e distribuição da folha de acompanhamento;
- . Apresentação sucinta da obra e da atividade. Um convite a uma apreciação e leitura fílmica para além dos conteúdos manifestos e de enredo.
- . Assistência do longa;
- . Parada para o lanche e tomada de 4 depoimentos voluntários (ver orientação para os depoimentos);
- . Debate livre;
- . Proposição básica de leitura/análise de professor, seguido de nova rodada de debate;
- . Encerramento.

FAETEC/ETEAB - Cineclube



Meu namorado é um zumbi (Warm bodies, EUA, Jonathan Levine, 2013)

Rio, 30 de novembro de 2017.

Para casa...

01) Após a assistência e debate, faça um pequeno comentário sobre *Meu namorado é um zumbi*. Você pode destacar um ou mais pontos que considere importante/interessante; pode fazer uma apreciação geral; comentar alguma sequência que tenha lhe chamado atenção... Enfim, exerça sua crítica (apreciação).

02) Que você achou da atividade? Na sinceridade, mas brevemente.

ESTA PÁGINA NÃO FOI DISPONIBILIZADA PARA OS ALUNOS

FAETEC/ETEAB - Cineclube



Meu namorado é um zumbi (Warm bodies, EUA, Jonathan Levine, 2013)

Rio, 30 de novembro de 2017.

Dinâmica da tomada dos depoimentos:

A ideia é tomar 4 ou 5 depoimentos curtos.

Os depoentes serão voluntários e se pronunciarão em dois momentos. Após a exibição do longa, durante o lanche e, de novo, após o debate.

A filmagem pode ser na sala de reuniões do Cine.

A única condição é a de que os depoentes selecionados façam os dois momentos de gravação.

A pergunta básica para a primeira tomada de depoimento é:

Você destacaria qual ou quais aspectos da obra (no máximo 3) e por quê?

Quer acrescentar algo?

Na segunda rodada:

Agora, após o debate, você mudaria alguma coisa nas suas observações anteriores (reveria alguma delas ou faria outros destaques)? Qual(is)?

Quer acrescentar algo?