

O CINEMA NA SALA DE AULA: IMAGENS DA IDADE MÉDIA NO FILME *CRUZADA*, DE RIDLEY SCOTT

Cinema in the classroom: Middle Ages images on 'Crusade', by Ridley Scott

Edlene Oliveira Silva*

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre a utilização do cinema como recurso didático para o ensino de História a partir da análise das representações da Idade Média no filme *Cruzada (Kingdom of Heaven)*, dirigido por Ridley Scott, em 2005. Ao estabelecer um diálogo entre as imagens das Cruzadas na película dirigida por Scott e as visões sobre esse evento em alguns manuais escolares editados entre o final dos anos de 1990 e 2008, busca-se demonstrar que o filme, ao mesmo tempo em que reforça estereótipos e preconceitos sobre o medievo, pode ser meio privilegiado de problematização desses estigmas e de construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: cinema; ensino de História; Cruzadas; Idade Média; livro didático.

ABSTRACT

This article reflects on the use of cinema as a teaching resource for the teaching of history, taking as a object the representations of the movie *Kingdom of Heaven*, directed by Ridley Scott in 2005. By establishing a dialogue between the images of the Crusades in the film directed by Scott and visions about this event in some textbooks published between the late 1990's and 2008, it aims to demonstrate that the film, while reinforcing stereotypes and prejudices about the Middle Ages, can be as well used to question these stigmas and to construct historical knowledge.

Key-words: cinema; teaching History; Crusades; Middle Ages; textbook.

* Professora Adjunta do Departamento de História da Universidade de Brasília.

Atualmente os livros didáticos são o principal veículo de divulgação do conhecimento histórico nas escolas (FONSECA, 2003, p. 49). O contato direto com outras referências documentais, escritas ou imagéticas, como, por exemplo, as narrativas filmicas, constitui ainda espaço lacunar no ensino de História.

O manual escolar utilizado em sala de aula como recurso didático exclusivo reflete uma prática educacional que limita a aprendizagem do aluno à interpretação de uma única referência histórica, negando ao estudante a capacidade de leitura crítica das novas formas de linguagens que a sociedade contemporânea oferece.

Vivemos numa época em que as mídias visuais exercem uma influência considerável nas relações sociais. Primeiro, o cinema, mais tarde seu rebento eletrônico, a televisão,

se tornaram no século XX o principal meio para transmitir as histórias que nossa cultura conta para si mesma – quer elas se desenrolem no presente ou no passado, sejam elas factuais, ficcionais ou uma combinação das duas coisas. Filmes, minisséries, documentários de grande bilheteria são gêneros cada vez mais importantes em nossa relação com o passado e para nosso entendimento da história. Deixá-los de fora da equação quando pensamos o sentido do passado significa nos condenar a ignorar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos que constituem a história (ROSENSTONE, 2010, p. 17).

Na busca de novos caminhos para o ensino da História, o filme revela-se um recurso pedagógico com grande potencial explicativo. Desde quando passaram a ser usadas como indícios para a escrita do historiador (LE GOFF, 1990, p. 28), as narrativas filmicas têm sido consideradas não como meras confirmações do conteúdo histórico transmitido em sala de aula – no sentido de que o filme reproduziria a realidade –, mas como representações do real e produtos cujas significações são socioculturais.¹

1 Denise Jodelet (2001) destaca que as representações são formas de conhecimento socialmente compartilhadas que, associadas ao imaginário, dão sentido ao mundo social, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Elas se manifestam como elementos cognitivos, determinando

Entretanto, o cinema precisa ser mais explorado no ensino de História e, conseqüentemente, na formação do professor, tendo em vista que os docentes ora aparecem priorizando o documento escrito, ora trabalhando os filmes de maneira inadequada. Apesar de o historiador utilizar diversos tipos de fontes em suas pesquisas, sua formação continua voltada, em grande medida, para a análise de documentos escritos.

O filme como fonte histórica na sala de aula: possibilidades de abordagem

Todo filme é uma fonte histórica, é sempre uma narrativa que nos informa sobre certa sociedade e sua visão de mundo:

Não importa se o filme pretende ser um retrato, uma intriga autêntica, ou pura invenção, sempre estará sendo produzido dentro da História e sujeito às dimensões sociais e culturais que decorrem da História – isto independe da vontade dos que contribuíram e interferiram na sua elaboração (BARROS, 2008, p. 56).

Nesse sentido, o filme constitui uma fonte privilegiada, um documento-monumento que precisa ser problematizado devido ao seu largo alcance na sociedade contemporânea. Os filmes – assim como outras formas de narrativas – também podem ser vistos como o resultado do “esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1992, p. 548).

Outra dimensão importante das narrativas filmicas é a sua ação como agente histórico na construção do imaginário. Nesse sentido, um aspecto que se coloca como de máximo interesse para o professor/historiador

conceitos, comportamentos, imagens, definindo identidades pessoais e coletivas, projetando valores e aspirações sociais. É o duplo movimento das representações sociais, fazendo com que sejam uma forma de interpretação de conhecimentos e comunicação, mas igualmente de produção e elaboração de saberes.

é o reconhecimento das relações entre cinema e poder. Os filmes, muitas vezes, foram utilizados como instrumento de doutrinação e glorificação de determinados regimes políticos. Segundo Jorge Nóvoa (2008, p. 25), o cinema produzido com o intuito de dominação ideológica cria e manipula as evidências, elaborando uma realidade que quase nunca coincide objetivamente com o momento histórico que pretende traduzir. Exemplos desse processo são as películas produzidas pelo nazifascismo, pelo stalinismo e pela indústria cinematográfica norte-americana na época da guerra fria e em períodos de conflitos estratégicos. No Brasil, podemos pensar nas produções das décadas de 1930 e 1940 ligadas aos ideais do Estado Novo. Por outro lado, o cinema também pode ser agente de conscientização, de resistência, porque, em alguns casos, conseguiu se manter autônomo em relação aos poderes estabelecidos, atuando como uma espécie de contrapoder ou contracultura (BARROS, 2008, p. 50).

Além de entender o cinema como veículo de legitimação das ideologias das classes dominantes ou como fator de resistência, cabe pensar sobre as formas de recepção, ou seja, em como os indivíduos atribuem sentidos próprios às narrativas cinematográficas. A capacidade subjetiva de ressignificar e de subverter os sentidos/significados não pode ser subestimada, já que o sujeito não deve ser compreendido simplesmente como receptáculo passivo das mensagens veiculadas, seja pelos livros, seja pela TV, por propagandas, filmes etc.

Outro aspecto importante para as reflexões que envolvem cinema e ensino de História refere-se às tensões entre ficção cinematográfica e discurso historiográfico, especialmente quando se trabalham filmes históricos. Alguns historiadores explicitam a preocupação com a fidedignidade desse gênero fílmico, como Louis Gottschalk, quando afirma que “nenhuma película de natureza histórica deve oferecer-se ao público até que um reputado historiador a tenha criticado e corrigido” (*apud* NÓVOA, 2008, p. 27).

Sabe-se que a veracidade histórica não é um dos critérios que levam o grande público a uma sala de projeção, nem se configura como uma imposição para a linguagem cinematográfica, mas é relevante que historiadores e professores discutam a fidedignidade dos filmes históricos, além de imagens, valores, conceitos, comportamentos e identidades, que informam sobre o passado e o presente. O filme histórico trabalha com acontecimentos e personagens que foram ou são reais e que estão documentados; portanto,

ainda que o cinema tenha a liberdade para criar sua “própria realidade”, o diretor não pode se furtar a algum compromisso com o passado que representa em sua obra.

Pesquisadores e docentes, ao usar o filme em sala de aula, devem se perguntar se a película selecionada auxilia ou não a compreender o período ao qual se refere, bem como o contexto em que foi produzida.

Nesse caso, podem fundamentar suas análises na documentação e na historiografia relativa ao tema ou à época sobre a qual versa a película. Essa postura não exclui a necessidade de se discutir as múltiplas visões a respeito do passado/presente, comparar pontos de vista sobre o passado, entender a historicidade da produção e a difusão do conhecimento histórico.

Isso não significa ainda exigir do filme verdades acerca do passado (coisa que nem nós historiadores damos conta de fazer), mas pensar como o passado está sendo contado na tela, problematizando “o efeito de real” que o cinema constrói no imaginário coletivo. “O filme não apenas fornece uma imagem do passado, mas quer que você acredite piamente naquela imagem – mais especificamente nos personagens envolvidos nas situações históricas representadas” (ROSENSTONE, 2010, p. 34). Os efeitos de realidade criam no espectador a sensação de empatia entre ele, a história narrada e os personagens. No caso específico de filmes históricos, baseados em eventos que objetivamente aconteceram, estes “podem produzir um efeito de real, pois, ao apresentarem eventos do passado de um modo encadeado e explicativo, dão materialidade a esse passado” (ROSSINI, 2006, p. 117).

O cinema e, mais recentemente, a televisão e a internet são grandes produtores e catalisadores da memória coletiva. Eles dão forma e conteúdo às imagens sobre o passado, sendo importantes na criação do significado histórico. Por essa razão,

é importante observar o modo como o passado pode ser mobilizado e ressignificado para falar do presente. Afinal, a memória coletiva não é apenas retrospectiva, mas também prospectiva. A memória dá uma perspectiva para a interpretação das nossas experiências no presente e possíveis cenários do que virá a seguir ou do que desejamos que seja o futuro. (ROSSINI, 1999, p. 24).

As vantagens da adoção do cinema em sala de aula são múltiplas, pois os filmes podem estimular o aluno a analisar o mundo das representa-

ções midiáticas e imagéticas, fazendo com que ele entenda que a produção do conhecimento histórico não se restringe aos livros didáticos e à sala de aula. Após a prática de análises filmicas, é provável que o aluno seja capaz de lançar um olhar mais aguçado e crítico quando for ao cinema ou assistir a um filme na TV. A obra cinematográfica possui um grande poder de desenvolver a capacidade imaginativa e crítica do educando, pois a interpretação filmica jamais é uma descrição literal, já que instiga a criatividade e a percepção do observador, ultrapassando os comandos ou as diretrizes traçadas pelo educador.

Seu uso nas escolas, entretanto, requer do docente certo conhecimento das especificidades da linguagem cinematográfica, das abordagens das relações entre Cinema e História, e demanda que o filme seja percebido como um documento que exige método, recortes, seleção de temas, estabelecimento de objetivos e adequação às situações plurais de ensino e aprendizagem. Acerca do uso do cinema como recurso didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam:

Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que a época retratada. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recreação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não pelos seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc. (BRASIL, 1998, p. 88).

Boa parte do conhecimento histórico construído pelos alunos ocorre em ambientes extraescolares, daí a importância e a atualidade das pesquisas que proponham que a academia e a escola discutam e assumam as fontes midiáticas como linguagem relevante para a difusão e eficácia dos saberes históricos, analisando objetos e conteúdos que invariavelmente formam o imaginário coletivo.

Isso implica o entendimento das especificidades e complexidades das imagens filmicas, sua linguagem, seus limites e possibilidades, mas também a ampliação da formação de professores capacitados para lidar

com as fontes audiovisuais, capazes de tornar a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: uma instituição ativamente participante na construção da cultura, e não apenas repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados.

Passado-presente: o filme Cruzada nos bancos escolares

As Cruzadas se apresentam como um dos temas mais revistos pela historiografia e pelo cinema, entre outros motivos, pela sua atualidade. Nessa perspectiva, a análise do filme *Cruzada* permite compreender aspectos da sociedade medieval, ao mesmo tempo em que coloca os alunos em contato com problemas do presente, como recorda o medievalista Ricardo Costa (2010):

[...] recentemente, a Suíça disse “não” aos minaretes islâmicos. O presidente da França (país com mais de seis milhões de muçulmanos) pede que o Islã se inclua suavemente na cultura da civilização europeia [Nicolas Sarkozy veio a público defender o referendo suíço e, em maio de 2010, foi apresentado um projeto de lei ao *Conselho de Ministros* para interditar o uso do véu integral (*burqa*) nos espaços públicos em França]. A *Questão Palestina* ainda é tema crucial nas relações internacionais, e o Estado de Israel continua a provocar intensos debates políticos. Diante desse quadro mundial, o tema medieval das cruzadas não poderia ser mais atual. Todas as questões que envolvem o conflito e o choque das *Três Religiões do Livro* fazem com que a Idade Média seja constantemente revisitada, e suas soluções rediscutidas. (COSTA; BLASCO VALLÈS, 2010).

É provável que a escolha de Ridley Scott em filmar *Cruzada* relacione-se com a intensificação gradativa dos embates entre árabes e judeus no início do século XXI e com o envolvimento cada vez maior de países

ocidentais e da comunidade internacional no conflito, o que reacendeu as discussões sobre as suas origens históricas.

Cabe ressaltar que a película de Scott foi lançada em 2005, depois dos atentados de 11 de setembro de 2001 em Nova Iorque, quando as Torres Gêmeas foram destruídas por radicais muçulmanos.

Esse fato colocou o terrorismo, associado ao islã, no centro dos debates dos noticiários de jornais e TVs de todo mundo. Na época, o presidente estadunidense George W. Bush propôs “uma cruzada” contra o “mal do oriente”, organizando uma guerra entre norte-americanos e afegãos em nome da defesa da segurança, da liberdade e da democracia. Em resposta, Osama Bin Laden utilizou o discurso de Bush para afirmar que os Estados Unidos realizavam no Afeganistão uma cruzada contra os muçulmanos.

Bush foi criticado por usar o vocábulo “cruzada”, ligado historicamente à intolerância religiosa cristã e à luta sangrenta “do bem contra o mal”, “da civilização *versus* a barbárie”, princípios incompatíveis com a postura de um dirigente de um Estado laico. O presidente pediu desculpas à comunidade internacional e consagrou o termo “guerra ao terror” para referir-se às medidas tomadas contra a ofensiva dos radicais islâmicos.

O fato de o termo “cruzada” ter uma carga de sentido nociva e viva na memória dos muçulmanos pode dar a medida de como o episódio foi violento e marcou o imaginário das nações islâmicas. Em sua obra sobre a visão árabe das Cruzadas, Amin Maalouf destaca que, em pleno século XX, para os palestinos, elas ainda remetem à perseguição e ao massacre da cultura oriental por parte do mundo ocidental e a todo tipo de ações combativas contra a sociedade judaico-cristã:

Num mundo perpetuamente agredido, não se pode impedir a emergência de um sentimento de perseguição, que toma, entre alguns fanáticos, a forma de uma perigosa obsessão: não se viu, a 13 de maio de 1981, o turco Mehemet Ali Agca atirar no Papa após ter explicado numa carta: “Decidi matar João Paulo II, comandante dos cruzados”. Além desse ato individual, está claro que o Oriente árabe vê sempre no Ocidente um inimigo natural. Contra ele, todo ato hostil, quer seja político, militar ou relativo ao petróleo, não passa de desforra legítima. E não se pode duvidar de que a ruptura entre esses dois mundos data das cruzadas, vistas pelos árabes, ainda hoje, como uma violação. (2001, p. 245).

Percebe-se que a expressão é utilizada com frequência por muçulmanos para se referirem aos inimigos ocidentais. Em 1998, Osama Bin Laden publicou uma declaração da “Frente Islâmica Mundial para a Guerra Santa contra Judeus e os Cruzados” no jornal árabe *Al-Quds al-Arabi*, de ampla circulação em Londres. Assinado por outros líderes islâmicos radicais do Egito e do Paquistão, o documento condenava a presença militar norte-americana na Arábia Saudita, as sanções contra o Iraque e a ocupação de Jerusalém pelos israelitas, conclamando todos os muçulmanos a participarem da *jihad* global contra o Ocidente:

Matar americanos e os seus aliados, tanto militares como civis, é um dever individual de todos os muçulmanos, e devem fazê-lo em qualquer país onde seja possível, até Meca e Jerusalém estarem libertas e os exércitos infiéis terem partido das terras do Islão. (ALMEIDA, 2004, p. 11).

Tamanho ódio pode ser reflexo direto da participação ocidental na Guerra do Golfo de 1990, considerada um dos maiores massacres da história do Oriente Médio, vitimando cerca de 100 mil soldados muçulmanos. Grosso modo, pode-se dizer que o 11 de setembro liga-se às memórias e consequências históricas da Guerra do Golfo, da criação do Estado de Israel e dos de conflitos entre cristãos, judeus e muçulmanos originados nas Cruzadas.

As Cruzadas deixaram profundas marcas históricas e serviram para afastar cada vez mais o mundo oriental e o ocidental, “criando barreiras e preconceitos que se enraizaram nos dois lados e que se mantiveram pelos séculos seguintes [...]. Barreiras e preconceitos que ajudam a explicar alguns importantes problemas internacionais da atualidade” (FRANCO JÚNIOR, 1999, p. 77).

Dessa forma, utilizar criticamente nas escolas uma produção hollywoodiana como *Cruzada* possibilita ao docente – por meio de um poderoso veículo de comunicação de massa que atinge classes sociais distintas e influencia o imaginário coletivo – ampliar a pesquisa e a análise históricas na sala de aula, estimulando os alunos a ler, interpretar e diferenciar linguagens, tornando-os sujeitos críticos situados no seu tempo.

É certo que, desde seu surgimento, a indústria cinematográfica cristalizou imagens simplistas e equivocadas de vários povos, consagran-

do uma concepção etnocêntrica do mundo. Também, pelos altos custos de realização, o cinema atende a uma lógica de mercado que requer a garantia de retorno certo, daí a adoção de temas históricos com narrativas comerciais ou palatáveis perpassadas de invenções, criações e distorções que destoam dos saberes historiográficos. Entretanto, o cinema vem se tornando, cada vez mais, um termômetro que reflete o contexto mundial, por promover debates de temas que problematizam, em alguma medida, a realidade contemporânea.

A superprodução *Cruzada*, lançada em 2005 pelo já consagrado cineasta inglês Ridley Scott, apresenta uma Idade Média que reproduz clichês sobre o período; todavia, tem o mérito de desconstruir outros tantos. Não pretendemos esgotar as possibilidades de diferentes leituras do filme *Cruzada*. A intenção aqui não é fazer um estudo exaustivo da obra de Scott, mas problematizar como a película pode ser usada no ensino de História para a compreensão da mentalidade medieval, a partir da seleção de algumas cenas e passagens do filme que tratam das representações da Igreja, dos templários, da participação das mulheres nas Cruzadas e da importância da religião no imaginário do medievo.

O filme é ambientado no final do século XII (1184), após a denominada Segunda Cruzada (1147-1149) e antes do início da Terceira (1189) e gira em torno da reconquista, pelo sultão Saladino, de Jerusalém, tomada pelos cristãos, em 1099, durante a Primeira Cruzada. Na história, o personagem principal é Balian, um jovem ferreiro francês que guarda luto pela morte de sua esposa e de seu filho, quando recebe a inesperada visita de seu pai, Godfrey de Ibelin, um conceituado Barão da Corte do Rei de Jerusalém, Balduino IV, que dedica sua vida a manter a paz na Terra Santa e convida o filho para segui-lo. Os dois partem para Jerusalém, mas, no caminho, sofrem uma emboscada e Godfrey morre, deixando para o jovem terras e um título de nobreza. Em Jerusalém, Balian toma posse de sua herança e torna-se amigo do Rei e do conselheiro real Tiberias, que, no filme, é o artífice da política de convivência pacífica entre cristãos e muçulmanos, esses últimos representados por Saladino. No decorrer da trama, o ex-ferreiro acaba por se apaixonar e manter um relacionamento com a princesa Sibylla, a irmã do Rei, casada com Guy Lusignan, mostrado na película como um homem ambicioso e prepotente, que se torna monarca após a morte de Balduino IV e conduz o reino a desastrosas guerras com Saladino. O grande vilão da trama

é Reynald de Chatillon, cavaleiro da Ordem dos Templários, responsável pelo ataque a uma caravana muçulmana, fato que levou ao rompimento da trégua construída por Balduíno IV e à consequente investida de Saladino contra Jerusalém. Balian, após a prisão do soberano Guy Lusignan e a morte de Reynald por Saladino, assume a defesa de Jerusalém. O cerco da cidade santa culmina com a derrota dos cristãos e com o retorno de Balian à França na companhia de Sybilla.

História versus Hollywood

Um primeiro aspecto a ser questionado é a divisão das Cruzadas, presente não somente no filme de Scott. Nos manuais escolares, elas são classificadas sempre em oito expedições. Alguns autores de livros didáticos investigados na pesquisa utilizaram essa divisão, assumindo-a como uma verdade histórica: Piletti e Piletti, 2001, p. 172 e 2005, p. 43; Dreguer e Toledo, 2006, p. 43-45; e *Projeto Araribá*, 2007, p. 80.

Para Regine Pernoud, “as oito Cruzadas, entre as sete maravilhas do mundo e as nove musas da Antiguidade, representa uma concepção infantil da história, uma classificação sem qualquer realidade” (1993, p. 24). Segundo a historiadora, a quantidade de pequenas expedições foi imensa e havia um fluxo ininterrupto de pessoas que peregrinaram constantemente para a Terra Santa. Dessa forma, tais eventos não podem ser divididos em blocos separados e estanques.

Outro ponto a se destacar é que o título original do filme, *Kingdom of Heaven*, é mais adequado ao imaginário medieval do século XII, já que os textos do período falam em “peregrinação”, “guerra santa”, “expedição da cruz” e “passagem”. A expressão Cruzada somente passa a ser adotada a partir do século XIII, derivada do fato de seus participantes considerarem-se “soldados de Cristo marcados com o sinal da cruz e por causa disso usarem uma cruz bordada na roupa” (FRANCO JÚNIOR, 1999, p. 5).

A imagem das Cruzadas como expedições armadas dirigidas a Jerusalém com o objetivo de libertar o Santo Sepulcro das mãos dos muçulmanos deve também ser relativizada. Essa concepção encontra-se em obras didáticas, inclusive entre especialistas no assunto, como Alain Demurger

(2002, p. 22). Entretanto, o movimento cruzadístico não se limitou à Terra Santa, tendo percorrido a Espanha e o “nordeste europeu contra os bálticos e os eslavos, em seguida contra os heréticos e mesmo contra os inimigos políticos do papado” (CARDINI, 2002, p. 480). É um evento complexo, que se direcionou para várias regiões, combatendo “os inimigos da fé cristã”, onde estivessem os muçulmanos, na Península Ibérica ou no sul da França (no caso da luta contra os cátaros ou albigenses).

No manual didático de Nelson Piletti e Claudino Piletti, as Cruzadas são retratadas como “uma espécie de guerra santa empreendida pelos católicos contra os muçulmanos que dominavam Jerusalém” (2001, p. 170). A ideia das Cruzadas como expedição puramente militar, associada ao uso em profusão de imagens de cavaleiros armados, está ainda no livro escolar de Dreguer e Toledo (2006, p. 43).

Todavia, José Roberto Mello defende que as Cruzadas não foram arquitetadas deliberadamente pela Igreja, mas “brotaram espontaneamente, frutos da conjugação de velhas tendências e circunstâncias novas na evolução histórica do Ocidente europeu cristão no final do século XI” (1989, p. 6). Já Pernoud (1993) as entende como um grande movimento de peregrinação à Terra Santa, no qual o guerreiro ou qualquer indivíduo que combatesse era recompensado com a indulgência depois da luta, estendida às suas esposas, caso permanecessem fiéis aos seus maridos.

A peregrinação tinha a função de purgar os pecados, obter a salvação, curar doenças, cumprir promessas, agradecer as graças alcançadas ou simplesmente simbolizar a fé do indivíduo. A trajetória do peregrino assumia um sentido expiatório e funcionava como uma espécie de penitência: “quanto mais obstáculos uma peregrinação colocasse, mais o peregrino estaria purificando os seus pecados” (FRANCO JÚNIOR, 1999, p. 23).

Sobre a “primeira cruzada” (1096), Ana Comnena, filha do imperador Aleixo, relata que foi

[...] um movimento conjunto de homens e mulheres tal como ninguém se lembra de ter algum dia visto semelhante: as pessoas mais simples se sentiam realmente impelidas pelo desejo de venerar o Sepulcro do Senhor e de visitar lugares santos. [...] Esses homens tinham um ardor e impulso que todos os caminhos ficaram cobertos deles; os soldados eram acompanhados por uma multidão de gente desarmada mais numerosa do que

grãos de areia e do que estrelas, carregando palmas e cruzes nos ombros (*apud* PERNOUD, 1993, p. 19).

No trecho percebe-se o número extraordinário de pessoas que havia tomado a cruz como seu símbolo, costurando-a em suas vestes, e que nem todos eram cavaleiros armados, a maioria era gente simples e camponeses em busca de perdão ou de melhores condições de vida.

No filme de Scott e nos manuais didáticos pesquisados, a participação de mulheres e crianças nas Cruzadas é silenciada. Usualmente, as imagens atuais que as Cruzadas evocam são de tropas marchando, comandadas por chefes militares, homens que deixam suas famílias para trás. Porém, essas representações se chocam com a documentação da época, que revela que muitos cavaleiros e homens do povo costumavam levar esposa e filhos nas peregrinações. Eram famílias e linhagens inteiras que deveriam se instalar e permanecer em Jerusalém: “uma multidão incomensurável de homens com mulheres e crianças” (Ana Comnena *apud* PERNOUD, 1993, p. 25).

Há ainda relatos de que mulheres pegaram em armas para libertar Jerusalém:

Muitas mulheres participam [das Cruzadas], e isso parece natural a todos. Algumas não hesitam em envergar a cota de malha, o capacete e em manejar a espada, como as esposas dos normandos [...]. A maioria delas serve como auxiliar ao invés de combatente, ocupando atividades como servir água e cuidar dos feridos, mas a dama sempre parte junto com o cavaleiro. (PERNOUD, 1993, p. 32).

Admitir a atuação das mulheres nas Cruzadas, portanto, seria desconstruir uma imagem patriarcal muito forte, associada ao movimento cruzado, um empreendimento construído e perpetuado com um acentuado sentido bélico (leia-se masculino).

No início do filme, Balian amarga o suicídio de sua mulher após o falecimento do filho. Na cena, ela é decapitada e “despejada” em uma vala fora da cidade, prática comum, pois no medievo acreditava-se que cortar a cabeça do suicida o impedia de voltar ao mundo dos vivos para assombrar as pessoas (ver DELUMEAU, 1993, p. 94). A quem cometia suicídio era

negado um enterro digno em cemitérios cristãos, por ser este considerado um ato demoníaco.

Em certa parte do filme, durante o cerco de Saladino a Jerusalém, Balian questiona: “Lutamos por uma ofensa que não cometemos contra aqueles que não estavam vivos para serem ofendidos. O que é Jerusalém?”. Essa pergunta, ao mesmo tempo complexa e reveladora, pode servir para o professor trabalhar em sala de aula as múltiplas identidades da chamada cidade sagrada. Sagrada para os cristãos, por ser o local de crucificação e ressurreição de Jesus Cristo; para os judeus, por ter abrigado os dois primeiros grandes templos do judaísmo, erguidos respectivamente por Salomão e Herodes; e para os muçulmanos, por ser onde Maomé ascendeu ao Paraíso.

Ao lado de Roma, Jerusalém era um dos principais destinos de peregrinação do medievo, local de fundação da primeira comunidade cristã onde se encontra o Santo Sepulcro. No período das Cruzadas, era considerada “o umbigo do mundo”, ideia fundamentada nas narrativas bíblicas: “Foi esta cidade de Jerusalém que eu situei em meio aos povos e em torno dela as nações (Ezequiel, 5:5)”. A peregrinação para Jerusalém era quase obrigatória e todo cristão “verdadeiro” deveria fazê-la pelo menos uma vez na vida. Também se configurava como uma das mais difíceis. Percorrer cinco mil quilômetros até a Terra Santa era uma aventura cheia de riscos, sobretudo no contexto das Cruzadas.

A despeito dos perigos e do custo altíssimo da viagem, Balian parte em sua jornada espiritual a fim de obter redenção ou recompensas materiais, ainda que isso significasse a morte, o que ocorreu com milhares de pessoas durante as Cruzadas. Após perder o pai e herdar seus bens, assume o ideal paterno na busca por “um mundo melhor como jamais visto. Um reino de consciência”, ou seja, de convívio tolerante em Jerusalém, apaziguando os conflitos entre cristãos, muçulmanos e judeus. A tolerância também é o lema do rei de Jerusalém, Balduíno IV, um monarca cristão que no filme caracteriza-se por usar uma máscara metálica que esconde seu rosto marcado pela lepra. O principal interesse de Balduíno, Balian e seus seguidores é manter a paz em Jerusalém, numa espécie de fraternidade e convivência pacífica, evitando a guerra contra Saladino.

É interessante que Scott tenha sublinhado uma perspectiva não pejorativa dos cruzados, em diversos personagens, como Godfrey de Ibelin, Balian, Balduíno IV, entre outros homens que destoam da visão rude e su-

perifical retratada nos manuais escolares investigados. Um exemplo basilar está na análise de uma iconografia medieval registrada no livro dos Piletti. Os autores apresentam uma imagem do século XIII, de Mario Sanudo, que retrata a luta entre árabes e cavaleiros cristãos, e a comentam da seguinte maneira: “A imagem nos conta que, em vez de pregar, os cristãos faziam guerra; em vez de converter, condenavam à pena de morte” (2005, p. 46), ou seja, em vez de suscitar a subjetividade e a capacidade interpretativa do educando, os autores manipulam a leitura imagética, impondo uma única possibilidade de lê-la. Em seu livro didático, Schmidt – refletindo sobre o significado das Cruzadas – assevera:

Em 1099, depois de violentos combates, tomaram a cidade, mas o triunfo da expedição cristã foi **diabólico**, os europeus mataram e roubaram milhares de árabes (p. 53) [...] **os cristãos tinham todos os motivos para odiar os árabes. Raiva misturada com admiração e inveja diante de um inimigo sofisticado, que sabia muitas coisas que os europeus desconheciam** (grifos meus, 1999, p. 53).

Nessas passagens de manuais distintos, percebe-se uma tendência a diabolizar os cruzados, vistos simploriamente como assassinos sanguinários e até invejosos. A complexidade da esfera religiosa no mundo medieval não foi discutida, dificultando ao aluno compreender que, em um Estado não laico, guerra e religião podem caminhar de mãos dadas. O cruzado unia as funções de guerreiro e missionário religioso, em nome de um ideal maior e transcendente, que era a defesa da Cristandade:

[...] O sentido da transcendência arrancava o indivíduo da sua condição particular [...] para impulsioná-lo rumo a um ideal absoluto, tal como uma terra santa a ser libertada, uma igreja a ser construída, ou então, com obstinada candura, um herege a ser queimado vivo. (MARCHI, 1991, p. 39).

Outro mérito de Scott é apresentar os muçulmanos de forma digna, sem apelar para estereótipos de selvageria e barbárie, tão presentes no imaginário Ocidental. Saladino e seus seguidores são representados como

guerreiros honrados e corajosos, que lutam por um ideal tão nobre quanto o dos cristãos. Registros históricos confirmam a fama de Saladino como um grande líder e estrategista, destemido na batalha, mas investido de um código de honra que respeitava os adversários. A cena em que ele fornece água com gelo para aliviar o sofrimento do Rei cruzado Guy Lusignan é baseada em um acontecimento real (MAALOUF, 2001, p. 181) e explicita um código de conduta dos muçumanos pelo qual não se pode matar um rei ou prisioneiro a quem se oferece água e comida. No filme, Saladino assassina Reynald de Chatillon, o templário, justificando: “Eu não te ofereci nada!”. Nesse ponto, a história e a narrativa de *Cruzada* não conflitam. Segundo documentos históricos, após a batalha de Hattin, Chantillon foi aprisionado e morto pelo próprio sultão (MAALOUF, 2001, p. 81).

No entanto, é preciso fazer algumas ponderações sobre o discurso de tolerância e de conciliação no filme porque não corresponde ao significado da cultura medieval, evidenciando mais uma projeção do presente no passado. No documentário (*História versus Hollywood*, DVD, *Cruzada*), Scott afirma que é preciso “olhar para o passado para enxergar um futuro diferente”, o que confirma a intenção do diretor de passar uma mensagem pacificadora entre os povos ao construir uma Jerusalém tão plural e tolerante.

O cinema, como uma indústria que tem como função gerar lucro, faz um filme hollywoodiano de grande orçamento como *Cruzada* não ser uma obra que tenciona induzir o espectador comum a reflexões profundas. O tempo acelerado da narrativa e os diálogos simples não estimulam a contemplação da imagem e maiores especulações filosóficas sobre a narrativa. Entretanto, qualquer abordagem histórica cinematográfica é passível de ser analisada e ressignificada, a depender do olhar que se lança sobre ela. É aqui que o papel de mediador do docente entra, problematizando as representações presentes na tela e estimulando o aluno a questioná-las.

O professor pode, por exemplo, trabalhar didaticamente o filme de Scott, fazendo uma análise comparativa entre conflitos políticos existentes na disputa pelo domínio de Jerusalém na Idade Média e na atualidade. No filme, Scott acaba reduzindo a problemática a embates entre muçumanos, templários e cristãos, concluindo que todos os lados têm suas razões, exceto os templários, vistos superficialmente como desordeiros que manifestavam violência gratuita. Não se toca na questão dos judeus, também alvos de forte perseguição por parte dos cruzados, vítimas de batismos forçados, saques e massacres de comunidades inteiras. (POLIAKOV, 1979, p. 36).

Esse discurso nivelador é comum nos dias de hoje, quando se trata da análise dos conflitos entre Israel e Palestina. Tal argumento desemboca numa falsa simetria e faz parecer que cristãos, judeus e muçulmanos têm os mesmos direitos e “oportunidades” na disputa pelo controle político da região, sem considerar o apoio explícito dos Estados Unidos às causas judaicas e a força política da Igreja, que confere proteção aos cristãos, em detrimento da perseguição imposta aos muçulmanos.² A subalternidade destes é notória, se pensarmos que não dispõem da colaboração bélica e ideológica do Ocidente, além de serem considerados detentores irracionais das principais fontes de energia/combustível do planeta. Aqui poderíamos entrar em um terreno espinhoso, que é o combate ao fundamentalismo islâmico, cujas razões históricas são geralmente identificadas no período das Cruzadas, mas essa discussão foge à intenção deste artigo. É importante lembrar, todavia, que, hoje, o significado da palavra fundamentalismo tem um grande apelo midiático, adotado pela imprensa quase que como sinônimo de islamismo. No entanto, as religiões, Cristianismo, Judaísmo e Islamismo, têm, todas elas, os seus fundamentalismos.

Tentando mostrar-se politicamente correto, o filme não aborda a violenta chegada dos cristãos a Jerusalém, sitiando, à força, um território que não lhes pertencia em termos de ancestralidade. Talvez o diretor não desejasse reproduzir argumentos que justificassem historicamente temores atuais, remetendo a uma vivência contemporânea na qual as potências do Ocidente (sobretudo a França e a Grã-Bretanha e os Estados Unidos) se sentem também ameaçadas pelo desenvolvimento dos países árabes e o crescimento da fé islâmica no mundo. A aceitação do muçulmano no mundo ocidental geralmente está restrita a certos espaços, sob a vigilância atenta das autoridades e de seus programas de combate ao terrorismo, como se essa prática fosse quase que uma ação naturalizada pela tradição islâmica. O terrorismo hoje é evocado como um discurso de poder que legitima ações governamentais do Ocidente contra a ameaça do fundamentalismo muçulmano, ignorando as pluralidades identitárias do mundo muçulmano e a existência de diversas correntes moderadas que integram o Islã.

2 O silenciamento dos judeus no filme esconde um fato importante: se hoje os judeus compõem com o cristianismo um mesmo bloco ideológico contra o avanço do islã, no medievo o judeu era considerado tão infiel como o islâmico, pois jamais reconheceu Cristo como o messias e salvador.

O lema do personagem Balian – “Seja justo e Deus o amará” – parece retratar outra abordagem romantizada e pacificadora do conflito. Orientado pelo pai a buscar um reino de consciência, Balian exalta a fé e a relação individual com a divindade, em detrimento do Papado, que pregava a “guerra santa”. Aqui se pode notar que a adoção da noção de “consciência” configura-se como uma espécie de transposição de um conceito do humanismo moderno, apesar de sabermos que em Jerusalém houve certa tolerância multiétnica e religiosa em determinados períodos.

As Cruzadas, ainda que fossem uma reunião de peregrinos com objetivos diversos, eram legitimadas pelo Pontífice e deveriam atender a um intuito maior de “salvar” a Cristandade por meio do uso da força, o que pode ser caracterizado como uma atitude de intolerância, na perspectiva de Ricoeur. A intolerância baseia-se na humilhação do outro, na negação do indivíduo e de suas possibilidades de realização, portanto não reconhece nem aceita escolhas autônomas, fundamentando-se em um ideal comum e homogêneo, que pulveriza pluralidades (2000, p. 21).

Um dos antagonistas do filme é o cavaleiro cruzado Guy Lusignan, cunhado do Rei Balduíno IV, que simboliza o poder e a defesa da supremacia cristã e assume o trono após a morte desse monarca, em 1185. Guy é construído como um vilão clichê; todavia, apesar dos maniqueísmos da película de Scott, Pernoud confirma “que ele era incompetente e muito mal visto pelos barões da Terra Santa” (s/d., p. 80).

Para se tornar soberano de Jerusalém, Lusignan se vale do radicalismo da Ordem dos Templários, representada pelo também vilão Reynald de Chatillon, caracterizado como um sujeito sanguinário, fanfarrão e desequilibrado, beirando à loucura. O filme, nesse aspecto, colabora para que os espectadores confundam o personagem histórico com a própria Ordem do Templo. Scott é fiel aos documentos da época, ao mostrar que Chantillon atacou, apesar das tréguas, uma rica caravana egípcia, precipitando o ataque de Saladino a Jerusalém (PERNOUD, s/d., p. 81). A descrição que Pernoud faz de Chantillon, “um aventureiro de baixa origem, possuidor de feudos na Transjordânia que havia conservado em seu domínio senhorial, hábitos de senhor-malfeitor” (s/d., p. 81), colabora com a representação negativa apresentada no filme.

No entanto, a imagem do fanatismo dos templários é superficial. Ignora os ideais da Ordem, que pregava a união entre a vida militar e a reli-

giosa, a defesa e o transporte dos peregrinos à Terra Santa e a proteção dos caminhos que levam a Jerusalém. Esses ideais eram como um voto sagrado para os templários, apoiados pelo Papa e pela monarquia. Os cavaleiros do templo constituíam parte ativa na defesa do Reino, representando a militarização gradual do cristianismo (cavaleiros treinados) em contraposição aos peregrinos e camponeses que seguiram as expedições. A esse respeito, Santos (2008) ressalta:

Num ambiente de forte tensão originada pela tomada de Jerusalém por parte dos turcos (1090), o Ocidente viu-se na necessidade de criar mecanismos para defesa dos peregrinos – que se dirigiam à Cidade Santa – e para libertar o reino latino de Jerusalém. Todo este processo é favorecido por dois ideais medievais: a institucionalização da cavalaria e a “cristianização” da Guerra Santa. É neste contexto que nascem as Ordens militares durante a primeira metade do séc. XII, sendo a Ordem do Templo a pioneira, constituindo-se assim a primeira Ordem militar e religiosa da história.

Se considerarmos a concepção que os mulçumanos tinham dos templários, veremos um quadro diferente do apresentado por Scott. O cronista Ibn-al-Athir narra que eram “homens piedosos que provavam a fidelidade à palavra dada” (*apud* PERNOUD, p. 156).

Nos minutos iniciais do filme, vemos o Rei Balduíno enforçar alguns templários por não aceitarem as “concessões” feitas aos muçulmanos; todavia, a perseguição oficial aos “cavaleiros do templo” data do século XIV, durante o reinado de Felipe IV, o Belo. A Ordem foi perseguida e dissolvida “com base em acusações as quais praticamente todos na atualidade são unânimes em considerar falaciosas” (CARDINI, 2002, p. 481). Dessa forma, o filme de Scott colabora para uma visão pejorativa da Ordem, que atualmente é associada erroneamente a diversos esoterismos, como alquimia, magia, os segredos das pirâmides e o Santo Graal, entre outros.

A forma como a Igreja é mostrada na obra de Scott merece atenção especial. Os membros do clero são construídos como homens interesseiros, oportunistas e mesquinhos, enquanto os protagonistas seriam modelos de um cristianismo “esclarecido”, mais preocupados com a ordem social e uma postura correta perante a justiça divina do que com preceitos e fanatismos

religiosos. Exemplo disso é a cena em que o padre rouba o crucifixo de ouro da esposa morta de Balian. Em outro momento do filme, durante o cerco de Jerusalém por Saladino, um bispo se acovarda diante do ataque e propõe que as autoridades da cidade fujam, deixando o povo à própria sorte. A Igreja é representada como uma instituição sem preocupações com o bem comum, mas símbolo de exploração dos populares, dos miseráveis e dos oprimidos, isto é como uma entidade monolítica e opressora.

Porém, a Igreja medieval é plural e repleta de contrastes, formada por inúmeras ordens religiosas. Basta dizer que a mesma instituição que cerceou e perseguiu hereges e infiéis, concomitantemente, acolheu miseráveis e adaptou à sua estrutura elementos de diversos povos. Essas referências são expressas tanto na liturgia, em rituais que ressignificaram diversas festas pagãs, como na própria tradição bíblica, ao incluir referências greco-romanas, judaicas e babilônicas no texto cristão. A Igreja, que tentou controlar com “mão de ferro” a produção e a difusão do conhecimento, também reservou um espaço e seus melhores homens para a preservação e a produção do saber. O trabalho minucioso dos monges copistas e tradutores possibilitou a preservação de obras da Antiguidade Clássica como um legado intelectual que deu suporte para a fundação das primeiras universidades no Ocidente.

O momento em que Balian contraria os preceitos religiosos – ao permitir que os corpos dos cristãos sejam queimados para evitar a proliferação de doenças durante o cerco das muralhas de Jerusalém – é basilar nesse sentido, servindo para desconstruir a ideia de que os dogmas religiosos eram incontestáveis pelo homem medieval e que este não possuía também um entendimento mais objetivo e racional da realidade.

O personagem Balian merece algumas considerações. De um simples ferreiro, torna-se um cavaleiro medieval quase instantaneamente, vencendo, inclusive, um experiente guerreiro árabe na luta corpo a corpo. Porém, sabe-se – pelos documentos referentes à formação da cavalaria medieval – que ser um cavaleiro demandava muito tempo de aprendizagem, iniciada na mais tenra infância (cf. PASTOREAU, 1989). Balian também demonstra outras habilidades incompatíveis com sua formação de ferreiro, como a veia estrategista e os cálculos traçados para articular a defesa dos muros de Jerusalém.

Na tentativa de se defender de possíveis críticas em relação à fidelidade histórica do filme *Cruzada*, Scott esclarece que no seu trabalho

de reconstituição das Cruzadas existe um recorte interpretativo inerente à construção cinematográfica (Documentário *História versus Hollywood*, DVD Cruzadas) e que toda narrativa, mesmo a historiográfica, carrega em si o olhar do narrador, daquele que conta a história que vai precisar representar ideias, preencher lacunas, tecer tramas plausíveis, mesmo que baseado em registros históricos. O caso do cinema é ainda mais complexo, porque se trata de uma obra coletiva que sofre influência da montagem, do som, da luz, da interpretação dos atores etc.

Scott alega que seu filme obteve o máximo de fidelidade possível para os limites de uma produção hollywoodiana, tendo conseguido conciliar os aspectos históricos aos padrões da indústria cinematográfica:

É preciso usar a máquina de Hollywood para fazer um filme desse custo. Não se permite aos bons historiadores especular. Eles não podem especular, pois quanto a eles a história são fatos. Mas onde um fato deixa de ser fato? [o fato] foi há 800 anos, você estava lá? Eu não! O que eu tento fazer é usar o máximo de história possível pra Hollywood (Documentário *História versus Hollywood*, DVD Cruzadas).

Limites esses que em *Cruzada* encontram-se, por exemplo, nas imagens dos templários e no romance entre Balian e Sybilla. Talvez para suprir a necessidade do esquema hollywoodiano em que a importância de um vilão explícito é fundamental para agradar o grande público, os templários são retratados de forma pejorativa e simplista, como cavaleiros intolerantes que apreciavam o uso da violência. Também a história de amor com final feliz entre Sybilla e o jovem Balian, que não corresponde à realidade histórica, cumpre um papel folhetinesco na trama.

O alto orçamento de um filme de Hollywood exige a garantia de uma arrecadação de bilheteria certa. Nesse sentido, o diretor precisa atender às demandas dos produtores e patrocinadores, levando às telas histórias romantizadas como fórmulas infalíveis de sucesso. Todavia, nenhuma dessas “fórmulas” hollywoodianas desabona a obra de Scott enquanto recurso didático para se pensar a Idade Média. Ao docente cabe mediar a análise do filme em profundidade, problematizando a fidedignidade histórica, como também o caráter representacional das narrativas filmicas. De certa forma, a postura que um professor deve adotar ao investigar uma obra cinemato-

gráfica em sala de aula não difere, portanto, daquela utilizada no estudo de um documento escrito. Ambos devem ser tratados como fontes históricas que atendem a condições de produção específicas.

Por fim, ao adotar o filme de Scott, o docente pode estimular seus alunos a pensar como o passado e o presente são construídos na narrativa filmica. Apesar dos “arranjos” hollywoodianos, a película evidencia que, desde a tomada de Jerusalém pelos cruzados, em 1099, o domínio cristão perdeu por quase um século até a batalha de Hattin, quando Saladino retoma a cidade santa. É tarefa do professor fazer a conexão, esclarecendo como, a partir de então, as culturas muçulmana, cristã e judia sofreram sérias cisões. Esse jogo de “toma lá, dá cá” envolvendo o domínio de Jerusalém perdura por séculos e ilustra o drama de um conflito milenar cujas origens remontam às Cruzadas.

Referências

ALMEIDA, João Marques de. *Ajihad* global contra o ocidente. *Revista de Imprensa*, 2004. Instituto Português de Relações Internacionais/UNL. Disponível em: <<http://www.ipri.pt/investigadores/artigo.php?idi=5&ida=65>>. Acesso em: 18/03/2011.

BARROS, José D’ Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D’ Assunção. *Cinema-História: teoria e representações sociais no Cinema*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC, 1998.

CARDINI, Franco. Guerra e Cruzada. In: LE GOFF, Jacques; SCHIMIDT, Jean Claude (Orgs.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. V. 1. Bauru: Edusc; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

COSTA, Ricardo; BLASCO VALLÈS, Almudena (Coord.). A Idade Média e as Cruzadas. *Revista Mirabilia*, n. 10, jan.-jun. 2010. Disponível em: <www.revista-mirabilia.com/Numeros/Num10/0.%20Ricardo.pdf>. Acesso em: 17/03/2011.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente (1300-1800): uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DEMURGER, Alain. *Os cavaleiros de Cristo: as ordens militares na Idade Média* (séculos XI-XVI). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FALCÃO, Antoni R.; BRUZZO, Cristina (Orgs.). *Lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO JR., Hilário. *As Cruzadas – Guerra Santa entre Ocidente e Oriente*. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

LE GOFF, Jacques. *A História nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *História e memória*. São Paulo: Unicamp, 1992.

MAALOUF, Amin. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MARCHI, Cesare. *Grandes pecadores, grandes catedrais*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MELLO, José Roberto. *As Cruzadas*. São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios.)

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. *Senhores da História e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

MOCELLIN, Renato. *O cinema e o ensino de História*. Curitiba: Nova Didática, 2002.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa. In: MOREIRA, Marco. Domínios da imagem. Aprendizagem significativa subversiva. *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 21, jan./jun. 2006. (Séries Estudos.)

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: _____.; BARROS, José D'Assunção (Orgs.). *Cinema-História: teoria e representações sociais no Cinema*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

PASTOREAU, Michel. *No tempo dos cavaleiros da Távola Redonda*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PERNOUD, Régine. *A mulher nos tempos das Cruzadas*. Campinas: Papirus, 1993.

_____. *Os templários*. Lisboa: Europa-África, s/d.

POLIAKOV, Leon. *De Cristo aos judeus da corte. História do antissemitismo I*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

RICOEUR, Paul. O conceito de intolerância – Definições. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Org.). *A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância*, La Sorbonne, 1997. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 20-23.

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

ROSSINI, Miriam de Souza. *As marcas do passado: o filme histórico como efeito de real*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História – UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

_____. O lugar do audiovisual no fazer histórico: uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico. In: LOPES, Antônio Herculano; VELLOSO, Mônica Pimenta; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.). *História e linguagens: textos, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

SALIBA, Elias T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: FALCÃO, A. R.; BRUZZO, C. (Orgs.). *Lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-108.

SANTOS, Carlos Emmanuel. A Charola Templária de Tomar – uma construção românica entre o Oriente e o Ocidente. *Medievalista*, ano 4, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista/MEDIEVALISTA4/antos.htm>>. Acesso em: 25.02.2011.

VERCENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema da fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

Documentos Analisados

Filmes

SCOTT, Rydley. *Cruzada*. 2005.

História versus Hollywood, DVD, Cruzada. 2006.

Livros didáticos

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. *História: conceitos e procedimentos*. 6.^a série. São Paulo: Saraiva, 2006.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História e vida: das origens da humanidade à Idade Média*. v. 3. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *História e vida integrada*. Nova edição reformada e atual. 6.^a série, São Paulo: Editora Ática, 2006.

PROJETO Araribá: história/ensino fundamental obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora executiva: Maria Raquel Apolinário. 2. ed. São Paulo Moderna, 2007. 6.^a série.

RODRIGUES, Joelza Ester. *História em documento: imagem e texto*. 6.^a série. São Paulo: FTD, 2001.

SCHIMIDT, Mário. *Nova história crítica*. São Paulo: Nova Geração, 1999.

Recebido em maio de 2012.

Aprovado em julho de 2012.