



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 11, v. 1 mai. -out. 2019

p. 209-233.

Quando a pedagogia toma posição ou o que aprendemos diante das imagens dos homens do triângulo rosa?

Gregory da Silva Balthazar¹

RESUMO: Inspirado em Bertolt Brecht, problematizarei, com o presente texto, o lugar da imagem na construção de uma pedagogia que toma posição, isto é, um processo de aprendizagem pela imagem que nos provoca a criar linhas de resistência às sombras do autoritarismo de nosso tempo. Com efeito, proponho uma análise do filme *Bent* de Sean Mathias (1997), em dois movimentos metodológicos fundamentais: o lugar das imagens na luta pela memória das dores dos homens do triângulo rosa sob o nazismo e, inseparável disso, o gesto ético que estas imagens nos demandam assumir hoje.

PALAVRAS-CHAVE: imagem; pedagogia; aprendizagem; homossexualidade; memória.

Abstract: Inspired by Bertolt Brecht, I will problematize with this text the place of image in the construction of a pedagogy that take position: a process of learning through images that invites us to resist the shadows of contemporary authoritarianism. In this way, I suggest an analysis of *Bent*, drama film directed by Sean Mathias (1997), observing two methodological movements: the images as a rescue tool of the memories of the men with the Pink Triangle and, adding to that, the ethical gesture that those images demand us to assume today.

Keywords: image; pedagogy; learning; homosexuality; memory.

Resumen: Inspirado en Bertolt Brecht, problematizaré, en el presente texto, el lugar de la imagen en la construcción de una pedagogía que toma posición, es decir, un proceso de aprendizaje por medio de la imagen que nos convoca a crear líneas de resistencia a las sombras del autoritarismo de nuestro tiempo. En consecuencia, propongo un análisis de la película *Bent* de Sean Mathias (1997), basado en dos movimientos metodológicos: el lugar de las imágenes en la lucha por la memoria de los dolores de los hombres del triángulo rosa bajo el nazismo y, no dissociado de esto, el gesto ético que estas imágenes nos demandan a asumir hoy.

Palabras clave: imagen; pedagogía; aprendizaje; homosexualidad; memoria.

¹ Possui graduação em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso em Pedagogia /EaD da Universidade Tiradentes. É Coordenador do Núcleo Diadorim de Estudos de Gênero (PPED/UNIT) e pesquisador do Laboratório de Pesquisa e Estudos de Gênero (UNIOESTE).
E-mail: gsbalthazar@gmail.com

Recebido em 28/01/19

Aceito em 30/06/19

1. Introdução

“Realmente, vivemos tempos muito sombrios!”, escreveu Bertolt Brecht (2000, p. 212) em seu célebre poema *Aos que vieram depois de nós*; publicado em 1939. Como parte das “três gerações perdidas” – utilizando um termo de Hannah Arendt (2008, p. 236) –, Brecht viveu aquilo que a humanidade produziu de pior: o recrudescimento radical do biopoder que, a um só tempo, *organizou* e foi *organizado* pelos regimes políticos de exceção do século XX. Diante do peso do período em que vivia, o dramaturgo e poeta alemão nos faz uma questão incômoda e, por isso mesmo, merecedora de nossa atenção: “que tempos são estes, em que é quase um delito falar de coisas inocentes”? (BRECHT, 2000, p. 212) Em outros termos, Brecht nos convoca a pensar: para que serve a arte em tempos em que é preciso fugir da ameaça do extermínio de nossa subjetividade, de nosso corpo, de nossa humanidade?

Não objetivo analisar, neste texto, o pensamento de Bertolt Brecht de maneira intrínseca. Antes disso, e se o aqui o cito, é porque me inspiro em como produziu, segundo Georges Didi-Huberman (2017, p. 175), uma arte comprometida, eticamente, com a tarefa pedagógica de transmitir “emoções a fazer pensar e mesmo a fazer agir” perante a “pedagogia de morte, em que o fascismo pode resumir-se”. Se falo em inspiração, é porque vivemos tempos diferentes daquele vivido por Brecht: não mais o tempo em que a política de exceção dos totalitarismos se fazia visível na mais dura crueza de sua ação, mas um tempo em que o governo da vida e, também, da morte se faz cada vez mais imperceptível, sutil e insidioso. Afinal, e mesmo diante de uma nova onda reacionária que dá forma a um poder estatal em vários países das Américas e da Europa, as redes do biopoder assumem uma roupagem que não é aquela da quebra da democracia, mas, em suas dimensões rizomáticas, buscam borrar paulatinamente as fronteiras que separam democracia e autoritarismo.

Logo, a tarefa contemporânea de criar formas de resistência são, a cada dia, mais complexas e mais difíceis de empreender, pois: como podemos dizer não a um poder “preocupado com o bem-estar da população e de cada um em particular, um poder que se reveste de ‘bondade’ e sincera dedicação a toda a comunidade”? (FISCHER, 2012, p. 56) É, pois, este o desafio que assumo ao propor uma reflexão sobre algumas relações possíveis entre a cultura da imagem e o campo da educação. Ou seja, e nos termos de uma questão, *em tempos de um poder que se transveste de bondade para melhor governar nossas condutas, como a arte pode, talvez, se constituir como uma pedagogia que nos provoca a pensar e agir, enfim, a resistir aos novos tempos sombrios que vivemos?*

Dito isso, a presente discussão está organizada da seguinte maneira: primeiramente,



circunscrevo a existência de um paradoxo no caráter pedagógico da obra de Brecht. De um lado, pontuo uma dimensão dogmática da arte brechtiana, o que dá forma a uma pedagogia que nos ensina a ser sujeitos da ordem normativa do discurso. De outro lado, e é aqui que reside minha aposta conceitual, problematizarei como Brecht produziu, em seu exílio, uma arte questionadora dos poderes que governam nossas condutas, oferecendo-nos uma pedagogia que nos convoca a tomar posição: *um processo de aprendizagem pela imagem que nos provoca a criar linhas de resistência às sombras do autoritarismo de nosso tempo*. Para tanto, proponho uma análise do filme *Bent* (1997), de Sean Mathias, em dois movimentos metodológicos fundamentais: o lugar das imagens na luta pela memória das dores dos homens do triângulo rosa sob o nazismo e, inseparável disso, o gesto ético a que estas imagens nos demandam assumir hoje.

2. Brecht e o paradoxo pedagógico da arte

“O céu ameaça tormenta”, alertou-nos Marlucy Paraíso (2018, p. 23). Afinal, vivemos tempos em que grupos, em sua preocupação de *conservar*, em preservar o *status quo*, produziram pesadas nuvens que recobrem a política e a cultural brasileira. Mais centralmente, e talvez em uma de suas ações mais perigosas, o campo pedagógico se tornou um dos principais lócus de disputa destes grupos que, ao buscar “mais ordenamento e mais normalização”, estão “multiplicando suas estratégias e espalhando suas *linhas de poder* para destruir nossas conquistas e impedir que sigamos com o propósito de acolher, hospedar e multiplicar as diferenças de gênero e sexualidade no currículo escolar”. (PARAÍSO, 2018, p. 23)

Com isso, e infelizmente, estamos observando como as pequenas sombras que habitam os gestos mais singelos de muitos de nós têm, em seu encontro, em sua conjugação, dado forma à grande sombra de um conservadorismo estatal, desdobrando-se, assim, na eleição de uma figura autoritária para chefe do executivo e no crescimento das bancadas fundamentalistas no legislativo. Com efeito, projetos de leis insidiosos e, por isso mesmo, caliginosos ganham a cena da ordem do discurso em educação. Nomeadamente, e sobretudo, falo do projeto Escola sem partido que, alinhado à falaciosa ideia de *ideologia de gênero*, objetiva censurar e, no limite, criminalizar uma prática docente comprometida com os preceitos contemporâneos de democracia. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017)

Assim, e pensando no caso específico do campo educacional, refaço a pergunta que lancei na introdução: em tempos que sombras estatais colocam em xeque uma educação democrática, não é derrisório aprender sobre, com e pela a arte? Afinal, para quê e para quem serve a arte – e, no caso



mais específico do material empírico a ser analisado, imagens cinematográficas – diante da urgência da luta contra um reavivamento do autoritarismo? No sentido de sugerir a ideia de uma *pedagogia que toma posição* como um caminho possível a essa questão, irei delinear, nesta parte do texto, como as imagens têm a potência de nos mobilizar a “tornar difícil os [nossos] gestos mais simples” (FOUCAULT, 2013, p. 356), convocando-nos a fazer do ato do olhar – por mais singelo que possa parecer, por mais fugaz que possa ser – um catalizador da vida como força de resistência irreduzível às redes contemporâneas do biopoder.

Aqui, então, é preciso reencontrar com Bertolt Brecht. Mais especificamente, inspiro-me em sua *Lehrstück* – uma das versões possíveis do seu Teatro Épico –, de modo a sugerir como construir linhas de resistência aos perigos que, hoje, a escola enfrenta. Iniciemos, para tanto, com uma passagem de um texto escrito por Brecht à época do seu exílio, mas publicado postumamente na obra *Escritos sobre o Teatro* – uma compilação de suas peças e seus ensaios sobre teatro, publicada em 1963 na cidade de Frankfurt. Diz Brecht (1967, p. 97, grifo nosso):

O teatro começou a ter uma função pedagógica. O petróleo, a inflação, a guerra, as lutas sociais, a família, a religião, o trigo, o comércio de carnes se transformaram em assuntos de representações teatrais. [...]. O teatro se transformou em assunto para os filósofos, filósofos, diga-se de passagem, que *não pretendiam apenas explicar o mundo, mas, também, transformá-lo. Começamos também a filosofar; começamos a ensinar.*

Em seu texto, Brecht demonstra como a *Lehrstück* se constitui como uma tarefa filosófica indispensável ao *ato pedagógico de encenar* do mais sublime ao mais torpe da vida humana, de modo que as espectadoras e espectadores pudessem, nas relações que se tecem ali, diante das imagens da performance teatral, transformar a si mesmas e, conseqüentemente, o tecido social. Em outros termos, a criação de uma técnica particular da *Lehrstück* tinha por objetivo construir um *espaço radical de reflexão e de aprendizagem*, do teatro como um recanto de *transformação do pensamento*; do teatro como um processo pedagógico-filosófico que enreda os sujeitos envolvidos em “um poderoso *movimento na vida social* que tenha interesse na *livre discussão das questões vitais*”. (BRECHT, 1967, p. 97, grifo nosso)

Poderia seguir esmiuçando as características técnicas da *Lehrstück* de Brecht, mas esta foi a tarefa assumida e mais do que bem explorada por outros autores e autoras. (BENJAMIN, 2012a; GATTI, 2012; KOUDELA, 2010) Assim, e se o teatro era para Brecht uma forma de “aderência imediata à vida” – como colocou Walter Benjamin (2012a, p. 85) –, desejo, mais humildemente,



inspirar-me nessa *tarefa vital* da *Lehrstück* para pensar no conceito de *pedagogia que toma posição*, isto é: a permeabilidade entre pedagogia e arte com elemento indispensável à construção de formas de resistência aos modos como nossas subjetividades são cingidas em tempos sombrios.

Para circunscrever tal conceito, é interessante problematizarmos a própria tradução de *Lehrstück*; e é por isso que, até aqui, utilizei o termo em alemão. *Lehrstück* é, como sabemos, a conjugação do termo *Stück* (peça) e *Lehr* (ensinar) e as traduções para o português são diversas: teatro pedagógico; teatro didático; peça de ensinamento. Dito isso, e no sentido dar corpo à ideia de *pedagogia que toma posição*, é preciso assumir a provação de Jeanne-Marie Gagnebin (2012) de não chamar *Lehrstück* por sua tradução literal (peça de ensinamento), mas de reler a obra de Brecht como uma *Lernstück* (*lernen*, cuja tradução é *aprender*): uma *peça de aprendizagem*. Assim, as tensões em torno da tradução do termo *Lehrstück* nos dão a ver a existência de um inelutável paradoxo que, como argumentarei, pulsa na obra de Brecht: “a componente doutrinária e didática da palavra [*Lehr*/ensinar] não me convence, a componente mais experimental [da palavra *Lernen*/aprender] já me seduz mais”. (GAGNEBIN, 2012, p. 149)

Faz-se, então, imperioso questionar: se tomo a *Lehrstück* de Brecht como inspiração para sugerir uma pedagogia que multiplica as formas de resistência, porque falo, aqui, de uma dimensão *doutrinária* que paradoxalmente pulsa na arte brechtiana? Para além da luta pela liberdade sob tempos sombrios, é preciso reconhecer, como rogou Benjamin (2012b), que também houve um caráter dogmático, ufanista e, no limite, autoritário nas experiências revolucionárias vividas no século XX. Comprometido com as revoluções de sua época, Brecht não fugiu desse paradoxo e a arte que produziu no final da vida é sintomática disso.

Explico: Hannah Arendt comentou a importância da obra brechtiana como uma arte combativa ao nazismo, citando um poema que Brecht escreveu, à época de seu exílio, aos seus companheiros poetas alinhados a Hitler: “Fiquem de guarda, vocês que cantam esse homem Hitler. [...] sei que logo morrerá e [...] muito rapidamente o lamento de dor de continentes inteiros se desvanece a abafar o hino ao torturador”. (BRECHT apud ARENDT, 2008, p. 226) Paradoxalmente, e referindo-se à poesia que Brecht produziu no final da vida, já de volta à Alemanha após décadas de exílio, Arendt propôs como o poema crítico a Hitler voltaria “como um bumerangue” contra o poeta alemão, caso o nome do *führer* fosse trocado pelo nome de Stalin. Mais especificamente, a filósofa questionou como Brecht produziu “sua ode a Stalin e seu louvor aos crimes stalinistas, escritos e publicados quando estava em Berlim Oriental, mas misteriosamente omitidos da coleção de suas obras” (ARENDT, 2008, p. 226);



e, afinal, se “não era um total dever da ‘velha guarda’ [que Brecht fazia parte] impedir que um homem, Stalin, convertesse a revolução num gigantesco crime?” (ARENDR, 2008, p. 246) Na esteira de Arendt, não considero que Brecht tenha sido inteiramente ingênuo diante do autoritarismo do stalinismo, mas, como já dito, a presença de um tom ufanista sobre os caminhos que Stalin deu à revolução é uma contradição, uma luta interna, um paradoxo de uma arte comprometida, pedagogicamente, com o questionamento do autoritarismo. Como, então, fica o caráter educacional desejado por Brecht diante dessa dimensão dogmática da arte como política, da política como arte?

No sentido de problematizarmos e de nos afastarmos dessa postura dogmática, voltemo-nos à compreensão de Marlucy Paraíso (2016, p. 209, grifo nosso) sobre o currículo como um artefato que *ensina*, isto é, um currículo cuja função é “transmitir conteúdos, saberes, conhecimentos, conceitos, habilidades, competências, culturas, valores, condutas, modos de ser, estar e viver *já pensados e aceitos*”. Nada mais sintomático do que o projeto Escola sem partido, uma vez que o conceito de pedagogia que tal projeto defende:

[...] diferencia corpos, governa condutas, produz práticas, inclui e exclui, hierarquiza, normaliza e produz divisões e separações: quem sabe e quem não sabe, quem é bom/boa e quem é mau/má aluno/a, quem tem alto e quem tem baixo desempenho, quem é e quem não é adequado/a, quem segue e quem não segue as regras, quem é normal e quem é anormal. (PARAÍSO, 2016, p. 209)

Preservar, conservar, excluir, classificar, reproduzir o já dito, o já visto, o já vivido; este é o objetivo de uma pedagogia que visa, tão somente, ensinar. O Escola sem partido é a defesa, por partes de grupos conservadores, de uma pedagogia que busca (re)afirmar a eternalização dos modos como nos constituímos como sujeitos – de *um* gênero, de *uma* sexualidade, de *uma* raça, de *uma* crença, etc. – *normais*. Enfim, as linhas de força das sombras que se aproximam do campo educacional desejam determinar o que pode (ou não) ser dito e visto dentro da escola, *ensinando-nos* a partir de uma ontoepistemologia que, na trama mesma das coisas ditas e olhadas, se coloca como um *a priori* histórico, imutável, natural, eterno.

Aqui, então, poderíamos aproximar a noção de pedagogia que *ensina* – uma pedagogia que visa normalizar os corpos que governa – ao conceito de *imagem que toma partido*, erigido por Georges Didi-Huberman em sua obra *Quando as imagens tomam posição*. Nela, Didi-Huberman (2017, p. 32) analisou os caminhos da estética brechtiana, sobretudo a *Kriegsfibel*: “uma espécie de álbum fotográfico [...] ou *Abecédaire de laguerre*. É um livro estranho e fascinante, muitas vezes



esquecido nas biografias e bibliografias brechtianas” – mas a isso retornaremos um pouco mais à frente. Importa, neste momento, destacar como Didi-Huberman (2017, p. 104) se alinha à argumentação de Arendt, mostrando como, em algum sentido, Brecht caiu em sua própria crítica a uma *arte que toma partido*: “para a arte, ser imparcial significa, muito simplesmente, que se pertence ao partido dominante. E isso tanto mais nitidamente quando reinam os totalitarismos: ‘Nesses tempos de opções decisivas’, escreveu Brecht, em 1933, ‘a arte também deve optar’”. Distante da urgente tarefa de sua *Lehrstück* de dizer o indizível diante dos totalitarismos, Brecht produziu, na Berlim Oriental dos anos 1950, após décadas de exílio, uma arte que também tomava partido: “com seu reconhecimento oficial e seu Prêmio Stalin ele não teve se não a facilidade de calar” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 109) quando viveu de perto a “a variante comunista da dominação total”. (ARENDR, 2008, p. 224)

No tocante ao caráter pedagógico tão caro a Brecht, poderíamos pensar que, em seus anos derradeiros, a produção de sua arte se aproximaria, anacronicamente, do projeto de educação defendido pelo Escola sem partido, qual seja: uma *pedagogia que toma partido* – por mais contraditório que possa soar –, pois o Escola sem partido busca “impedir que a escola seja aquele espaço de convivência e debate de distintas ideias, lugar de exercício de uma dialética do pensamento, um lugar de conversação em torno de distintas posições, um lugar por definição partido em várias tendências”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 165) O que isso quer dizer no âmbito das imagens? Diz, por exemplo, de que quando estamos diante de uma imagem – da arte, da mídia, do cinema, do teatro – percebida como um instrumento dos poderes instituídos (do biopoder), estabelece-se, no ato de olhar, uma relação pedagógica marcadamente dogmática; ensinando-nos saberes e valores sob os quais nossos corpos precisam se construir e se conformar. (BALTHAZAR; MARCELLO, 2018a) Em outros termos, uma imagem que toma partido – e, conseqüentemente, nos ensina a tomar partido – “perde sua densidade poética e se desseca em um discurso imóvel e morto”. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 198) São, pois, estas imagens mortas que tomam partido que podem, no afã da censura de tantas outras imagens, tal como defendido pelo Escola sem partido, fazerem parte do léxico escolar: uma imagem que produz um corpo educado na imersão pura do *si mesmo* e no terreno perto de mais das discursividades hegemônicas do nosso tempo. (BALTHAZAR, 2017)

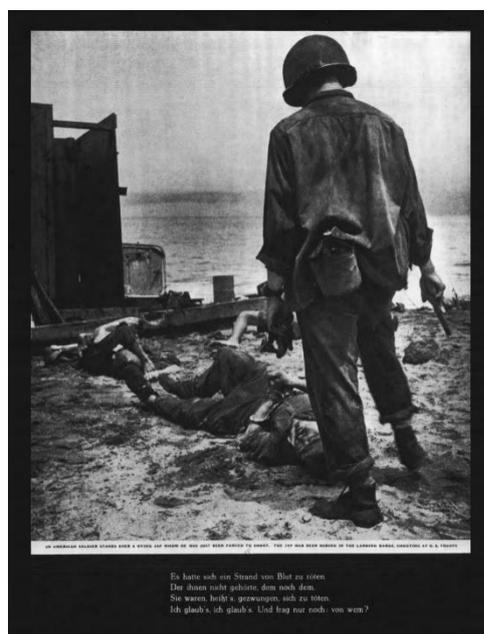
Contudo, e como colocou Didi-Huberman, a *Kriegsfiabel* (o abecedário da guerra) foi um projeto publicado quando Brecht vivia em Berlim Oriental, mas que – diferentemente de tomar partido, como boa parte de sua poesia produzida nos anos 1950 – retoma as camadas experimentais e criacionais presentes no *tetro de aprendizagem* (*Lehrstück*):



A *Kriegsfibel* nunca toma exatamente partido. Ela apresenta as coisas numa certa ordem, é verdade – uma ordem surpreendente, como *colocar em desordem nossas opiniões prontas* a respeito da Segunda Guerra Mundial –, mas *ela não detém nenhum julgamento definitivo, não fornece nenhuma apologia unívoca, não constrói nenhum quadro ideológico*. [...] É que, numa montagem desse tipo, os elementos – imagens e textos – ‘tomam posição’ em vez de se constituírem em discurso e ‘tomar partido’. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 110, grifo nosso)

A *Kriegsfibel* é uma espécie de cartilha pedagógica de imagens da guerra – como seu próprio nome diz: *Fibel*/abecedário ou cartilha para crianças sobre a *Krieg*/guerra –, em que Brecht monta pranchas que conjugam– e, com isso, contrastam – imagens dos horrores da guerra – em todo pesado de sua crueza – com a beleza de poemas líricos – odes de um tempo outro, legendas de um outro mundo. Por meio da montagem– em uma composição anacrônica, em uma composição heteróclita – de elementos de diferentes temporalidades, a prancha brechtiana *dá vida a uma outra imagem*. É essa imagem outra que nos olha e nos concerne, convocando-nos a tomar posição para além dos discursos postos, já dados, já sabidos, sobre a guerra: “a *montagem* torna equívoca, improvável, até mesmo impossível, qualquer autoridade de *mensagem* ou de propaganda”. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 110)

Figura 1 – Prancha 47 da *Kriegsfibel* de Bertolt Brecht



Fonte: Brecht (1977).

Como exemplo dessa montagem anacrônica, e seguindo a leitura de Didi-Huberman (2017), lembro da prancha 47 da *Kriegsfibel* (o abecedário da guerra) de Brecht. Diante dela, nosso olhar se choca com o elemento de um primeiro espaço-tempo: um momento do horror vivido em 1943, em



uma praia banhada pelo oceano pacífico. É a fotografia de um soldado estadunidense diante de três corpos de soldados japoneses que acaba de matar. Um segundo elemento, um segundo espaço-tempo, é o tratamento posterior à captura da imagem pelo fotógrafo, em que a justeza da morte é legitimada pela descrição escolhida para a imagem: aquele japonês morto, diante do soldado, atirava contra as tropas estadunidenses.² E há, então, um terceiro elemento de outro espaço-tempo: o poema lírico de Brecht,³ grafado sobre a prancha escura, como se fosse uma voz que se eleva do “deserto da morte que a imagem nos apresenta”.(DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 39) No encontro desses três tempos – e, diria mais, de um quarto tempo: o do nosso olhar, hoje –, a montagem de Brecht produz uma outra imagem que tensiona a maneira como olharíamos para cada elemento separadamente. Logo, a montagem é uma arte de, anacronicamente, *dispor as diferenças* de elementos sobreviventes: “é uma dialética do montador, isto é, daquele que ‘dis-põe’ separando, depois reajuntando seus elementos no ponto de sua *relação mais improvável*”. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 71, grifo nosso)

Falar em *dis-por* pela montagem é, portanto, uma aposta teórico-metodológica sobre o próprio conceito de imagem, qual seja: sua potência dialética de dirigir a nós, hoje, um apelo do passado, pois, como comentou Benjamin (2012c, p. 242), “não somos tocados por um sopro de ar que envolveu nossos antepassados? Não existem, nas vozes de agora a que damos ouvido, ecos de vozes que emudeceram?”. Assim, e cotejando a leitura de Jeanne-Marie Gagnebin (2006, p. 11), Benjamin nos convoca a assumir um gesto ético fundamental hoje, diante de novos tempos sombrios: “não esquecer dos mortos, dos vencidos, não calar, mais uma vez, suas vozes”. Assim, a memória tem um lugar fundamental para o exercício da montagem; isto é, enquanto um método de problematização histórica, a montagem pode ser percebida como uma (re/des)configuração do próprio tempo pela história: uma “presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente”. (GAGNEBIN, 2006, p. 56)

Se, na leitura de Benjamin (2012c), a memória é um lampejo que enquanto imagem resiste à sua destruição, a montagem é, metodologicamente, um exercício histórico de colocar o nosso próprio pensamento em movimento pelo rastro frágil e, por isso mesmo, resiliente da memória dos vencidos que sobrevive pelas e nas imagens. A montagem é, nesse sentido, um *dispor* que articula lembranças, um *dispor* de sobrevivências, em um choque de tempos que relampejam no momento

² Tradução da legenda original da fotografia, mantida por Brecht: “Um soldado americano diante um agonizante japonês, que ele acaba de ser forçado a atirar. Escondido atrás da barca, o japonês atirava nas tropas dos EUA”.

³ Tradução do poema de Bertolt Brecht: “Se havia avermelhado de sangue uma praia / Que não pertencia a nenhum dos dois. / Se viram forçados, dizem, a se matar assim. / Seja , seja. Mas ainda se pergunta: por quem?”.



mesmo do perigo de seu desaparecimento: “uma dialética está, assim, em ação. Ela impede de ler o poema de Brecht independente da imagem que ele comenta, ou a qual ele parece responder”. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 39)

Em uma leitura crítica do método proposto por Didi-Huberman a partir da obra de Brecht, Jacques Rancière (2018, p. 11) alerta para como a montagem pressupõe uma tomada de partido do pesquisador ou da pesquisadora, exigindo, dele ou dela, uma inelutável “fé na política da imagem”. Com efeito, e no tocante à *Kriegsfiibel* (O abecedário da guerra) de Brecht, Rancière fala que não é a imagem – a mera imagem de um horror vivido no pacífico – e, sim, a palavra – da poesia lírica brechtiana e, também, da própria análise de Didi-Huberman – que “produz a imagem dialética ao quebrar a relação dialética ordinária entre palavras e imagens, colocando as formas visuais em movimento, movendo as palavras que as identificam, colocando em camadas um tempo em outros tempos”. (RANCIÈRE, 2018, p. 11) Em outros termos, não haveria uma resistência inerente à imagem como um elemento sobrevivente e, sim, uma sobre determinação do olhar daquele ou daquela que pesquisa a imagem pela montagem.

Porém, e diferentemente da crítica de Rancière, *partilho da fé* de Didi-Huberman (2018) nas *imagens enquanto entes resistentes porque sobreviventes*. Assim, e da mesma forma que é impossível separar a tinta da tela de uma pintura, acredito que não conseguimos separar os emaranhados temporais da imagem. Caso isso fosse possível, estaríamos extirpando a imagem de sua própria historicidade; uma história marcada por rupturas e aparecimentos, por sobrevivências e destruições. Se há resistência na imagem, é a sua insistência em sobreviver à sua própria impossibilidade, à sua destruição, ao seu esquecimento. Como *um gesto radical de resistência*, a imagem sobrevivente nos impossibilita, por seu caráter dialético, separar aquilo que ela viu, como lembrança sobrevivente de tempos idos, daquilo que ela vê – diante de nosso olhar, no presente – e daquilo que ela há de ver – já que ela sobreviverá a nós, sendo nosso olhar mais uma lembrança que, na imagem, resistirá.

É este processo de sobrevivência que a montagem de Brecht nos dá a ver. Assim, se a imagem toma posição, é justamente porque ela é um gesto sobrevivente que pela montagem dispõe uma arte da memória. Ou melhor, e como colocou Didi-Huberman (2017, p. 63), seria para Brecht uma arte de historicização: “uma arte que rompe a continuidade das narrações, extrai diferenças e, compondo essas diferenças entre si, restitui o valor crítico de toda historicidade”. Eis que *tomar posição* equivale, na estética brechtiana, a tomar conhecimento. Não o conhecimento transmitido, ensinado, do já dito e do já visto, mas, como colocou Benjamin (2012c) em sua análise do teatro



brechtiano, um conhecimento produzido, criado, na própria tessitura da composição de uma montagem de encenação teatral: “ali onde conhecimento rima com inevitância e com estranheza”. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 64)

Assim, e se me inspiro em Brecht, é como coloca em movimento uma noção de pedagogia que faz da arte, como sua *Kriegsfiibel* ou sua *Lehrstück*, “uma possível contrainformação, um pensamento inaudito, um conhecimento novo que os meios oficiais de informação passam em silêncio, seja por censura, ignorância, interesse político ou simplesmente vulgaridade”. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 115) Mais centralmente, uma pedagogia que toma posição é coextensiva a uma pedagogia da imagem; pois a imagem é – como a pedagogia, ou melhor: *como pedagogia* – um campo de batalha entre os poderes instituídos que buscam conservar o já sabido e as resistências que tentam explodir a aparente fixidez com que vivemos os dogmas das coisas ditas e vistas. Ou seja, a imagem “pode ser tomada como palco de disputas de forças, possibilitando não apenas a sugestão da pedagogia normatizadora, mas a emergência de espaços vazios, de frestas de sentido e da potência que reside no não saber”. (BALTHAZAR; MARCELLO, 2018a, p. 19) Uma pedagogia que toma posição pela, na e com a imagem é, portanto, uma pedagogia que nos provoca a ver abismos ali onde estão lugares comuns. É uma pedagogia que nos mobiliza aprender não pelo consenso, mas pelo conflito, pelo desvio, pela diferença. Enfim, e se apostamos na potência da arte de Brecht, é em como nos permite delinear uma pedagogia que, pela montagem de diferentes imagens, nos possibilita “transformar e multiplicar seus próprios meios para saber algo do mundo e agir sobre ele. (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 177)

Assim, e diferentemente do ato de ensinar – pulsante em uma pedagogia que toma partido – , penso que *uma pedagogia que toma posição é um território de aprendizagem*. Na esteira de Marlucy Paraíso (2016, p. 209), concebo a aprendizagem como o exercício de “abrir-se [ao outro] e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido”. O ato de educar pressupõe, inelutavelmente, processos de ensino e de aprendizagem, mas é, justamente, por essas dimensões não estarem completamente dissociadas que a aprendizagem se faz potência: “para aprender, é necessário primeiro *aprender a desaprender [aquilo que fomos ensinados]*. Aprender a desaprender os sentidos constituídos, os significados produzidos e os pensamentos construídos para abrir em si próprio as diferenças”. (PARAÍSO, 2016, p. 209, grifos nossos)

Nesse sentido, pensar em uma pedagogia que toma posição na, pela e com as imagens é uma



aposta sobre a potencialidade de *uma pedagogia que se faz resistência diante dos tempos sombrios*. Se vivemos uma disputa entre a primazia do ensino sobre a aprendizagem – como proposto pelo Escola sem partido –, aposto na importância da defesa e da proposição de uma pedagogia que nos convoca a aprender a desaprender e, com isso, a tomar posição apesar de tudo. Para dar a ver esta proposição, proponho, na sequência, o exercício de olharmos, juntos, o filme *Bent* (1997) dirigido por Sean Mathias e inspirado na peça homônima de Martin Sherman (1979) – também produtor do filme. Como tentarei problematizar, e pensando no cinema como tessitura de uma montagem de imagens, *Bent* nos provoca a *desaprender* as narrativas do holocausto diante dos horrores vividos por homossexuais nos campos de concentração. Com isso, e tal como aqui aposto, o filme pode nos ajudar a delinear algumas camadas fundamentais para a construção de uma pedagogia que toma posição diante dos retrocessos que vivemos hoje.

3. Lamentar é lembrar: por um gesto que resiste

Figura 2 – Clube noturno de Greta



Fonte: Brecht (1977).

Nas cenas iniciais de *Bent* (Figura 2), imagens de existências historicamente relegadas à obscuridade das margens, mas que, no ínfimo tempo do entreguerras, afirmaram e criaram possibilidades de viver formas subjetivas sem lugar no mundo. Pelo brilho fugaz da projeção cinematográfica, o feixe de poeira iluminada dá forma a uma montagem de imagens de um real – e, paradoxalmente, de uma imaginação nossa – do que fora a vida de prostitutas, michês, lésbicas, *crossdressers*, trans, *dragqueens* e gays na Berlim da República de Weimer: “Berlim era como nenhuma outra cidade europeia quando se tratava da enorme magnitude da possibilidade sexual”.



(GORDON, 2006, p. 28) À época, múltiplas formas de dissidência sexual e de gênero construíram novos modos de sociabilidades, de culturas, de afetos, de experiências políticas, afirmando de forma singular o direito de existir e de ser visível no espaço público.

Contudo, e como parece anunciar o cenário em ruínas, as luzes, as danças, as risadas, as bebidas, os encontros sexuais são imagens de um *adeus a Berlim* das possibilidades subjetivas, pois são tempos de exceção, tempos de destruição, tempos de morte, tempos em que “sangue deve correr” – como vociferou um jovem nazista no célebre romance de Christopher Isherwood (2012). Explico: é na derradeira *Noite das facas longas*⁴ que o filme inicia, dando-nos a ver como a alegria destas criaturas da noite deu lugar ao medo da perseguição e da violência nazista às dissidências sexuais – sobretudo, aos homens gays.

Figura 3 – Encontro de Max com Wolfgang; Rudy servindo café a Max



Fonte: Brecht (1977).

Com efeito, e ainda nos minutos iniciais do filme, somos apresentados a Max (Figura 3) – personagem principal, interpretado por Clive Owen. Em um jogo de cena entre a festa e a casa de

⁴Em 30 de junho de 1934, Hitler determinou o expurgo de setores do partido nazista que ameaçavam seu domínio no interior do partido – sobretudo a *Sturmabteilung* (SA), uma organização paramilitar independente e coordenada por Ernst Röhm –, bem como de inimigos antigos do partido: os sociais-democratas, os comunistas e os socialistas. Em sua maioria, as execuções foram coordenadas por Heinrich Himmler e sua polícia de elite, a *Schutzstaffel* (SS). Para decretar a *Noite das Facas Longas*, Hitler se alinhou às duras posições de Himmler – que foi também o grande gestor dos campos de concentração e do projeto eugênico de Hitler – sobre os perigos que a homossexualidade representava ao projeto nacional do nazismo; assim, o *führer* alegou que a morte de Röhm e seus partidários era parte de uma necessária limpeza do partido nazista da degenerescência moral da homossexualidade. Contudo, é importante frisar que, desde 1933, os nazistas já perseguiram, ainda que em menor escala, os homossexuais civis, utilizando-se do Parágrafo 175 do Código Penal Alemão – um dispositivo – criado em 1871 e apenas revogado em 1991 – que criminalizava os atos de sodomia. Assim, e com o precedente da *Noite das Facas Longas*, o Parágrafo 175 foi radicalizado pelo partido alemão em 1935, o que, conseqüentemente, aumentou exponencialmente o número de prisões e de violências contra os homossexuais. (GILES, 2001; JESEN, 2002; LAUTMANN, 1981)



Max, vemos a relação afetiva dele com seu amante Rudy – um dançarino, interpretado por Brian Webber –, bem como seu fugaz encontro sexual com Wolfgang – um soldado da SA – interpretado por Nikolaj Coster-Waldau. Paralelamente, nosso olhar é direcionado a outra imagem que compõe a montagem que é o próprio filme: a imagem da *drag queen* Greta – a dona da casa noturna, interpretada por Mick Jagger (Figura 2) – devido à centralidade que sua performance artística ocupa nos primeiros momentos do filme.

Em meio à perseguição sofrida pelos partidários de Ernst Röhm na *Noite das Facas Longas*, a história de *Bent* se desenrola a partir do assassinato de Wolfgang pelos soldados da SS na casa de Max. O filme nos coloca, aqui, diante de uma bifurcação vivida por muitos sob o terceiro *reich*: de um lado, e para quem o podia, se adequar à ordem do discurso do biopoder nazista, no sentido de salvaguardar sua existência e permanecer na Alemanha. Este foi, então, o caso de Greta, já que ela escolheu se adequar às formas como a heteronorma se fez estruturante da (e estruturada pela) forma radicalizada do governo das condutas no nazismo: primeiramente, Greta denuncia a localização de Wolfgang aos soldados da SS, garantindo sua segurança em detrimento da morte de outrem; secundamente, “Greta ‘vira hétero’”, como colocou Doerthe Seifert (2003, p. 144), e assume o nome de George. É interessante pensar como, para Greta, a adequação à norma – fazer-se um homem heterossexual – exigiu a anulação da performatividade feminina (da *drag queen*), o que, no filme, se torna visível no ato, também performativo, em que George incendeia o camarim de Greta – composto de um círculo de armários, o camarim abriga todo traço do que dá forma, dá corpo, dá vida à Greta (Figura 4).

Figura 4 – George incendiando o camarim de Greta



Fonte: Brecht (1977)



Do outro lado da bifurcação, e para quem não podia (ou não desejava) se adequar, a tentativa de fuga – no sentido mais ordinário do termo, a fuga física – das formas coercitivas como biopoder investe violentamente sobre os corpos que destoam das normas em tempos de exceção. Assim, Max e Rudy se vêem obrigados a escapar, uma vez que, após presenciarem o brutal assassinato de Wolfgang pelos soldados da SS, passam a fazer parte da *lista rosa* – a lista de homossexuais perseguidos e vitimizados pela Gestapo. (JESSEN, 2002) Na sequência, e como irei abordar mais à frente, Max e Rudy não conseguem atravessar a fronteira da Alemanha com a Holanda, tornando-se prisioneiros destinados ao campo de concentração de Dachau sob a égide do *triângulo rosa* – a insígnia nazista de identificação dos prisioneiros condenados pelo crime da homossexualidade.

Seja qual for o caminho – se adequar ou fugir –, há um ponto comum entre as diferentes trilhas da bifurcação: a perda do direito de aparição, isto é, como as dissidências sexuais foram forçadas a abandonar o espaço público. Mais do que isso, e conforme canta Greta nas cenas iniciais de *Bent*, a desapareição (física) do espaço público imputada às vidas que destoam da ontologia normativa do humano nazista impõe, conseqüentemente, uma outra desapareição (da memória): “Ruas de Berlin, devo abandoná-las logo. Vocês irão me esquecer? Eu estive realmente aqui?”. Greta canta a *inelutável política do esquecimento* a que foram – e, infelizmente, ainda o são – submetidas muitas subjetividades destinadas à obscuridade das margens – do social, da cultura, da história – e, mais particularmente, no caso de *Bent*, nossa incapacidade – ou talvez, nossa indisponibilidade – política de lembrar que os homossexuais também foram sujeitos vitimizados pelo nazismo.

Assim, e metodologicamente falando, o critério mais central de escolha de *Bent* para compor esta análise reside, justamente, em como o filme se conjuga a uma política da rememoração, como um compromisso ético nosso, hoje, com existências vulnerabilizadas por uma dupla desrealização do biopoder do terceiro *reich*: àquela das violências e das destruições de subjetividades e de corpos ocorridas no interior dos campos de concentração; e, como continuidade dessa, àquela do esforço nazista de apagamento da memória dos horrores que perpetraram a milhões de pessoas que passaram pelos campos. No prefácio de seu último livro, Primo Levi (2004) relatou como, nos dias derradeiros, os nazistas se empenharam em construir uma política do esquecimento: a tentativa de destruição de todos os documentos que dessem a ver o que ocorria no interior dos campos; a macabra ação de fazer os prisioneiros desenterrarem os muitos corpos das valas comuns para serem destruídos pelo fogo; a tentativa dos comandantes da SS de garantir que nenhuma testemunha sobrevivesse diante da eminente libertação, transferindo os presos e as presas para campos no interior da Alemanha afim de silenciá-los com a morte. Diante dessa dupla violência – da destruição de vidas, da destruição da memória –, como



a luta pela rememoração pode ser uma forma de dar significado ao verbo resistir? Mais particularmente, como as imagens do filme *Bent* podem nos ajudar a propor uma pedagogia que toma posição?

Se, como colocou Didi-Huberman (2017, p. 37), as imagens são “superfícies de inscrição privilegiadas [de] complexos processos memoriais”, é porque a imagem, enquanto elemento sobrevivente, carrega camadas sedimentares dos muitos tempos que tocou. No caso da montagem que é o filme de Sean Mathias, o primeiro traço sobrevivente, de memória viva de um outro tempo, jaz em sua inspiração na peça de Martin Sherman de 1979 – como já mencionado. Mais centralmente, refiro-me a como os diálogos do filme são os mesmos e exatos diálogos da peça de Sherman, encenados vinte e dois anos antes; bem como da participação especial de Ian McKellen como Freddie (tio de Max) e que, na primeira encenação da peça, interpretou Max. Apesar de não serem tão distantes temporalmente, o encontro destes dois tempos é – com suas formas distintas de fazer imagem (do teatro, do cinema) de uma mesma palavra escrita (o texto de Sherman) – o primeiro signo do caráter sobrevivente que toma vida a partir montagem do filme dirigido por Mathias. Importa, então, questionar: as recorrências de texto, de produção e de artista seriam suficientes para o filme se constituir em uma tomada de posição? Certamente, não. Porém, elas nos dão algumas pistas para compreender a pulsante presença de camadas de memórias de tempos múltiplos que, como sobrevivências compostas em uma montagem, dão vida à própria imagem filmica.

Assim sendo, o filme de Mathias coloca em movimento nos anos 1990 – e também diante de nós, hoje – uma lembrança das ânsias do intenso cenário de ebulição internacional do movimento gay dos anos de 1970, tendo em vista como a peça de Sherman foi parte decisiva da construção de uma identidade cultural que conjugaria diferentes indivíduos homossexuais sob uma mesma bandeira. Falo, cotejando o pensamento de Erik Jensen (2002), em como *Bent* foi, desde sua primeira encenação, parte de um amplo investimento na construção de uma *memória comum da homossexualidade*: era preciso tornar os gays sujeitos de interesse da prática histórica, no sentido de mostrar como os silêncios da história sobre a homossexualidade foram – e, infelizmente, por vezes ainda são – um reflexo do alijamento político e social imputado às sexualidades dissidentes. Consequentemente, e apesar de hoje ser algo bastante criticado pelos estudos *queer*, a construção de uma memória comum sobre a homossexualidade se alinhava à tarefa de afirmação de uma identidade gay – para um novo sujeito de direito – uma vez que evidenciava a construção histórica da vulnerabilidade social dos sujeitos homossexuais e, com isso, tornava a desconstrução desta vulnerabilidade um lócus de fortalecimento do movimento social homossexual. (BRITZMAN,1996; HALPERIN, 2002)



Sob este prisma, Doerthe Seifert (2003) pontuou o lugar singular de *Bent* nesta tarefa de construção de uma memória comum da homossexualidade, uma vez que o conhecimento e a consciência sobre a perseguição aos homossexuais no terceiro *reich* eram limitadas até a estreia da peça de Marin Sherman, em 1979. Junto com outros e outras artistas gays, lésbicas e feministas, Sherman adentra o terreno de disputas da política da memória sobre o terceiro *reich*; fazendo parte, pois, de uma intensa produção de poéticas artísticas que chamam a atenção para como o gênero e, mais centralmente para nós, a sexualidade foram elementos decisivos na construção da memória do holocausto. Em outros termos, o filme reverbera um questionamento que a peça coloca em movimento anos antes, a saber, como as diversas narrativas, independente dos documentos utilizados – imagéticos, orais, textuais –, colocam os homens judeus e heterossexuais como sujeitos centrais da memória dos horrores vividos nos campos de concentração. Logo, “a escolha política dos países aliados [após a libertação do campos] por não lembrar os sofrimentos a que as mulheres [e, no nosso caso, os homossexuais] foram submetidas no holocausto é, antes de tudo, uma reafirmação da política do inimaginável promovida pelos nazistas”. (BALTHAZAR; MARCELLO, 2018b, p. 153)

Lembro, então, de uma cena de *Bent* cara à proposição acima: após a prisão de Max e Rudy pela SS, os dois são enviados ao campo de concentração de Dachau. No trem, Max é obrigado a atos inimagináveis de violência para provar que não era um prisioneiro destinado ao distintivo prisional do triângulo rosa, mas um homem prometido à estrela amarela reservada aos judeus. Diante dos soldados da SS, é exigido de Max três atos performativos para mostrar que é um corpo que se adequa à heteronorma: foi preciso afirmar verbalmente que era apenas um judeu; foi preciso espancar Rudy (seu companheiro) até a morte; e foi preciso assistir o assassinato de uma jovem adolescente pela SS para, na sequência, se ver obrigado a um ato de necrofilia. Estas cenas são imagens que, como um soco no nosso estomago, dão a ver a mais dura forma como o gênero e a sexualidade estruturaram as relações de poder dentro do próprio campo de concentração. Explico: o filme nos provoca a ver algo que os relatos históricos se negaram a mostrar por décadas após a queda de Hitler – o triângulo rosa era o extrato mais baixo nas relações de poder que se teciam dentro dos limites daquele espaço de horror dos campos, o que expunha os homens do triângulo rosa à violência impetrada por soldados da SS e, tristemente, por outros tantos prisioneiros. (GILES, 2001)

Diante do horror vivido em um lugar em que a exceção confunde vida e morte, como lembrar de algo que é e continua sendo votado à absoluta violência da morte, física e do esquecimento? Assim, a construção de uma memória que tem os judeus como os principais – e, para muitas pessoas, os únicos – sujeitos do processo radical de desumanização nazista é, nos termos da filosofia de Judith



Butler (2006), a possibilidade de lamentar suas dores, suas perdas e suas mortes nos campos de concentração. Com efeito, a política da rememoração nos convoca a um gesto de lamento que, mesmo incapaz de findar a dor do já vivido, nos possibilita “desenvolver um ponto de identificação com o próprio sofrimento [do outro]”. (BUTLER, 2006, p. 30) Assim, é pela possibilidade de lamentar a perda do outro – no caso, os homens judeus – que somos convocados a tensionar sua desrealização dentro de um horizonte ontológico normativo, em um gesto que, por sua vez, pode nos mobilizar a desconstruir e a reposicionar eticamente os próprios sentido de humanidade hoje.

Alinhada às cenas de apagamento da homossexualidade de Max no trem, a queima do camarim de Greta – ao lançar mão de um símbolo bastante contemporâneo da constante e não-finalizada afirmação de uma existência pública da homossexualidade: o *come out* (sair do armário) – nos convoca a lembrar da exigência dos nazista e, por décadas depois, dos próprios países que libertaram os campos⁵: era preciso voltar ao armário e abandonar o direito de aparição no espaço público, o que pressupunha, como o fogo lançado por George/Greta, apagar qualquer traço subjetivo que destoasse da norma do humano. Como uma poética alinhada à emergência de uma identidade gay, o filme reverbera nos anos 1990 um necessário *come out* (sair do armário) da memória das violências nazistas imputadas aos homens gays. *Bent* é, pois, parte fundante de uma longa luta pela memória, ou seja, pelo direito do lamento público de uma dor escondida a sete chaves no armário – este símbolo da desrealização e da desumanização imputada à homossexualidade.

Bent questiona, portanto, *o que e como somos ensinados a olhar e, por extensão, a lembrar sobre uma história do holocausto*, cujo cerne, como dito, são as dores dos *homens judeus*. No sentido de desafiar à memória hétero e andronormativa do holocausto, a ideia de pedagogia que toma posição de Didi-Huberman pode ser aproximada ao gesto ético do lamento público proposto por Butler: como condenamos o que os nazistas fizeram aos judeus – porque homens, porque héteros – quando damos continuidade às violências que os mesmos nazistas imputaram aos homossexuais? Neste ciclo infinito de violência às vidas votadas ao esquecimento, como lembramos eticamente das dores dos judeus sob à ameaça de sua destruição e, contraditoriamente, recusamos lembrar do sofrimento dos homens gays

⁵ Importa, aqui, mencionar que a violência aos homossexuais não encontrou fim com a libertação dos campos de concentração, mas, “uma vez que os campos foram fechados, muitos presos homossexuais foram reencarcerados como criminosos sob a ocupação aliada ou forçados a manter seu tempo nos campos em segredo por medo de serem presos”. (NEWSOME, 2014, p. 56) A partir dos tensionamentos de poéticas como *Bent*, e devido à permanência da criminalização da homossexualidade após a derrocada do nazismo, sobreviventes homossexuais só sentiram autorizados a partilhar o que viveram nos campos somente a partir dos anos 1970; momento em que são publicados os primeiros estudos históricos e as primeiras autobiografias dos homens do triângulo rosa.



– e, mesmo fugindo ao escopo do texto – das mulheres, do povo cigano, das testemunhas de Jeová, das pessoas com deficiência, das prostitutas e de tantas outras subjetividades dilaceradas nos campos de concentração? As perguntas que agora lanço não estão aqui para serem respondidas. Antes, e singularmente, servem para sublinhar como a libertação dos campos e a construção da memória do holocausto foram estruturadas por (e estruturantes de) uma heteronorma que instituiu a própria lógica dos campos de concentração.⁶

Aqui, talvez, tenhamos nos deparado com um impasse. Nos termos da crítica de Rancière (2018, p. 13) a Didi-Huberman, meu argumento de que *Bent* resiste enquanto política de rememoração poderia pressupor, paradoxalmente, que estou “tomando o partido das imagens”. Se *Bent* diz de questões identitárias do movimento gay contemporâneo, estaria, com esta análise, atribuindo à imagem fílmica uma potência que não lhe é inerente: “a imagem sobrevivente, a imagem como uma divisão ativa do tempo, em ação em todos os corpos expostos”. Nessa linha argumentativa, apostar, metodologicamente, na montagem – seja aquela empregada por quem estuda a imagem, seja aquela que constituiu a própria imagem estudada (no caso, uma imagem do cinema) – seria passar por cima da *aparente insuficiência* da imagem de, *por si mesma*, operar uma resistência ao desaparecimento; como se, diante dela, me recusa-se a escutar: *isto é inimaginável*.

Em uma narrativa de sua visita a Auschwitz, Didi-Huberman (2013, p. 111) colocou como o inimaginável, para as vítimas votadas à destruição pela gaseificação (mas, também, podemos pensar nas outras milhares de existências relegadas a tantas outras formas de fazer morrer nos campos de concentração), foi “a impossibilidade de forjar uma imagem clara dos minutos que se seguiram, que iriam consumir – consumir – seu destino [dentro da câmara de gás]”. Para Didi-Huberman, (re)assumir o inimaginável diante do caráter dialético das imagens sobreviventes é, coextensivo, a apostar que da montagem do filme *Bent* emerge uma inelutável suspeita: as imagens nos mentiriam,

⁶ É fundamental destacar como, para além da escrita da história, as próprias organizações dos sobreviventes recusaram, muitas vezes, o reconhecimento dos homossexuais como sujeitos vitimados pelo nazismo – em uma permanência, paradoxal, da violência nazista e que reverbera como a sexualidade foi um elemento fundante das relações de poder dentro dos campos. Como exemplo, Newsome (2014) destacou a intenção, em 1985, de um grupo de sobreviventes homossexuais de instalar uma placa – um triângulo de granito rosa – no memorial do campo de concentração de Dachau, homenageando os homens do triângulo rosa que foram prisioneiros naquele campo. Contudo, e ainda segundo o autor, o *Comité Internacional de Dachau* – comitê responsável pela gestão do memorial, composto por ex-prisioneiros sobreviventes do campo – rejeitou o pedido do grupo gay, sem mesmo apresentar motivos. Após muitas lutas, o grupo apresentou o caso à *Evangelische Versöhnungskirche* – igreja protestante, localizada dentro do memorial de Dachau e com administração autônoma a do memorial – e, em 1988, a igreja autorizou a instalação da placa dentro do seu terreno. Somente em 1995, após muita pressão de organizações gays e de setores políticos, a placa foi autorizada a ser instalada no hall do memorial de Dachau.



pois o real dos campos – este que seria o terceiro tempo a compor a montagem – escapa à possibilidade mesma do que vemos e, por extensão, lamentamos em uma sala de cinema.

Neste cenário, uma pedagogia que toma partido, tal como proposta pelo *Escola sem partido*, censuraria o filme *Bent* por não alcançar um real verdadeiro, em um movimento de fazer morrer a própria imagem e, conseqüente, reafirmar um inimaginável intransponível. Em outras palavras, o inimaginável é condição mesma para a impossibilidade de lamentarmos vidas que habitam as fronteiras da ordem do discurso – como os homens do triângulo rosa –, em um movimento de dar nova vida a desrealização de certas existências – ou melhor, de novamente lhes fazer morrer. Uma pedagogia que toma partido, portanto, é uma aposta em uma educação excludente, em um processo de ensino que se faz corpo nas formas como “certas imagens não aparecem na mídia [e, também, na escola], certos nomes de mortos não são pronunciados, certas perdas não são declaradas e certas violências são desrealizadas [no sentido, de serem naturalizadas]”. (BUTLER, 2006, p. 38)

Certamente, e como tão bem destacou Rosa Fischer (2012, p. 159), trabalhar com cinema é se entregar à infinita tarefa de investigar o que perturba “o isomorfismo entre ver e falar, entre o visto e o falado, entre a palavra e a coisa”; já que um filme é, por meio de suas imagens, a construção de uma *realidade outra* irredutível ao real que representa e este, por sua vez, é irredutível à imagem que busca lhe representar. Contudo, e distanciando-me de uma pedagogia que toma partido, não considero que isso possa pressupor uma insuficiência da imagem de arte, mas, muito antes disso, tem a ver com a própria potência pedagógica do cinema como um “espaço que não se deixa apanhar por completo, que é luta, que é fuga do instituído, que jamais se torna forma fixa”. (FISCHER, 2012, p. 159)

Se o real da vida e da morte em um campo de concentração é da ordem do inimaginável, o filme, enquanto uma criação artística pela montagem de imagens sobreviventes, nos *convoca ao gesto ético de imaginar apesar de tudo* as dores dos homens do triângulo rosa. Como elemento que anima a imagem, o gesto da imaginação é o que constitui uma pedagogia que toma posição. Afinal, e se “a imaginação é a construção imprevisível e infinita, retomada perpétua dos movimentos engajados, contraditórios, surpreendidos por novas bifurcações” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 224), ela é a condição mesma do que, nas imagens do cinema, pulsa como possibilidade de (des)aprendizagem da história e, logo, como princípio de construção de uma *outra forma de olhar, de pensar e de lembrar* os horrores vividos em um campo de contração.

No sentido de delinear essa proposição, é preciso recorrer, uma última vez, às imagens de *Bent*; singularmente, a duas imagens que considero as mais belas do filme. No mesmo trem que cometeu



muitas atrocidades para garantir sua vida, Max conhece Horst (interpretado por Lothaire Bluteau): um prisioneiro que, diferentemente de Max, utiliza com orgulho seu triângulo rosa – uma reverberação do já assinalado caráter identitário da produção fílmica e que alça, nos anos 1970, o triângulo rosa a símbolo do movimento gay. Max paga a um soldado da SS para Horst ser designado ao *trabalho leve* de carregar rochas – um trabalho que Max também comprou para si, com o dinheiro que sua família abastada enviava. No momento da explicação do trabalho a Horst, o soldado da SS enfatiza: “eu estou vigiando; eu vejo tudo”; claramente o panoptismo das análises foucaultianas sobre as prisões modernas.

Figura 5 – Encontro sexual de Max e Horst (*Bent*, 1997)



Fonte: Brecht (1977)

Diante do olho do poder que tudo vigia para tudo governar, a relação afetiva de Max e Horst se desenvolve entre conversas e o trabalho sem sentido de carregar pedras de um lado a outro. Em um dia de calor, os dois ouvem a buzina que, a cada duas horas, toca para um intervalo de poucos minutos. Prostrados lado a lado (Figura 5), não podem se olhar ou se tocar. É, neste impossível, que a imaginação opera um deslocamento daquilo sabemos sobre os campos – como um lugar unicamente de violência – entre a menção de um toque e sussurros, Max e Horst fazem da palavra sexo e gozam sob o sempre vigilante olhar do soldado da SS. Naquele espaço onde a exceção suspende a humanidade, o cinema nos dá a imaginar como a *resistência no interior dos campos* não poderia ser aquela que se tece na ordem da revolta, mas que, diante do nosso olhar, se efetiva por uma sutil afirmação de um minuto de vida onde a vida não se fazia possível – e, hoje, alguns relatos deportados por sobreviventes, nos apontam para algumas resistências tão singelas e, por isso mesmo, tão potentes.⁷

⁷ Fugindo um pouco da questão da homossexualidade, gostaria de ressaltar como uma dessas resistências históricas se encontra registrada na documentação reunida na exposição *Meninas do Quarto 28*; exposta em diversos museus do mundo, inclusive no Brasil. Nela, vemos poucos e contundentes traços do que foi a vida de 60 meninas confinadas,



A última cena que gostaria de trazer para pensarmos o lugar da imaginação no filme – como um operador necessário ao gesto ético de imaginarmos e, assim, lembrarmos das dores dos homens do triângulo rosa –, é a da morte de Max e Horst (Figura 6). Com Horst doente e sem dinheiro, Max recebe remédios em troca de favores sexuais a um soldado da SS. Max comenta com Horst que o soldado só aceitou o sexo oral, pois ele era um prisioneiro de estrela amarela e não um triângulo rosa; afinal, um soldado da SS estaria, por sua vez, ameaçado de ser preso, caso pego com um triângulo rosa. Seja como for, o soldado descobre da relação de Max e Horst e, com ciúmes, acaba destinando Horst à morte na cerca elétrica e este, em um ímpeto de resistência, escolhe atacar fisicamente o soldado – o que não se efetiva, pois o SS atira em Horst antes da possibilidade do contato físico. Sozinho e segurando o corpo de Horst, Max fala: “não vou te soltar; Horst acho que te amo”. Em uma das cenas mais fortes do filme, Max leva o corpo de Horst a uma pequena vala coletiva. Ali, naquele lugar de morte, Max retira o casaco com o triângulo rosa do corpo de Horst e o veste. Ao tomar pra si o triângulo rosa, ao assumir para si sua própria homossexualidade, Max desafia o biopoder e decide pela morte na cerca elétrica. O suicídio é o ato mais radical de resistência ao poder total, já que a morte é o limite de um poder que gesta a vida em todos os seus níveis.

Figura 6 – As mortes de Max e Horst



Fonte: Brecht (1977).

Diante da imagem cinematográfica do que foi um campo nos anos 1940, somos convocados a imaginar como a vida nunca está nua, nunca está despossada da possibilidade de levantar e resistir. Naquelas imagens, os corpos extirpados de sua humanidade mostram como estão *investidos* pelas e

entre 1942 e 1944, a um quarto de 180m² no gueto e campo de concentração de Theresienstadt, localizado na atual República Checa; das 15 mil crianças que passaram por Theresienstadt, apenas 900 sobreviveram. Foi nesse ambiente que a artista Friedl Dicker-Brandeis ensinava noções de arte às meninas, em uma produção poética da vida fora dos horrores do campo. Apenas 15 das meninas sobreviveram à guerra, mas as aulas e a produção de arte foram, certamente, uma forma de resistência que se tece na afirmação da vida, da infância e da imaginação apesar de tudo. (BRENNER, 2014)



nas relações de poder e, com isso, produzem gestos de resistências – um mais sutil, um mais extremo – que interrompem o que sabemos sobre os campos de concentração. É preciso, então, desaprender o já sabido para se abrir a um outro saber possível: os campos não foram, *singularmente*, um lugar de extermínio, mas as pessoas que ali passaram criaram, apesar de tudo, espaços em que pudessem florescer relações da ordem da vida, mesmo da morte como dimensão da vida e não, somente, como uma dimensão de uma violência intransponível.

É pelo gesto da imaginação que a pedagogia do cinema nos afronta e nos exige uma tomada de posição; ou seja, é com esse gesto de resistência à desumanização que as imagens nos convocam, pela imaginação do cinema, a assumir o gesto de ver, ali, uma experiência também humana. A montagem de camadas de sobrevivências temporais (a da peça, a do filme, dos fragmentos de relatos de sobreviventes e, não menos importante, da imaginação da criação artística) nos convida a lembrar e, assim, a lamentar uma dor que não conhecíamos; mas uma dor que – mesmo vivida por alguém distante do que somos como sujeitos – nós também podemos viver. Assim, o gesto de lembrar pela imaginação sugere que devemos lutar para que a exceção nunca mais se repita. Enfim, é preciso tomar posição diante do sofrimento e da desumanização do outro.

4. Considerações finais

Em tempos sombrios, a pedagogia, por sua potência de transformar o tecido social, se faz um campo de batalha entre forças que buscam assegurar a sujeição à ordem normativa do discurso – de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, etc. – e forças que buscam diluir ao máximo – e, por que não dizer fraturar? – as redes de poder que cingem nossas possibilidades subjetivas. Assim, e como um esforço de contribuir com a tarefa ética de defesa de uma escola democrática, propus, com este artigo, a ideia de uma pedagogia que toma posição, isto é, um processo de aprendizagem pela imagem que nos concludaria a todo tempo: é preciso resistir apesar de tudo.

Para tanto, analisei *Bent* na crença de sua potência em nos fazer renunciar às formas como fomos ensinados a olhar, já que é, como imaginação de uma dor irrecuperável, uma montagem que se destina – e nos dentina – à multiplicidade, às diferenças, de traços de lembranças sobreviventes dos homossexuais votados à desrealização dos campos de concentração. Se *Bent* tem a potência de colocar em movimento uma pedagogia que toma posição, é como nos convoca a aprender diante de uma dor que pressupõe um corpo, um corpo que treme com gestos, gestos que canalizam emoções de tempos múltiplos; de modo que é toda a modelagem de tempo e história que estas imagens, enquanto



montagem, colocam em jogo ou em questão. Assim, a montagem nos exige desaprender a olhar e aprender a olhar novamente, olhar diferentemente; e dali, daquelas resistências que se tecem no interior da imagem, o olhar pode – e deveria – se abrir a um gesto ético de chorarmos as dores de vidas alijadas de sua humanidade. Finalizo, então, defendendo que uma pedagogia que toma posição pela imagem nos diz e nos mostra, utilizando uma canção de Elza Soares: “a vida tem sido água; fazendo caminhos esguios; se abrindo em veios e vales” de irreduzíveis resistências às muitas formas de desumanização. Logo, o que aprendemos com as imagens dos homens do triângulo rosa é que a vida vaza e excede às dominações; mesmo aquelas que, por tamanha violência, nos são inimagináveis.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Uma escola sem sentido: por que a profissão de historiador não é regulamentada? *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 21, n. 2, p. 159-168, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/ynbTZp>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- ARENDDT, H. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.
- BALTHAZAR, G. Em tempos fascistas, é preciso conversar com borboletas?. In: SILVEIRA, C.; FRIEDERICHS, M.; SOARES, R.(org.). *Educação em gênero e diversidade*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2017. p. 117-130.
- BALTHAZAR, G.; MARCELLO, F. Corpo, gênero e imagem: desafios e possibilidades aos estudos feministas em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, v. 23, p. 1-23, 2018a. Disponível em: <https://goo.gl/TBZg6C>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- BALTHAZAR, G.; MARCELLO, F. “Imaginar apesar de tudo”: da imagem à ética da responsabilização pela vida do outro. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 136-162, 2018b. Disponível em: <https://goo.gl/ANE13U>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- BENJAMIN, W. Que é teatro épico? Um estudo sobre Brecht. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012a. p. 21-37.
- BENJAMIN, W. O surrealismo: o último instante da inteligência europeia. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012b. p. 83-96.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012c. p. 241-252.
- BENT. Direção de Sean Mathias. Reino Unido: Channel Four Films, 1997. 1 DVD (105 min).
- BRECHT, B. *Kriegsfiel*. Berlin: EulenspiegelVerlag, 1977.
- BRECHT, B. Teatro de diversão ou teatro pedagógico. In: BRECHT, B. *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 93-103.
- BRECHT, B. *Poemas (1913-1956)*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- BRENNER, H. *As meninas do quarto 28*. São Paulo: Leya, 2014.



- BUTLER, J. *Precarious life*. New York: Verso, 2006.
- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor?. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.
- DIDI- HUBERMAN, G. Cascas. *Serrote*, São Paulo, n. 13, p. 99-133, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/cFiKs7>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- DIDI- HUBERMAN, G. *Quando as imagens tomam posição*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2017.
- DIDI- HUBERMAN, G. Image, language: the other dialectic. *Angelaki*, [Routledge](https://doi.org/10.1080/10491042.2018.1511111), v. 23, n. 4, p. 19-24, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/UaX1CJ>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- FOUCAULT, M. É importante pensar? In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos IV: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 354-358.
- GAGNEBIN, J. M. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GAGNEBIN, J. M. Brecht e Benjamin: peça de aprendizagem e ordenamento experimental. *Viso*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 145-151, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/PV9WgD>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- GATTI, L. Questões sobre A medida, de Brecht. *Viso*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 128-144, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/ViU4wN>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- GILES, G. *Why bother about homosexuals? Homophobia and sexual politics in nazi Germany*. Washington, D.C: US Holocaust Memorial Museum, 2001.
- GORDON, M. *Voluptuous panic: the erotic world of Weimar Berlin*. Los Angeles: Feral House, 2006.
- HALPERIN, D. *How to do the history of homosexuality*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- ISHERWOOD, C. *Goodbye to Berlin*. New York: New Directions Books, 2012.
- JENSEN, E. The pink triangle and political consciousness: gays, lesbians, and the memory of nazi persecution. *Journal of the History of Sexuality*, Austin, v. 11, n. 1-2, p. 319-349, 2002. Disponível em: <https://goo.gl/E4dm5Q>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- KOUDELA, I. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- LAUTMANN, R. The pink triangle. *Journal of Homosexuality*, New York, v. 6, n. 1-2, p. 141-160, 1981. Disponível em: <https://goo.gl/Y1RPjZ>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- LEVI, P. *Os afogados e os sobreviventes*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- NEWSOME, J. Liberation was only for others: breaking the silence in Germany surrounding the Nazi persecution of homosexuals. In: SCHULZE, R. (ed.). *The Holocaust in history and memory: 70 years after the liberation*. Colchester: University of Essex Press, 2014. p. 63-71.
- PARAÍSO, M. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/fJZ6Cc>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- PARAÍSO, M. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo. In: PARAÍSO, M.; CALDEIRA, M. C. (org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Maza Edições, 2018. p. 23-49.
- RANCIÈRE, J. Images re-read: the method of Georges Didi-Huberman. *Angelaki*, [Routledge](https://doi.org/10.1080/10491042.2018.1511111), v. 23, n. 4, p. 11-18, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/8xMcrx>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- SEIFERT, D. Between silence and license: the representation of the national socialist persecution of homosexuality in anglo-american fiction and film. *History and Memory*, Bloomington, v. 15, n. 2, p. 94-129, 2003. Disponível em: <https://goo.gl/rXn51h>. Acesso em: 18 dez. 2018.

