



Revista do corpo discente
do PPG-História da UFRGS

O Gato do Rabino vai à Sala de Aula: Estratégias e Abordagens no Ensino de História das Religiões

Cristine Fortes Lia¹

Daniel Clós Cesar²

Resumo: As estratégias de ensino de história precisam ser constantemente repensadas, no sentido de abarcar os novos temas e ampliar o diálogo com as novas linguagens de docentes e discentes. O cinema constitui-se como um campo a ser explorado pelo professor historiador, podendo ser abordado como fonte, objeto e meio de representação histórica. “O Gato do Rabino” é uma animação de produção francesa, ambientada na Argélia, no final de 1920. Como protagonistas principais estão o rabino e seu gato que, após devorar um papagaio, passa a falar. O enredo básico da animação é uma viagem em busca dos judeus que vivem no “Oriente”. Essa animação permite um conjunto de indagações para o ensino de história das religiões, dentro de uma perspectiva de transversalidade e multiculturalismo. A tolerância evidenciada pelas personagens proporciona uma reflexão sobre as práticas de intolerância cultural do mundo contemporâneo. Este estudo busca apresentar as estratégias de utilização de “O Gato do Rabino” como meio de ensino de história, identificando modelos práticos para serem empregados em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino. História. Religiões. Cinema. Tolerância.

Abstract: Strategies for teaching history must be constantly rethought in order to embrace the new themes and expand the dialogue with the new languages of teachers and students. The cinema was established as a field to be explored by historian teacher, can be approached as a source, object and medium pageant. "The Rabbi's Cat" is an animation of French production, set in Algeria at the end of 1920. The main protagonists are the rabbi and his cat after devouring a parrot starts to speak. The basic story animation is a journey in search of the Jews living in the "East." This animation allows a set of questions for the teaching of the history of religions, within a perspective of mainstreaming and multiculturalism. The tolerance shown by the characters provides a reflection on the practices of cultural intolerance of the contemporary world. This study aims to present strategies for using "The Rabbi's Cat" as a means of teaching history, identifying practical to be used in the classroom models.

Keywords: Education. History. Religions. Cinema. Tolerance.

Religião e Religiosidades na Sala de Aula

Escrever sobre história das religiões é um assunto relativamente novo, isso se levarmos em conta o campo de conhecimento da História, diferente de outros campos do conhecimento como a Filosofia, a Antropologia e o da Sociologia. Mas quando nos atemos ao campo da historiografia, a abordagem, principalmente nos livros didáticos, é limitada e bastante conservadora.

¹ Universidade de Caxias do Sul – E-mail: crisflia@bol.com.br

² Universidade de Caxias do Sul – E-mail: daniel.clos@gmail.com

História das religiões é comumente confundida com ensino religioso. Ensinar história das religiões para muitos professores de história é incômodo, pois muitos tendem a ver o ensino das religiões como a defesa de um credo ou disseminação de uma religião. Esse afastamento provém de uma tendência em “confirmar a secularização da sociedade” (LIA, 2012, p. 551), o que condenou a marginalidade do conhecimento histórico.

O ensino de história das religiões no ensino Médio e Fundamental é quase inexistente. O que existe é um apanhado de pequenos quadros explicativos – que pouco ou nada explicam – sobre religiões do passado. Esses quadros e comentários encontrados nos livros didáticos estão na contramão dos temas transversais como a pluralidade cultural, pois não são utilizados para criar mecanismos de integração e aproximação dos diferentes credos, pelo contrário, apenas reforçam visões de dominação, preconceito em relação a povos, nos quais as diferenças culturais são consideradas como atrasos em função das religiosidades professadas. O que promove o afastamento do culturalmente diferente e a criação de uma hierarquia das manifestações religiosas, divididas entre as que são consideradas mais evoluídas e as que permanecem em estágio de estagnação.

Percebe-se, principalmente nos livros didáticos, uma desconexão do ensino das religiões e religiosidades com o ensino de história. Ainda que a própria historiografia afirme, de alguma forma, uma profunda ligação da religião com o Estado, com o cidadão, com a cultura e como modo de vida de diferentes sociedades, ao chegar à sala de aula este conhecimento é descaracterizado e transformado em “partículas de saber” ministrados em doses desconexas, visando apenas o “exótico” (LIA, 2012. p. 551) e não como fator que modela e define comportamentos sociais.

No entanto como podemos ensinar a história dos primeiros povos daquilo que hoje chamamos América se, a religião – ou religiosidade – algo intensamente intrínseco a vida dos ameríndios, é posto como algo secundário e pouco relevante? Como é possível administrar a separação do cotidiano dos índios americanos ou dos egípcios da religião, quando seus calendários agrários, suas práticas de caça e pesca, seus atos de guerra e a própria escolha de seus líderes eram guiadas pelas deidades por eles criadas?

Segue-se a isso uma grande produção de comentários e quadros temáticos nos livros de história do Ensino Fundamental e Médio, que fazem apenas classificações e generalizações, com pouca ou nenhuma distinção entre os diferentes grupos étnicos. Para os povos monoteístas,

politeístas ou antropozoomorfistas é criado um modelo explicativo com quadros comparativos religiosos, que por fim, acabam por premiar determinadas crenças em detrimento de outras. O que em seu “auge” era significativo para a construção de uma sociedade é hoje abordado como simples fato mitológico de um povo antigo e que não possui nenhuma conexão com o presente.

O ensino de religiosidades é, muitas vezes, percebido dentro deste contexto, que considera obsoleta a abordagem dos processos de crenças e mitos das civilizações, por serem temas cronologicamente distanciados do mundo contemporâneo. E, portanto, não constituem matriz explicativa para os acontecimentos do presente. (LIA, BALEM, 2013. p. 140).

Distante, no entanto, do que é escrito e publicado, principalmente nos materiais didáticos, o ensino de história das religiões é muito mais relevante que um pequeno quadro “não-explicativo”, pois em nenhum momento da história humana a religião ou as religiosidades estiveram fora do contexto social. A experiência religiosa faz parte de qualquer sociedade antiga ou contemporânea.

Diferentes grupos utilizaram a religião como elemento agregador na construção de cosmovisões de sociedade. Atualmente a religião continua como uma marca indelével na sociedade, seja quando ela serve para defender posicionamentos, seja quando ela é o alvo do que deve ser abolido, tornando com que a própria negação da religião demonstre sua importância na construção de uma sociedade e seu impacto na cultura de um povo.

De grande importância para este trabalho é o conceito de religião que será utilizado. Trata-se de uma questão delicada, pois recentemente (maio de 2014), a Justiça Federal do Rio de Janeiro não considerou o candomblé e a umbanda religiões. Sob acusações de intolerância religiosa e reafirmação de estereótipos desqualificadores, a Justiça Federal do Rio de Janeiro reconsiderou o conceito empregado na primeira decisão judicial.

No entanto, para fins acadêmicos, é necessário encontrar uma base mais sólida para nos orientar, para tanto, o conceito de religião que será utilizado neste trabalho é o mesmo empregado pela Sociologia em apontar como religião aquelas que possuem um mito criador e um texto sagrado. Logo: Entende-se por religião as crenças professadas por judeus, cristãos e muçulmanos; por serem aquelas que apresentam narrativa de mito criador: uma única divindade, um deus, que criou todas as coisas.

Nesse sentido, os grupos historicamente monoteístas têm religião e os fiéis de outras crenças são portadores de religiosidades (LIA; RADÜNZ. 2013. p. 245). Isso não significa que as religiões monoteístas são consideradas neste trabalho como hierarquicamente superiores as

demais representações religiosas, não existe nenhum suporte para fazer tal afirmação ou defender a hierarquia religiosa. Mas, serão as monoteístas as aqui trabalhadas, em função da animação *O Gato do Rabino* focar seu roteiro em judeus, cristãos e muçulmanos.

Cinema e Ensino de História

O cinema sempre esteve ligado a abordagens históricas. Independentemente do caráter de sua produção, documental ou ficcional, revela as sensibilidades da sociedade e da época em que foi produzida. Muitas vezes, esteve a serviço do Estado, propagando e reforçando ideologias. Sua abrangência, como observa Marc Ferro (1988), ultrapassa as intenções ideológicas de seus criadores, consistindo em uma das mais amplas formas de leitura do passado e do presente.

A obra cinematográfica foi incorporada, a partir dos anos 1970, como um novo campo do fazer histórico através da Nova História (MORETTIN, 2011) por muito tempo sendo vista como um tema menor a ser abordado pelo historiador foi ampliando seu espaço enquanto temática e metodologia para pesquisa e ensino. Nas primeiras décadas do século XXI, o cinema se constitui como um campo extremamente fértil para a pesquisa histórica:

As primeiras relações entre as duas instâncias – cinema e história – desenvolveram-se quando o cinema começou a representar, de diversas maneiras, a história ou os ambientes históricos. Isso sem falar que não tardaria para que os historiadores percebessem a chance de tratar o cinema como objeto de estudo e como fonte histórica para compreender o mundo contemporâneo, tendo em vista que o cinema logo se transformou em um poderoso agente capaz de agir e interferir na própria história (campo de acontecimentos). Estas três instâncias – as possibilidades de tratar o cinema como meio para representação da história, como objeto de estudo para história e como fonte histórica para compreender o mundo contemporâneo – foram percorridas pelos historiadores no século XX, sobretudo a partir das últimas décadas. (BARROS, NÓVOA, 2012, p. 7-8).

O cinema permite uma perspectiva única sobre a época que retrata e sobre aquela na qual o filme foi produzido. Quanto mais a história promove a interdisciplinaridade, construindo uma nova linguagem própria através do diálogo com outras linguagens, como a literatura, a fotografia, entre outras, mais a fonte fílmica amplia seu potencial para a construção do conhecimento histórico. Para Barros (BARROS, 2012, p. 62) é possível estabelecer seis relações entre o cinema e a história, a de “[...] fonte histórica, representação histórica, instrumento para o ensino de história, linguagem e modo de imaginação aplicável à história, tecnologia de apoio para a pesquisa histórica, agente histórico”.

A obra fílmica também tem seu espaço garantido na sala de aula. Professores de história se utilizam do cinema como estratégia para enriquecer suas abordagens e, principalmente, para criar uma imagem de determinados acontecimentos e épocas, permitindo que o aluno tenha uma experiência sensível diante de realidades marcadas pela distância no tempo e no espaço. No entanto, o filme não deve ter a função ilustrativa de um conteúdo, menos ainda deve ser a referência única sobre um assunto.

O cinema, seja ficcional, baseado em contexto histórico ou documentário deve servir como um produto cultural cuja análise da produção já consiste na primeira fase de análise para o educando. Um filme não pode compor uma aula sem ser analisado dentro da perspectiva de quem o produziu, onde foi produzido e em que momento. Por não ser produto de um historiador, precisa ser analisado como fonte específica, dentro das características que conferem sentido à obra cinematográfica. A história de um filme fala muito sobre o contexto no qual foi produzido.

A ausência de informações sobre o mesmo pode gerar falta de interesse dos alunos, portanto não pode ser exibido sem ser contextualizado. Da mesma forma, recortes precisam ser criteriosamente estudados, para não gerar uma compreensão de acordo com as intenções do professor, impedindo o educando de produzir seu próprio conhecimento sobre a película apresentada. Sua análise também não deve se limitar em reconhecer os erros de caráter histórico que se apresentam no mesmo, a desconstrução é uma estratégia válida, desde que a análise não se limite a ela. A busca pela imperfeição da narrativa histórica pode mascarar importantes reflexões sobre o título assistido.

Um filme deve compor uma aula promovendo uma experiência específica para os alunos, permitindo o reconhecimento de diferentes linguagens e o contato com a interdisciplinaridade. A imagem tem o poder de fixar uma ideia com mais intensidade do que o texto escrito e, quando em movimento, possibilita a inserção do educando espectador a uma realidade nova, na qual será capaz (através do auxílio do professor) de desenvolver habilidades e competências, que contribuirão para a compreensão do tema estudado.

O cinema na sala de aula deve ser tratado como uma fonte documental, através da qual várias leituras de diversos contextos históricos podem ser feitas. Deve ser pensado como um meio de sensibilização e como um objeto de análise. Sendo ainda uma estratégia prazerosa para a abordagem de variados assuntos.

Um Filme para Aulas de História das Religiões

Criado a partir de uma das mais premiadas *graphic novel* francesa, O Gato do Rabino (Le chat du rabino) é uma adaptação do texto ilustrado do francês Joann Sfar, quadrinista e cineasta. O desenho animado, uma produção lançada no mercado mundial em 2012, foge um pouco ao estilo comercial das animações contemporâneas. Faz pouco uso de tecnologias digitais – existe o uso, mas ela não é percebida facilmente pelo espectador no produto final – e remete-se visualmente aos desenhos produzidos pelos estúdios da Disney na década de 1980 e 1990, que, apesar de novas tecnologias envolvidas na produção do filme, preservavam o estilo da arte sequencial de décadas anteriores, ou melhor ainda, o estilo limpo dos desenhos de Hergé, autor do personagem Tin-tin, que inclusive faz uma aparição no filme.

O filme é uma adaptação dos dois primeiros livros de Sfar e apresenta algumas desconexões, existe um pouco de dificuldade para compreender exatamente o que está acontecendo no início do filme, assim como sua dinâmica, por vezes o filme parece acelerar para “pular” alguma cena, outras, no entanto, premia o espectador com diálogos, não demorados, mas completos, onde é possível fazer uma análise mais profunda dos personagens, da ideia e construção da religiosa de cada um, da cosmovisão de mundo dos diferentes dogmas apresentados no filme.

O ambiente, ou pano de fundo, da animação francesa é bastante peculiar. Trata-se de Argélia dos anos 1930, colônia francesa no norte da África. Um ambiente aparentemente um pouco incomum para trabalhar temas que envolvam o judaísmo, o islã e o cristianismo atualmente, já que este tema parece estar mais deslocado, no momento, para a Península Arábica, Palestina e Golfo Pérsico, isto é, bem mais a leste que o país africano.

Isso é importante e interessante quando pensamos em uma animação para ser utilizada nas aulas de História. Ao “afastar” geograficamente e temporalmente os judeus e muçulmanos da Península Arábica e da Palestina proporcionamos ao aluno um novo olhar sobre algo já conhecido dele. Aqui abro um espaço para “explicar” o já conhecido dos alunos. Não há um único dia que um noticiário brasileiro não vincule uma notícia sobre a questão palestina ou os conflitos árabes e judeus.

Logo, é difícil que um aluno, mesmo de séries finais do Ensino Fundamental, ainda não tenha presenciado uma cena de bombardeio a Gaza, ou de um foguete sendo lançado contra os arredores de Tel-Aviv, ou ainda não tenha visto uma imagem do Muro das Lamentações ou da

Cúpula da Rocha. Essas imagens ou “lembranças” que o aluno pode ter, são como afirmou Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, um conhecimento prévio ou saberes trazidos pelo aluno para dentro da sala de aula e que deve ser explorado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, como quando ele instiga o docente a questionar o aluno dentro de sua realidade, como no exemplo dos lixões (FREIRE, 2002, p. 3).

O oriente médio conhecido pelos alunos brasileiros é aquele apresentado pela grande mídia que tem sua perspectiva, normalmente, ajustada com a política israelense e ocidental. É um conhecimento que, via de regra, apresenta muçulmanos como pessoas pouco confiáveis, perigosas e potencialmente inclinadas ao terrorismo contra judeus e cristãos. A região é conhecida como sendo um lugar de conflito e sempre é destacada a amplitude da diferença nas relações entre judeus e muçulmanos, apresentando sempre um avanço e supremacia tecnológica dos israelenses, frente ao “atraso e decadência” do modo de vida palestino, uma clara relação ao que a própria mídia faz em relação à cultura no Brasil, quando põem em conjuntos diferentes símbolos da música ou da arte, como sendo algo originalmente ou particularmente das zonas ricas ou pobres dos grandes centros urbanos.

Ao afastar geograficamente, isto é, sair da Palestina e de Jerusalém e se mudar para o Norte da África e Argel, desenha-se um novo plano de fundo, um novo cenário para as mesmas questões, a convivência entre cristãos, judeus e muçulmanos, mas fora do ambiente onde, tradicionalmente, o aluno (e até mesmo o professor), veem como uma área de guerra, conflito e destruição mútua entre os envolvidos. Fazendo um afastamento temporal, isto é, indo para um período anterior ao Estado israelense, muda-se a abordagem de quem busca a terra prometida, mas não a temática. Não é um judeu palestino ou muçulmano que buscam um estado, uma terra onde todos vivem em harmonia, mas um judeu russo, com um aspecto físico diferente daqueles vistos pelos alunos do Fundamental quando estão na sala de jantar na hora do noticiário nacional.

Este novo cenário apresentado na animação de Sfar é relevante para primeiro, tirar o próprio professor de sua área de conforto. Um tema que certamente é pouco abordado nos cursos de história nas universidades brasileiras é a economia e sociedade no norte da África no início do século XX. A abordagem feita tanto na academia como por livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio, é de uma África passiva aos desmandos de uma Europa entre guerras, que explora o continente sem nenhuma oposição, e que de alguma forma tornou as relação homogêneas naquele espaço geográfico.

Os livros remetem-se a um passado bastante distante (séculos XIV e XV), no período dos primeiros estados modernos, para contemplar uma explicação da unificação de Portugal e Espanha com a expulsão dos muçulmanos desses territórios e, posteriormente, esses personagens simplesmente somem dos livros. Quando muçulmanos novamente reaparecem com alguma relevância histórica nos livros didáticos, já estamos em meados do século XX na criação do Estado de Israel e no século XXI com o atentado de 11 de setembro de 2001. E aí o cenário e as relações entre judeus, muçulmanos e cristãos já são outras.

O professor então necessita reciclar-se. Conhecer o norte da África colonial do século XX exige um momento de pesquisa do docente, como afirma Paulo Freire: “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2002, p. 32). Isso pode ser bastante complicado se pensarmos que a grande carga horária a que são submetidos os professores e o pouco incentivo e promoção de programas de qualificação por parte dos entes governamentais, deixam o professor em situação bastante delicada frente ao desafio da pesquisa. No entanto, o ensino é uma via de mão dupla, “[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 25), logo ao tornar o tema significativo para si, o professor estará mais capacitado para tornar o tema significativo para o aluno.

Esta talvez seja a maior dificuldade de trabalhar um filme, ou nesse caso, uma animação em sala de aula. É necessário ver *O Gato do Rabino* como uma fonte para descobertas, como uma fonte real de pesquisa e estudo, um ponto de partida para o aprofundamento em discussões significativas para a sala de aula, como a interação entre diferentes credos, o preconceito racial e religioso, a religiosidade e o ateísmo, por exemplo. O filme *O Gato do Rabino* não é a história de um gato, tampouco é um enredo para ser interpretado como uma história de amor entre um felino falante e sua dona, é uma animação que busca discutir temas relevantes na contemporaneidade afastando-se historicamente e geograficamente daquele discurso e ambiente previamente conhecido pela sociedade ocidental contemporânea.



Figura 1. O preconceito religioso e racial. Em Argel, judeus e muçulmanos não podiam frequentar restaurantes franceses. Na cena, o rabino e seu primo desafiam a “tradição” local graças à companhia de um leão, que também é um símbolo judaico

O Gato do Rabino: Como Usar em Sala de Aula

Não é nossa pretensão criar neste artigo um guia definitivo para uso do filme *O Gato do Rabino* em sala de aula. No entanto, por se tratar de um texto produzido para um evento de Ensino de História, queremos aqui sugerir como essa animação poderia ser abordada em uma aula de história. As propostas aqui não são sugestões fechadas e preparadas para um determinado grau de escolarização, eles servem como base para que o docente, como pesquisador, possa fazer as adaptações que julgar necessárias para aplicá-lo tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental.

O universo da animação é composto basicamente de cinco personagens humanos principais: um rabino, Abraham Sfar; Mohammed Sfar, um ulemá (aqui estamos fazendo uma interpretação livre, pois em nenhum momento o filme afirma categoricamente isso, mas entende-se que o personagem é versado na doutrina islâmica) com parentesco com o rabino judeu, um judeu russo fugitivo da Revolução Russa de 1917 e um cristão ortodoxo russo que vive na Argélia. Esses personagens são cercados de outros personagens, como uma turba de judeus ortodoxos, a filha do rabino e uma africana negra. E há um gato que, como personagem principal do desenho, desempenha o papel de provocar o diálogo entre os humanos, tirando de si o foco e

lançando sobre os outros personagens que reagem de variadas formas aos questionamentos do felino.

Parte dos personagens, após receberem uma caixa de livros vinda da distante União Soviética com um “imigrante” judeu russo dentro dela, inicia uma viagem em busca de uma terra onde judeus vivem em harmonia, uma espécie de Terra Prometida. Vale ressaltar que o filme está ambientado no contexto da década de 1930, portanto, não existe ainda um estado judeu. O elo entre todas essas religiões durante a viagem é um velho veículo francês (Citroen), ornamentado com um brasão onde aparece um águia bicéfala representando o império russo com uma estrela de Davi no peito. O que seria uma excelente representação para uma verdadeira Arca de Noé de credos, o que também não deixa de ser um elo entre as três religiões retratadas no filme, já que o evento do dilúvio faz parte do mito criador de todas as três religiões.



Figura 2. A Arca de Noé de Sfar: judeus, cristão e muçulmano em um antigo carro-trator da Citroen de 1925

O filme é longo, portanto, o uso de cenas selecionadas ou editadas pode ser mais eficiente levando-se em conta períodos de aula que duram entre 45 e 50 minutos. Faremos então nesta última parte do texto, uma seleção de cenas que podem ser úteis na construção de uma aula de história das religiões utilizando o filme supracitado.

Vilela aponta um aspecto interessante da arte sequencial, “o anacronismo, o verossímil e o inverossímil” (VILELA, 2012, p. 120). E vamos utilizar esses recursos para sugerir a utilização

do desenho em sala de aula. O anacronismo já é bastante utilizado pelos professores de história, aliás, parece existir nos professores de história uma tendência quase que natural em estragar o filme para os outros, vemos com muito mais frequência historiadores preocupados em apontar os “erros” do filme do que procurando fazer uma leitura de porque eles foram construídos assim.

Mas este é um conceito importante e que parece ser bastante óbvio para um professor de história, mas, pode ser abstrato demais e também de difícil compreensão por parte dos alunos (VILELA, 2012, p. 120). Um dos anacronismos do filme é a própria filha do rabino. Este anacronismo pode ser presenciado no seu vestuário e também no seu discurso. Ela tem um relacionamento de contestação junto ao pai, lê e escreve melhor que o pai, um rabino em formação, e conversa sobre temas sexuais com amigas. Particularmente, algumas cenas da animação são bastante peculiares, principalmente as que possuem alguma sugestão sexual, a desenhos europeus, algo que seria bastante reprimido em desenhos produzidos pelo mercado estadunidenses.



Figura 3. A filha do rabino conversa com amigas no pátio da casa. Seu vestuário não condiz muito com a tradição judaica e uma de suas amigas fuma enquanto falam do “interessante” rabino

Essa inadequação apresentada no filme pode ser uma deixa interessante para discutir o papel da mulher na sociedade. Sfar em seu texto gráfico propõe uma personagem com um perfil forte, ainda quem não seja uma personagem principal no filme, ela tem uma participação relevante em seu discurso e no seu comportamento. Ela obviamente não representa o padrão

feminino da mulher judia do início do século XX no norte da África. E Sfar, talvez se utilizou desse “desconhecimento” do norte da África naquele período para construir a sua personagem, que mais lembra, visualmente, uma odalisca do oriente.

Ainda há outro exemplo envolvendo a jovem judia, no momento em que ela serve de modelo para o judeu russo que a está pintando. A cena é presenciada e desaprovada por outro rabino. Assim, a moça exige o respeito do mestre judeu pelo fato deste estar em sua casa. O que torna o ator mais interessante é que ela acaba passando por cima da autoridade de seu pai que se faz presente no local, demonstrando, dessa forma, a inversão de papel na tradição judaica que, no segundo quarto do século XX, dificilmente seria tolerada.



Figura 4. A filha do rabino é pintada pelo jovem judeu russo e discute com um velho rabino sobre sua autonomia

É papel do professor, em situações como essa, não apenas apontar o erro como uma forma de mostrar a “ignorância” histórica do autor. Não deve ser esse o nosso foco como educadores, mas sim de, a partir desses anacronismos, criar um ponto de partida para discussões relevantes sobre a construção de um conhecimento com informações historicamente “mais” corretas a respeito daquele período. Não pode ser o objetivo de um professor desmerecer o trabalho do artista que não é historiador, mas pelo contrário, dar um sentido histórico a sua obra tornando-a útil para o ensino de história e não o contrário.

As cenas que sugerem certa verossimilhança histórica são o que notamos de mais incrível na película. Uma delas é quando os dois primos, um rabino judeu e um xeque muçulmano, se encontram a caminho do túmulo de um ancestral em comum. É interessante que os animais dos dois, um gato e um burro, possuem construções diferentes a respeito do ancestral, um afirma ser ele um importante xeque muçulmano e outro, um rabino. Esse momento da história remete ao passado comum de judeus e muçulmanos, que apontam seu ancestral mais antigo como sendo Abraão, um personagem encontrado tanto na Bíblia como no Alcorão.



Figura 5. Na figura aparece a pergunta feita pelo gato ao perceber que o muçulmano possui o mesmo sobrenome de dono, um judeu

Esta cena é bastante interessante para fazer uma aproximação entre judeus e muçulmanos, algo que pode ser extremamente complexo para alunos do Ensino Fundamental e Médio que estão acostumados a ver seguidores desses dois credos em lados opostos, como é apresentado continuamente pela mídia. A cena que se segue ao encontro mostra grande proximidade entre os dois e também um respeito pelas diferentes cosmovisões religiosas construídas por cada um deles.

Outra cena é quando a turma que dirige pelo deserto encontra-se com um grupo de nômades muçulmanos. É uma cena interessante para fazer uma quebra no paradigma da homogeneização das religiões. Assim como ocorre na simbologia do cristianismo, como por exemplo, com suas inúmeras derivações de ramos (característica também lembrada pelo filme no

momento em que o cristão russo entre em um templo da igreja católica romana na cidade de Argel), o Islã apresenta como insígnias diferentes ramos e uma grande diversidade na forma de interpretar o livro sagrado. Na cena, mesmo o muçulmano que acompanha o grupo, vê-se deslocado, por não compactuar com a forma como os nômades fazem sua leitura do mundo.



Figura 6. O rabino tenta “aproximar” islamismo e judaísmo pela cultura e “gastronomia” como forma de acalmar os ânimos dos guerreiros nômades após uma discussão religiosa.

No Brasil, uma nação onde a população é majoritariamente nominalmente cristã, pode-se observar uma infinidade de placas denominacionais relativas ao cristianismo, principalmente não católicas, que não apresentam apenas uma diversidade nominal (nome de igrejas), mas teológica e doutrinária, sendo muitas delas não reconhecidas por outras. Isso pode explicar, por exemplo, a real representatividade da bancada evangélica no Congresso Nacional ou influência de evangélicos na política, um tema muito presente nas últimas eleições nacionais.

Por fim, o inverossímil é o mais claro nesta animação. Na verdade, o nome do filme sugere um personagem totalmente inverossímil. Um gato que, após comer um papagaio começa a falar, se apaixona por sua dona e decide que precisa ter o seu Bar Mitzvá para se tornar um judeu. Obviamente trata-se de um recurso do quadrinista ao produzir a sua história. O gato serve como aquele que, por não estar inserido na sociedade humana, pode questionar Deus, questionar a religião, a tradição, a moral dele é a de um gato, não a de um humano judeu ou muçulmano.

É importante ao professor observar bastante os diálogos entre o gato e seu dono, a desconstrução que ele faz da religião ao questionar a forma como ela foi construída. O gato não fala a verdade, o gato é curioso. Dessa maneira, o felino não pode ser visto como quem tem a razão no diálogo, mas sim como o aluno, curioso para aprender e descobrir, partindo de seus pressupostos.



Figura 7. Ao devorar o papagaio a gato “rouba” a sua habilidade de falar

Conclusões

O cinema é uma excelente fonte para a sala de aula. Uma ferramenta que pode auxiliar professor e aluno a expandirem seu conhecimento. As atividades com filmes permitem também a interdisciplinaridade da História, Língua Portuguesa e Artes e podem ser um estímulo para que alunos e professores desenvolvam a competência da comunicação pela representação gráfica.

Ao assistir um desenho animado ou ler uma história em quadrinhos, o aluno pode ser estimulado a escrever seus próprios roteiros, que, assim como o autor do filme em questão, mostraram muito de sua visão de mundo e como ele se vê nesse contexto. As representações gráficas que o aluno faz reproduzem isso.

Aulas de história com filmes não podem se tornar um momento de tédio para os alunos nem de hora descanso para professores, mas momentos de intenso debate e conhecimento. E cabe

ao professor proporcionar este ambiente, instigando seus alunos a indagarem as representações da película sem desanimá-los tecendo críticas severas aos anacronismos apenas como forma de desmerecer a obra do artista. Pelo contrário, os anacronismos podem servir como representação gráfica nos desenhos dos próprios alunos, como por exemplo, desenhar um cardeal católico do século XVI chegando de Ferrari a igreja, como uma forte crítica humorística a vida abastada do alto-clero católico medieval frente a uma sociedade campestre muito pobre.

Filmes como *O Gato do Rabino* podem servir como excelente ponto de partida para a pesquisa das religiões, de como uma convivência relativamente pacífica em algumas regiões tornou-se conflituosa com o passar das décadas, de porque a mídia faz representações tendenciosas pendendo para determinados grupos religiosos etc.

Referências

FERRO, Marc. O filme uma contra-análise da sociedade. In.: LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre (orgs.) História: novos objetos. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa-21ª Edição-São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

LIA, Cristine Fortes. História das religiões e religiosidades: contribuições e novas abordagens. AEDOS. Porto Alegre. PPGH-UFRGS, n. 11 vol. 4 - Set. 2012.

LIA, Cristine Fortes; RADÜNZ, Roberto. Os monoteístas no mundo contemporâneo: judeus, cristãos e muçulmanos. Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá. ANPUH, v. V, n.15, jan/2013.

LIA, Cristine Fortes; BALEM, Wellington Rafael. Os vivos, os mortos e os não nascidos: as religiões consideradas mortas e o ensino de história Revista Latino-Americana de História. PPGH-Unisinos, v. 2, n. 6, São Leopoldo, 2013.

MORETTIN, Eduardo. O cinema com fonte histórica na obra de Marc Ferro. In.: CAPELATO, Maria Helena [et al.] (org.). História e cinema: dimensões históricas do audiovisual. 2 ed. São Paulo: Alameda, 2011.

NÓVOA, Jorge, BARROS, José D'Assunção (orgs.). Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema. 3 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

VILELA, Túlio; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Como usar as histórias quadrinhos em sala de aula. 4 ed. São Paulo: Contexto. 2012.