

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

**CRISTAL GUERRA DONATTI**

**ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA E DITADURA CIVIL MILITAR NO BRASIL: OS  
FILMES *BATISMO DE SANGUE* E *O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE  
FÉRIAS* ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA**

**GUARULHOS**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROFHISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**CRISTAL GUERRA DONATTI**

**ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA E DITADURA CIVIL MILITAR NO BRASIL: OS  
FILMES *BATISMO DE SANGUE* E *O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE  
FÉRIAS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA***

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Ensino de História  
pela Universidade Federal de São Paulo Área de  
concentração: Mestrado Profissional em Ensino de  
História (ProfHistória).

Orientador: João do Prado Ferraz de Carvalho

**GUARULHOS**

**2020**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Donatti, Cristal Guerra.

Ensino de História, Cinema e Ditadura Civil Militar do Brasil: os filmes *Batismo de Sangue* e *O ano em que meus pais saíram de férias* entre História e Memória / Cristal Guerra Donatti. 2020.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2020.

Orientador: João do Prado Ferraz de Carvalho.

History teaching, Cinema and Civil Military Dictatorship in Brazil: the movies *Batismo de Sangue* and *O ano em que meus pais saíram de férias* / Cristal Guerra Donatti – Guarulhos, 2020.

1. Ensino de história. 2. Cinema. 3. Memória. 4. Ditadura Civil Militar do Brasil. I. Carvalho, João do Prado Ferraz de. II Ensino de História, Cinema e Ditadura Civil Militar do Brasil.

**Cristal Guerra Donatti**

**Ensino de história, cinema e ditadura civil militar no brasil: os filmes *Batismo de Sangue*  
e *O ano em que meus pais saíram de férias* entre história e memória**

Dissertação apresentada como requisito final  
para obtenção do título de Mestre em Ensino  
de História

Universidade Federal de São Paulo.

Área de concentração: Ensino de História

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho

Universidade Federal de São Paulo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Ana Lúcia Nama Nemi

Universidade Federal de São Paulo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Kátya Mitsuko Zuquim Braghini.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

*Ao meu pai, Manoel Adolfo Donatti (in  
memorian), por me guiar com a sua luz e seu  
orgulho pela minha trajetória e à minha mãe,  
Cristina Faria Guerra Donatti, por todos  
ensinamentos, afeto e valores que me passou.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à tantas pessoas que compartilham a vida comigo e deixam-na mais feliz.

Agradeço à minha mãe, Cristina, por ter me ensinado seus valores, me educar e me incentivar no caminho dos estudos.

Agradeço ao Daniel, meu companheiro, por compartilhar o dia a dia comigo, os desafios e dar-me forças para seguir, pelo seu amor e pelos risos que me alegram.

Agradeço à minha irmã Manuela, pelo seu amor e companheirismo, pelas conversas e pela força.

Agradeço ao meu sobrinho Bernardo que, apesar da pouca idade, desperta em mim o amor mais puro e verdadeiro, que me motiva a conquistar todos os meus sonhos.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. João do Prado, por toda paciência, compreensão das dificuldades da pesquisa, pelas reuniões, conselhos e ensinamentos, sem você esse trabalho não existiria.

Agradeço aos amigos da turma de 2018, Fran, Léo, Janaína, Cláudio, Evandro, Igor, Beth, Adriana, Kairu, Érico, Juliana, Cristiano, Milton, Douglas, Fábio e Wagner, por todos os momentos divertidos compartilhados, pela troca de ideias, pelos debates, por me incentivarem e darem força para chegar até o final desse ciclo, certamente guardarei cada um de vocês nas minhas lembranças e cultivarei nossa amizade.

Agradeço em especial minha amiga de turma Francilene, coordenadora da Escola Municipal Carlos Augusto de Queiroz Rocha, e o diretor Geraldo; os alunos do Ensino de Jovens e Adultos e os professores que no princípio do projeto aceitaram fazer parte dessa pesquisa e com muita gentileza receberam-me e acolheram-me.

Agradeço aos demais professores do ProfHistória da Unifesp pelas aulas ministradas, pelos ensinamentos, vocês foram essenciais para minha formação.

Agradeço também aos professores da minha graduação que com excelência formaram-me e deram as bases para continuar minha formação acadêmica.

E por fim agradeço aos meus alunos queridos, que cotidianamente me desafiam a ser não só uma professora melhor, mas uma pessoa. Alunos que me amam e veem em mim uma referência, esse trabalho foi feito cada segundo pensando em vocês.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as relações entre História e Cinema, buscando compreender as disputas de memória que estão inseridas no campo cinematográfico, tendo como recorte temático a Ditadura Civil Militar Brasileira, bem como pensar e analisar as implicações que o uso do cinema pode trazer para o Ensino de História. A pesquisa foi produzida em virtude das disputas de memórias sobre o passado, principalmente sobre o regime militar brasileiro de 1964. No contexto atual, em que os usos do passado são recorrentes para legitimações de projetos políticos, o cinema, como meio de comunicação de massa, é um lugar de memória. Nessa pesquisa foram selecionados dois filmes: “*O ano em que meus pais saíram de férias*” e o filme “*Batismo de Sangue*”. A escolha dos filmes foi baseada na análise dos seus usos no ensino de história. Para compreender as memórias representadas nesses filmes foram analisados a partir de uma metodologia que buscou apresentar as sequências de cenas que constituem a narrativa do filme, bem como alguns elementos da linguagem cinematográfica utilizada. Também foram feitas análises buscando compreender como os aspectos memorialísticos relacionam-se com a História e suas implicações e potencialidades de seu ensino. Ao final, é apresentada a parte propositiva da pesquisa, na qual proponho uma sequência didática que possa fomentar e contribuir com os usos do cinema como fonte histórica por outros professores no ensino de história.

Palavras-chaves: Ensino de história; Cinema; Memória; Ditadura Civil Militar no Brasil.

## ABSTRACT

The present work has as goal to analyse the relations between History and Cinema, aiming to comprehend the memory disputes that are not inserted in the cinematographic field using the Brazilian Military Civil Dictatorship as a thematic cut out, as well as to think and analyse the implications that the usage of Cinema brings to History teaching. The research was produced due to memory disputes about the past in the current context in which the usage of the past is recurrent for political projects legitimations, mainly about the Brazilian military regime of 1964 in which the Cinema as a mean of mass communication is a place of memory. In this research, it was selected two movies, which are "O Ano Em Que Meus Pais Saíram de Férias" and "O Batismo de Sangue", a selection that was based in these movies usage in History teaching. To comprehend the memories represented in these movies, they were analysed as from a methodology that sought to present the scene sequencies that constitute the movies narratives, as well as some elements of the film production language that was used. Analysis were also made seeking to comprehend how the memorialistic aspects relate themselves to History and its implications and potencialities in History teaching. Lastly, it is presented the purposeful part of the research in which it's proposed a didactic sequence that can foment and contribute to the usages of cinema as a historical source by other teachers in History teaching.

**Keywords:** History teaching; Cinema; Memory; Brazilian Military Civil Dictatorship



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	0
CAPÍTULO 1: Relações conceituais entre cinema, ensino de história e memória.....	5
1.1. Ensino de história e cinema.....	6
1.2. Cinema, cultura e mídia.....	9
1.3. Cinema e Ditadura: alguns exemplos e seleção dos filmes.....	11
1.4. Cultura escolar.....	15
1.5. Disputa entre História e Memória.....	18
1.6. A construção da memória da Ditadura Civil Militar Brasileira.....	29
CAPÍTULO 2: Apresentação descritiva dos elementos externos e internos dos filmes <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> e <i>O Batismo de Sangue</i> .....	33
2.1. A ficha técnica do filme <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> .....	33
2.1.1. A recepção do filme <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> .....	33
2.1.2. Apresentação do enredo do filme.....	35
2.1.3. Análise das principais sequências do filme que se referem a Ditadura.....	37
2.2. Apresentação dos elementos externos do filme <i>Batismo de Sangue</i> .....	50
2.2.1. A ficha técnica de <i>Batismo de Sangue</i> .....	50
2.2.2. A recepção do filme <i>Batismo de Sangue</i> .....	50
2.2.3. Apresentação do enredo do filme <i>Batismo de Sangue</i> .....	51
2.2.4. Análise das principais sequências do filme <i>Batismo de Sangue</i> .....	52
CAPÍTULO 3: A memória nos filmes <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> e <i>Batismo de Sangue</i> e as implicações no ensino de História.....	62
3.1. A relação da memória do exílio com a narrativa do filme <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> e <i>Batismo de Sangue</i> .....	63
3.2. A instituição social e o elemento de tortura representados no filme <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> .....	65
3.3. As cenas de tortura e a denúncia da Ditadura.....	66
3.4. Um filme para todos e outro para alguns.....	68
3.5. <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> e a representação do futebol como elemento memorialístico.....	70
3.6. A memória religiosa e ditatorial depositada na leitura do filme de Ratton.....	72
3.7. Potencialidades e limites do filme histórico no ensino de História.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
PARTE PROPOSITIVA - ESPAÇO DE DEBATES: CINEMA E DITADURA	
COMPARTILHANDO SABERES.....	86

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA..... 100

## INTRODUÇÃO

A História e seu ensino são campos de pesquisa que guardam relações próximas e dialéticas, que se constituem mutuamente. Minhas motivações para pesquisar o tema da Ditadura Civil Militar a partir do cinema como espaço de memória, vem do meu trabalho como professora de história, que cotidianamente ouve estudantes questionarem o saber histórico, contrapondo pontos de vista a partir de memórias que são difundidas na sociedade pelos meios de comunicação.

Ao iniciar minha trajetória docente no ensino básico em 2015, na rede Estadual de Ensino como professora eventual, percebi e assimilei diversas dificuldades que rodeiam a educação no Brasil, desde problemas com infraestrutura à problemas sociais. Logo no ano que iniciei minha carreira docente, em um Colégio da rede privada de ensino, conheci muitos professores com características diversas e de diferentes gerações, ao longo dessa curta experiência de cinco anos lecionando.

Essas diferenças apareciam na forma como eles executavam suas aulas, professores recém formados, como eu, tinham em grande parte mais entusiasmo e disposição, cheios de vontade de revolucionar a educação, enquanto os que já possuíam muitos anos lecionando, estavam mais desmotivados pelos desgastes do dia a dia na sala de aula. Cheguei a ouvir conselhos para procurar outra área, contudo, já havia terminado a faculdade de História na Universidade Federal de Alfenas e havia sido uma experiência muito rica, na qual participei de um projeto de iniciação à docência chamado de PIBID financiado pela capes, em que fui preparada e qualificada para exercer o trabalho de professora. Isso fez com que eu acreditasse que era possível uma educação de qualidade.

Dessa forma, continuei lecionando na rede pública e na rede privada ao mesmo tempo. Essas duas experiências fizeram-me perceber as diferenças entre os estudantes dessas dois espaços, principalmente na valorização do conhecimento e na representação que eles têm sobre a escola. Devido a ensino privado ter o investimento dos pais, os alunos enxergam a escola como um produto que eles estão consumindo e esse produto deve ser de qualidade. Enquanto na perspectiva dos alunos da rede pública, o ensino apresenta-se como obrigação para alguns, por isso, o mínimo a ser feito já é o bastante, por outro lado para alguns a escola representa o espaço na qual eles irão adquirir conhecimento para sua ascensão econômica na vida.

No início da minha trajetória dentro da escola não foi fácil, apesar de estabelecer um bom relacionamento com os alunos, professores e gestores, muitos obstáculos, desafios e

inseguranças foram enfrentados. Com vinte e três anos na época, a pouca idade representava desconforto para alguns professores, muitos ficavam incomodados com as ideias que eu tinha, pois era necessário sair da zona de conforto para executá-las. Ao mesmo tempo que questões burocráticas tiveram de ser aprendidas por mim na prática. Enfim, o tempo foi passando e hoje com um currículo mais experiente concentro minhas aulas em um único colégio privado, no qual leciono também, além de História, Sociologia, Filosofia e Projeto de Vida, desde os anos finais do Fundamental até o Ensino Médio. O colégio, localizado na zona leste de São Paulo, pode ser considerado de médio porte e tem como clientela a classe média.

Ao longo desse período lecionando sempre preocupe-me em levar fontes históricas para os alunos analisarem e construir o conhecimento histórico por meio do questionamento. O filme como fonte histórica audiovisual foi sempre uma possibilidade didática, contudo, seu uso exige planejamento adequado e tempo disponível, já que sua exibição ocupa mais aulas, além de uma sala adequada para exibi-lo. Em dias de aula programada para o filme, os alunos ficavam todos felizes e empolgados. Para eles é como se não estivessem tendo aula, saindo da rotina. O que complicava a utilização da fonte, já que ela gerava um debate sobre as intencionalidades do presente em representar a memória do passado.

Essa percepção dos estudantes sobre as fontes muitas vezes não era clara. As imagens trazem consigo a capacidade de obscurecer os seus cortes, e nesses casos os alunos acabavam tomando aquela representação como verdade absoluta. Quando é feito um trabalho minucioso de análise da produção, distribuição e recepção do filme já se tem um outro processo de representação.

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Ensino de História instigou-me a pesquisar as disputas de memória sobre a Ditadura Civil Militar Brasileira no cinema, já que, o pressuposto para a pesquisa é o exercício do professor em sala de aula, pensando as problemáticas do ensino de história e produzindo conhecimento sobre a área.

De modo a contribuir com a pesquisa, cursei disciplinas que pudessem debater o tema e construir o objeto de investigação como História do ensino de História, Teoria da História, Educação Patrimonial, Seminário de pesquisa, Ensino de História e as temporalidades. Em cada uma delas foram possíveis estabelecer uma relação de proximidade com o tema da Ditadura Civil Militar Brasileira e relacionar com a proposta de análise, discutindo questões que problematizam o ensino de história hoje, a relação memória e história e a fundamentação na historiografia consolidada.

Experiências recentes que tive na escola fizeram-me pensar na necessidade de ter uma valorização do ensino de história e do professor como portador do conhecimento científico a ser ensinado. Alguns exemplos de falas dentro da sala de aula como “Professora eu vi num vídeo do *youtuber* que não teve ditadura, porque ocorriam eleições”; “meu pai disse que na época da Ditadura era bem melhor”; “o Brasil cresceu muito economicamente na Ditadura”; “Só era preso na Ditadura quem era vagabundo” entre outras falas, que já indicam leituras do período histórico antes mesmo de ter sido estudado no curso regular da escola. Essas intervenções dos alunos intrigaram-me, de onde vinham essas imagens da Ditadura que eles tinham e como abordar essa questão que passa pelo campo da memória coletiva e da História?

Pensando em proporcionar a eles uma forma de pensar como essa imagem é construída socialmente, acreditei que o cinema poderia ser uma fonte que possibilitasse a construção de novas representações da ditadura, fazendo com que os alunos percebessem os usos do passado no presente.

É nesse contexto que me insiro como professora de história da rede particular de ensino. Alunos que em processo de formação de identidade carregavam para dentro da sala de aula discursos vindos da família e da sociedade. E nesse conjunto de informações que estavam interiorizando é de especial importância para eles a opinião do professor.

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) articulou o desenvolvimento de pesquisas que são de suma importância para a sociedade. Visto que, num mundo onde a História influencia diretamente nossos comportamentos e ações, significando o presente, ensinar História é discutir as ações dos sujeitos históricos do presente e sua legitimação com os usos do passado.

As minhas primeiras intenções de pesquisa quando iniciei o mestrado estavam concentradas em ouvir os estudantes e compreender as leituras que eles fazem dos filmes. Como acredito que o estudante é protagonista na construção da memória coletiva, para mim era muito importante ouvi-los e entender suas representações sobre os filmes que seriam apresentados. Essa investigação seria feita por meio de entrevistas, em uma escola pública municipal da zona sul de São Paulo.

O projeto de pesquisa foi desenvolvido e submetido à banca de qualificação na perspectiva acima indicada. Porém, em virtude da pandemia mundial provocada pela Covid - 19 e do isolamento social decorrente, as escolas foram fechadas e as aulas passaram a ser remotas, o que impediu o prosseguimento da pesquisa que estava em andamento. Em função disso, houve a necessidade de rever o objeto de pesquisa e a sua problematização, mantendo a

mesma preocupação temática: o uso do cinema no ensino de história e sua relação com a memória da Ditadura Civil Militar.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada tomou como objeto os filmes *O ano em que meus pais saíram de férias* e *Batismo de Sangue*, buscando investigar como as memórias da Ditadura Civil Militar do Brasil são apresentadas na narrativa e de que forma esses filmes serviram no ensino de História.

Foram selecionados dois filmes para serem analisados na pesquisa, o primeiro é *O dia em que meus pais saíram de férias* (2006) de Cao Hamburger. A produção conta a história de um garoto, Mauro, 12 anos, que tem sua vida transformada a partir do momento em que seus pais, perseguidos pelo regime militar, tem que deixá-lo com o avô para fugirem. Ao desenrolar dessa trama as experiências de Mauro diante do contexto da Ditadura Civil Militar tornam necessária uma reflexão sobre a fragilidade das famílias durante o período, o uso da violência, o medo e as consequências para além da vida política.

E o segundo filme foi *Batismo de Sangue* (2006) de Helvécio Ratton, narra-se a história do personagem Tito, um frei dominicano, que junto com seus colegas, Frei Ivo, Frei Beto e Frei Oswaldo apoiam o grupo guerrilheiro comandado por Carlos Marighella, principal alvo do regime militar. A trama envolve aspectos emocionais e religiosos com a luta política dos padres.

Essa pesquisa desenvolveu-se na perspectiva da História Cultural e teve como preocupação o ensino de História e suas relações com a disputa por narrativas entre História e memória, procurando investigar quais são as memórias da Ditadura Civil Militar representadas nos filmes *Batismo de Sangue* e *O ano em que meus pais saíram de férias*, bem como a relação que essas representações têm com a questão geracional que será abordada no trabalho, e quais suas implicações para o ensino dessa disciplina.

Para isso, a estrutura desse trabalho conta com a seguinte estrutura: o primeiro capítulo apresenta uma discussão teórica, buscando dialogar com autores que colaboram na análise e compreensão do objeto de estudo, como Le Goff (2011), Hyussen (2014) e Ricoeur (2007), os quais problematizam a História e memória, além dos autores que se debruçaram sobre as relações entre cinema e História como Napolitano (2008). Nesse capítulo também será abordada a questão da cultura escolar (JULIA, 2001) e a questão das gerações e juventudes (PEREIRA, 2010).

No segundo capítulo será feita a análise descritiva dos filmes *O ano em que meus pais saíram de férias* e *Batismo de Sangue* com o objetivo de desfragmentar e analisar em cada

sequência as opções da linguagem cinematográfica utilizadas pelos produtores, bem como as características externas, como distribuição e recepção.

No o terceiro capítulo tem-se a análise dos discursos memorialísticos representados em cada filme, aproximando-os e comparando-os na medida dos limites do debate, propondo uma reflexão sobre as implicações de seus usos no ensino de história.

Por fim, ao final desse trabalho conta-se com um anexo, o qual sugere uma sequência didática que poderá ser utilizada pelos professores em sala de aula.

## CAPÍTULO 1: Relações conceituais entre cinema, ensino de história e memória

Hoje em dia há uma grande disseminação do conhecimento histórico por parte dos meios de comunicação, fazendo com que o papel do professor seja questionado perante a sociedade. Nesse ponto deve-se evidenciar a necessidade das pesquisas e da articulação do conhecimento histórico dentro e fora das academias, a fim de promover debates e construir saberes. Embora não seja essa minha preocupação nesta pesquisa, vem ocorrendo o crescimento de trabalhos que tratam da chamada de História pública, como o livro *Introdução à História Pública* de Almeida e Rovai (2011), e *Que História pública queremos? What Public History do We Want?* (2018), organizado por Mauad, Santhiago e Borges, em que debatem a interlocução da história dentro da academia e fora dela.

Podemos perceber, acompanhando o debate desenvolvido na sociedade brasileira, que diferentes narrativas defendendo ponto de vistas contrários são manifestadas em discursos de pessoas públicas. Levando, conseqüentemente, a sociedade à margem dessa disputa entre bem e mal quando se refere a Ditadura Civil Militar brasileira.

Enquanto professora de História preocupo-me com os rumos que a sociedade toma em relação às decisões políticas, sociais e culturais. Vejo que a história está sendo difundida por meio de interesses de certos grupos para legitimar o presente. O que demonstra a criação de mecanismos para colocar em segundo plano o profissional de história, visto que, a história não é monopólio do historiador. As narrativas do passado são livres para qualquer jornalista, escritor, entre outros possam acessar. Contudo, o que não é considerado pela sociedade, são os diferentes métodos para o trabalho, um jornalista, por exemplo, não tem a preocupação de utilizar fontes históricas, mas criar uma narrativa histórica. Escrita essa, que se confunde com o trabalho do historiador em compreender a História em disputa com a memória, que por sua vez, parte de uma prática social produtora de identidades.

Nesse sentido, a memória da Ditadura Civil Militar no Brasil é exemplo de eventos do tempo presente que são usados como definidores de identidades da nossa sociedade, de meios, para compor essa narrativa memorialística, como o cinema que apresenta memórias ao público a partir da sua subjetividade. Napolitano (2007), aponta essa questão:

Analisar a relação entre cinema e história é tentar entender o sentido que esses monumentos e ruínas adquirem nas telas, como parte da batalha pela representação do passado. Trata-se de refletir acerca da capacidade de reflexão histórica proposta pelo cinema, a partir de sua linguagem própria, sem cobrar dos filmes uma encenação fidedigna dos eventos ocorridos. É como material fragmentado, parcial e muitas vezes anacrônico em relação aos eventos representados, que o filme pode se revelar como



documento histórico da época e da sociedade que o produziu (NAPOLITANO, 2007, p. 83).

O cinema, visto como documento histórico, possui características que possibilitam a manipulação do seu conteúdo e de sua representação, as quais muitas vezes não são perceptíveis ao espectador, porém, ao analisá-lo é possível identificar processos de recortes de conteúdo, a opção de usar alguns elementos e não outros no filme, implica que ele é uma construção social de um determinado tempo e grupo, isso mostra que a subjetividade do autor faz parte da obra.

### **1.1. Ensino de história e cinema**

Dentro da minha trajetória enquanto professora de história do ensino básico deparei-me com inúmeros obstáculos ou diferenças que geraram questionamentos dentro da sala de aula, como a escola é o espaço inserido dentro da sociedade, os jovens utilizam esse espaço para confrontar e entender sua identidade, sentimentos, posicionamento político, carreira profissional e assim por diante. São nesses momentos, dentro do ensino de História que percebi o espaço escolar como um local de produção do conhecimento histórico. Esses jovens que ali estavam, não são seres passivos, que apenas recebem um determinado conteúdo, eles são ativos, na medida em que contribuem para a reflexão e compreensão da História, tornando-se sujeitos históricos.

Por essa razão que me interessei, inicialmente, em pesquisar como os jovens dentro do espaço escolar podem construir conhecimento e quais são as representações que eles fazem quando é utilizado imagens em movimento nas aulas de História.

Dentro dessa proposta escolhi o tema da “Ditadura Civil Militar Brasileira” por ser um bastante debatido pelos alunos nas aulas e por possuírem ponto de vista divergentes, como: se a Ditadura foi boa ou ruim para o Brasil; se a volta de militares hoje em dia seria a solução para o país; ou se a Ditadura no Brasil foi branda, nivelando a violência e a tortura em escalas.

O meu interesse pela relação entre história e cinema iniciou-se na graduação, concluída em 2014, quando pude pesquisar as representações cinematográficas da Ditadura Civil Militar Argentina e as batalhas por sua história e memória. Por tratar-se de um país no qual essa memória foi extremamente disputada, ou seja, a produção material e as manifestações de memória foram intensas, de modo que a partir da década de 1990 ocorreu um “boom” da memória (Bisquert; Lvovich, 2008, p. 49 -53) ou o que Michel Pollak (1989, p. 200) chamou de “febres memorialísticas” que “ocorrem quando lembranças dolorosas aguardam o momento

propício para ser expressas” (POLLACK, 1989, p.200). Sobre tal tema, a produção fílmica é extensa. Com o título de *Representações das memórias da Ditadura Militar Argentina: uma análise do filmes Das lied in Mir*, meu trabalho de conclusão de curso tinha como propósito analisar as disputas de memória e História na Argentina por meio da produção cinematográfica. Escolhendo o filme *Das Lied in Mir* (2010) (O dia em que eu não nasci), pude concluir que, a partir da década de 1990, a Argentina passou por uma série de produções de memória sobre a Ditadura, entre produções políticas, culturais e artísticas. As representações tratadas no filme mostram pelo menos três tipos de memória: das famílias que sofrem com a perda de seus familiares na Ditadura, essa memória é a todo o momento movida pela esperança em descobrir a verdade e conseguir justiça pelos seus familiares; dos militares e de seus colaboradores/apoiadores, essa busca esquecer o passado para que se possa seguir em frente e apagar as ações autoritárias dos militares; e a de quem desconhece os fatos da Ditadura e não se sente parte da História.

Essas diferentes memórias permitem compreender que a sociedade argentina vivenciou batalhas de memórias e narrativas em disputa em torno do discurso sobre o passado. Apesar dessa disputa, mesmo no filme podemos ver uma predominância do discurso ligado aos direitos humanos, que está evidenciada nos meios de comunicação e das manifestações.

O filme é uma narrativa construída na qual os produtores enfatizam as relações familiares entre os personagens. Esse drama que é vivido por muitas famílias na Argentina mostra que mesmo com os debates sobre a violação dos direitos humanos - principalmente a apropriação de crianças, a qual é possível identificar o Terrorismo de Estado materializado -, o julgamento e a condenação dos militares não é efetivo, visto que muitos envolvidos com a Ditadura escaparam desse julgamento pelas formas com que se relacionaram com suas famílias ou com grupos sociais detentores de poder.

A Ditadura argentina, de 1976 a 1983, foi um processo no qual o debate histórico e memorialístico ainda está em processo. Nesse sentido, os pesquisadores da Ditadura devem colocar em evidência na sociedade a discussão historiográfica, junto com as produções artísticas para que se construa uma visão histórica a respeito do período ditatorial, permitindo melhor conhecê-lo e valorizando suas memórias, sem confundi-las com a História

No momento de apresentação desse meu trabalho, fui questionada sobre os desdobramentos da pesquisa para o ensino de História, o que me fez refletir sobre como trabalhar a memória e a História em sala de aula, sem que os alunos confundam ainda mais

História e memória. Desde então, quando iniciei minha carreira, procurei trabalhar com diversas fontes históricas, dentre elas o cinema ocupa um destaque especial nas minhas aulas.

Quando uso os filmes procuro orientar os alunos a analisa-los como uma construção de um grupo social, que parte de princípios e interesses, a fim de que eles entendam que aquelas imagens são representações e falam muito sobre a sociedade que as produziu.

Com a mudança no pensamento historiográfico nas décadas de 1960 e 1970, permitiu-se um novo olhar para as fontes históricas. O cinema ganhou espaço no debate histórico. Segundo Mônica Kornis(1992):

(...) o movimento de renovação da historiografia francesa denominado “Nova História” teve como uma de suas mais importantes características a identificação de novos objetos e novos métodos, contribuindo para uma ampliação quantitativa e qualitativa dos domínios já tradicionais da história (KORNIS, 1992, p. 238).

É nesse sentido que o audiovisual aparece como objeto da História, necessitando de uma metodologia para sua análise. Nesse âmbito de discussões sobre métodos é que se destaca o trabalho de Marc Ferro (2010). Um dos primeiros historiadores a tratar do tema. Ferro (2010), tem como propósito em seu artigo *O filme: uma contra análise da sociedade*, publicado no Brasil na coletânea *História: novos objetos*, traz à tona a análise do filme não a partir da semiótica, mas procura no filme aspectos gerais que caracterizem a sua produção, como narrativa, o cenário, o contexto em que foi produzido, enfim, a partir das análises desses elementos é que podemos compreender que realidade ela representa (FERRO, 2010).

O artigo de Ferro (2010) revela que o filme está num grau diferenciado dos demais documentos por se tratar de elemento independente do seu produtor, ou seja, o filme é capaz de revelar uma realidade além da que está apresentada. Segundo Ferro (2010)

[...] ele destrói a imagem do duplo de cada instituição, cada indivíduo conseguiu construir diante da sociedade. A câmera revela seu funcionamento real, diz mais sobre cada um do que seria desejável mostrar. Ela desvenda o segredo, apresenta o avesso de uma sociedade, seus lapsos. Ela atinge suas estruturas. (FERRO, 2010, p.31)

A análise de Ferro (2010), portanto, estabelece-se considerando o filme como um instrumento que dá possibilidade de desvendar o que não é visível na sociedade, o não visível é o que está por trás do conteúdo do filme, é o que revela as estruturas da sociedade, partindo desse pressuposto, Ferro (2010) entende que é por meio dessa outra história invisível no filme que se consegue chegar à contra análise da sociedade, descobrindo suas ideologias político-sociais.

Sendo assim, podemos entender o cinema como lugar de representação da História e da memória, por meio da sua linguagem própria, elas são representadas como parte do seu conteúdo. A História e a memória, por sua vez, são representadas por serem construídas a partir

de uma visão. Essa visão que está construída a partir da memória e da História podem apresentar lapsos no filme, é dessa forma que o historiador deve enxergar a representação desses dois fatores, por meio desse fragmentos compreender “os projetos ideológicos-estéticos de um determinado grupo social e a sua formatação em imagem” (MORETTIN, 2011, p.48).

Podemos destacar outro ponto importante na discussão de Ferro (2010) sobre a crítica ao documento: “Ferro procura examinar as imagens através da crítica de autenticidade, de identificação e de análise” (KORNIS, 1992, p. 244). A autenticidade refere-se ao documento, no caso o filme, ser reconstituído ou modificado pelo produtor, a crítica de identidade é buscar a origem do documento (datação, identificação dos personagens, local de produção, análise do conteúdo) e de análise consiste em analisar a produção e a recepção do filme (KORNIS, 1992, p. 244)

Como Napolitano (2008, p. 247) diz: “cinema é manipulação e é essa sua natureza que deve ser levada em conta no trabalho historiográfico”. O cinema visto como documento histórico possui características que possibilitam a manipulação do seu conteúdo e de sua representação, o que muitas vezes não é perceptível ao espectador, porém ao analisá-lo é possível identificar processos de recortes do conteúdo. A opção de usar alguns elementos e não outros no filme, implica dizer que ele é uma construção social de um determinado tempo e grupo, mostrando que a subjetividade do autor faz parte da obra.

Ainda segundo Napolitano (2003), dentro dessa perspectiva, usar o cinema na sala de aula deve estar além do filme enquanto ilustração, ele pode ser utilizado de dois modos diferentes: primeiro como fonte, na qual o professor conduzirá o aluno a analisar as representações, as questões do enredo, valores morais e ideológicos, modo que exige mais atenção e foco para as questões da linguagem.

Segundo, como Texto-gerador que segue o princípio da opção anterior, porém tem menos compromisso com a linguagem e representações, focando mais nos temas abordados, propondo debates e estimulando a criticidade dos alunos.

## **1.2. Cinema, cultura e mídia**

Cabe destacar dentro dessa pesquisa a perspectiva e o estudo de Douglas Kellner (2001) em que aborda a questão da cultura da mídia, importante debate para a compreensão da sua formação e usos dentro do nosso contexto. Compreender o espaço escolar e a sua relação com a cultura da mídia é fundamental para se fazer a análise do audiovisual no ensino de história

O autor afirma que dentro da nossa sociedade há uma cultura da mídia que é encarregada de formar identidades que combinem com a sociedade capitalista de forma que os indivíduos são condicionados a serem dominados, terem um padrão de modos e costumes (KELLNER, 2001).

Portanto, a mídia como reprodutora de dominação ideológica e poder sobre grupos têm dentro do seu seio uma disputa envolvendo lutas políticas e sociais. E é nesse contexto de embates que a indústria cultural torna-se produtora de discursos sociais.

Dentro da perspectiva do Kellner (2001) existe uma abordagem recente, indicando a capacidade de reação do público à manipulação da mídia. Para ele, os textos das culturas da mídia não são apenas simples veículos de uma ideologia dominante, nem apenas entretenimento, ao contrário, são produções complexas que incorporam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação exigem métodos de leitura crítica capazes de articular sua inserção na economia, política, nas relações sociais e no meio político em que são criadas, veiculadas e recebidas (KELLNER, 2001, p.13).

Dessa forma, as produções culturais causam efeitos dentro dos contextos em que estão inseridas e servem para a compreensão social, de modo que a mídia implica numa forma de influenciar nos modos e costumes de um grupo. Contrário à perspectiva de manipulação da mídia, Kellner (2001), aponta para que haja um método de análise da cultura dos meios midiáticos.

Desse modo, o autor aponta a necessidade de existir uma crítica em relação à mídia, em relação as representações opressivas de classe, raça, sexo e sexualidade, levando os indivíduos a terem poder sobre a cultura e conseqüentemente capazes de criar questionamentos sobre a ordem social e transformá-la (KELLNER, 2001).

A partir da análise de filmes como *Rambo*, *Top Gun* entre outros, o autor Kellner (2001) indica que os filmes são parte da cultura da mídia, por isso são estratégias ideológicas, ou seja, sistema de dominação. Nesse sentido, ocorre pela cultura da mídia a transcodificação de posições dentro das lutas políticas existentes. Como, por exemplo, a masculinidade, raça e poder são construídos por meio da indústria do cinema em seus gêneros e subgêneros. Portanto, existiria uma ideologia fílmica que empregaria posições políticas, de modo que as ferramentas cinematográficas transcodificariam os discursos sociais e reproduziriam efeitos ideológicos, por meio de figuras, códigos, imagens, aparatos técnicos (KELLNER, 2001).

Portanto, um estudo cultural crítico não este apenas interessado em fazer leituras inteligentes de textos culturais, mas também em tecer uma crítica das estruturas e das

práticas de dominação, dando impulso a forças de resistência e de luta por uma sociedade mais democrática e igualitária (KELLNER, 2001, p. 126).

Ainda segundo Kellner (2001), as mídias estão inseridas dentro de um espaço de disputa entre a cultura dominante e a resistência, que aqui podemos dizer que são indivíduos críticos, que decifram e analisam a cultura da mídia não sendo manipulados por ela, encontrando nesse espaço uma forma de construção da identidade. Portanto, essa formação também abre espaço para novas abordagens dentro da cultura das mídias, em que a partir da contextualização, novos personagens, novas armas críticas são construídas.

É nesse terreno de luta entre a apropriação da identidade que o cinema fornece material e a formação de identidades que as diferentes subculturas apropriam-se de imagens diferentes para identificação. Escolhendo seu próprio significado cultural e estilo, tornando alguns elementos parte da sua identidade, enquanto outros são rejeitados (KELLNER, 2001).

Dessa forma, compreendo que o cinema produz efeitos e significados no público de formas distintas. É nesse sentido que essa pesquisa procura compreender, os aspectos desses significados produzidos pelo cinema - a partir da representação de um contexto histórico como a Ditadura Civil Militar brasileira pelos estudantes - e mais que isso, esses significados implicam a interiorização de conceitos e visões dentro do seu contexto cotidiano.

Assim, o autor Kellner (2001) propõe que aja uma cultura da mídia em que os indivíduos e grupos não sejam massa de manipulação de um dominador. Ele acredita que é necessário perceber as várias expressões e códigos ideológicos presentes na cultura, como se criasse uma pedagogia da mídia, em que se evita uma cultura da midiática ruim e cultiva a leitura, as qualidades estéticas, tendo em mãos um instrumento de transformação social, sendo capaz do aumento da democracia, felicidade e bem estar da humanidade, como cita o autor

(...) os estudos culturais podem ser importantes para o projeto democrático radical. A pedagogia crítica da mídia pode cultivar a cidadania, ajudando a formar indivíduos imunes á manipulação, capazes de criticar o que recebem da mídia e de obter informações de diversas fontes, criando se assim uma cidadania bem informada e capaz de ter juízos políticos inteligentes (KELLNER, 2001, p. 430).

Dessa forma, a cultura das mídias está constantemente sendo instrumento de ideologias políticas e lutas sociais, por essa razão é que temos algumas divergências políticas com determinados líderes governamentais liberais, que geram uma série de burocracias dentro do espaço público de cultura para lançar alguns filmes, os quais de fato não contribuem com seu posicionamento, exemplo disso é o caso do filme *Marighella*.

### 1.3. Cinema e Ditadura: alguns exemplos e seleção dos filmes

A disputa por memória é apresentada em outros filmes que foram discutidos dentro da historiografia e principalmente na sociedade civil, entre os grupos políticos organizados, como indica o livro organizado por Aarão (1997), o qual aponta diversos depoimentos e leituras polêmicas geradas no filme *O que é isso companheiro?* (1997) de Bruno Barreto, justamente pelo seu modo de apresentação da história dos movimentos de esquerda armada no contexto da Ditadura. O filme baseia-se no livro autobiográfico de Fernando Gabeira, uma ficção, que conta a partir de fatos reais o sequestro do embaixador norte-americano, Charles Elbrick.

No filme, os jovens de esquerda reunidos num grupo armado são apresentados como irresponsáveis e sem mérito, há uma troca de característica entre eles pelos produtores e o filme não é fiel às memórias de Gabeira. O que faz com que seja apresentada uma versão em que os guerrilheiros, que usam e abusam do autoritarismo até mesmo com seus membros, são os bandidos e o torturadores, e o “mocinho” ao ser sequestrado, arrepende-se e entra em questionamento sobre suas ações. Dessa forma, nas palavras de Aarão Reis (1997) os produtores estavam muito mais do lado do torturador do que do torturado no filme.

A tortura no filme aparece muito mais como um excesso, um acidente e as autoridades mais altas aparecem para controlar os feitores, fato que desconsidera esse ato como uma política de Estado sistematizada durante a Ditadura (REIS, 1997). O filme de Barreto é uma nítida expressão de reconstrução da memória, apaziguando os demônios da Ditadura, a produção é uma forma potencial de se apropriar da memória na sociedade.

Como aponta por Salem (1997), o filme fica em débito com a verdade histórica, uma vez que se propôs ser um filme de ficção, não ousou nem trocar os nomes dos personagens reais, mas trocou suas histórias e lutas, sem nenhuma preocupação em estabelecer uma condição aspecto ficcional na produção, levando a sérios equívocos. Barreto tinha suas intenções e apoio político para produzir sua versão da história.

Para Rollemberg (2006), as batalhas de memória foram fragmentadas em múltiplas divisões durante a Ditadura Militar e não se criou um consenso sobre tais. No campo cinematográfico *O que é isso companheiro?* Tornou-se uma espécie de senso comum do que foi a luta armada. O que contribuiu para que essa memória se sobressaísse em relação às outras (ROLLEMBERG apud DELLAMORE, 2018).

Contudo, outras memórias foram tomando espaço no cinema, as memórias subterrâneas de Pollack ganharam evidência nas mídias, como no filme *Repare Bem* (2012) de Maria de Medeiros que conta a história de três gerações de mulheres que sofreram com a violência e

perseguição política mobilizada durante a Ditadura brasileira por meio de vivências subjetivas e cotidianas de Denize Chrispim e Eduarda Leite.

O filme é uma produção hegemônica de sentido do passado. Visando tratar das formas de resistência armada contra a ditadura, destaca-se as diferenças entre as estratégias de construção da memória em diferentes gerações. O longa faz parte do projeto “Marcas da memória” que tem objetivo recolher depoimentos, sistematizar e publicá-los, a fim de que a sociedade possa conhecer essa memória de violência do Estado (FERNANDES, 2018).

Segundo Fernandes a memória construída no filme *Repare Bem*, passa por uma questão de reparação do Estado brasileiro:

Em alguma medida, *Repare Bem* é fruto de uma tentativa do Estado brasileiro em possibilitar visibilidade e reconhecimento de um tipo de memória que nem se reduz completamente a formas hegemônicas de se lembrar do passado ditatorial, tal como os discursos relacionados aos militantes da luta armada, nem corrobora uma perspectiva consensualista que pretende inviabilizar a emergência de qualquer memória de violência sobre o período ditatorial. No entanto, esse fenômeno de estatização da memória fica aqui subordinado a um conflito no interior do próprio Estado (FERNANDES, 2018. p. 38).

São a partir dessas memórias construídas e reparações simbólicas do Estado brasileira que servem de apoio para outras histórias, refletindo em identidades espalhadas pelo país. Contudo, essas iniciativas acabam por afetar o reconhecimento social, que está se afundando e contrapondo as memórias oficiais.

Outro exemplo de filme que traz à tona memórias subterrâneas é o filme *Simonal-ninguém sabe o duro que dei* (2009) de Cláudio Manoel. A produção conta a trajetória de Wilson Simonal, ex-cabo do exército, que se torna um cantor de grande sucesso em meio ao período ditatorial. Nessa trajetória é condenado ao ostracismo por ser considerado informante da ditadura Militar. Esse filme documentário é analisado por Moraes (2018) como a construção de uma memória emblemática que retrata o cantor como excepcional à época, levando seu nome as novas gerações, por outro lado levanta um instigante questionamento às discussões políticas no caso do seu condenamento.

Moraes (2018), aponta que a memória apresentada no longa vai além da afirmação memorialística da resistência da Ditadura, propondo uma reflexão para questão racial e social na sociedade brasileira:

(...) tal reflexão indica que a chamada “batalha pela memória” do período pode ser melhor dimensionada como a “memória das classes médias” e de como essas reagiram a um golpe de Estado realizando também em seu nome, contra um governo que pregava reformas que melhorariam as condições de vida da maioria da população (MORAIS, 2018, p. 197).



Dentro desse projeto de memória, portanto, deve ficar evidente que aquelas antes resguardadas, silenciadas por algum motivo específico, agora estão inseridas no cinema. É interessante ressaltar que, dentro dessa proposta de construção da memória, recentemente foi lançada uma nova versão da vida de Simonal, o que nos faz pensar o porquê dessa nova produção e quais são as intencionalidades dos produtores.

Desse modo, acredito que a trama envolvida no filme e a disputa de memória enquadrada no plano cinematográfico será ponto de reflexão para abordar os discursos envolvidos nos filmes. Propondo a compreensão das relações entre memória e história apresentadas.

O primeiro passo para a seleção dos filmes a serem analisados foi fazer a catalogação daqueles que de alguma forma tinham narrativas que envolviam a Ditadura Civil Militar Brasileira e os separei por classificação de gênero e indicação de idade. Dentro dos inúmeros filmes que usam essa abordagem, escolhi para analisar o filme *O dia em que meus pais saíram de férias* (2006) de Cao Hamburger. Por se tratar de um filme de ficção que aborda um drama familiar e suas fragilidades, no meio do contexto da Ditadura Civil Militar, em virtude das perseguições. Outro ponto que me fez optar pelo filme foi a indicação classificativa de idade, entre 13 e 14 anos, pois são poucos os filmes com essa temática que se enquadram nessa classificação.

Sua história se passa em 1970, Mauro (Michel Joelsas) é um garoto de doze anos que adora futebol e jogo de botão. Um dia sua vida muda completamente, quando seus pais saem de férias de forma inesperada, deixando-o aos cuidados do avô e prometendo voltar antes do fim da Copa do Mundo. O avô, entretanto, falece e Mauro precisa ficar com Shlomo, um vizinho velho e solitário. Enquanto aguarda um telefonema dos pais, Mauro acompanha o desempenho da seleção brasileira. Além do drama familiar, o filme mostra como o futebol foi associado às “grandes maravilhas” daquele governo, assim como o milagre econômico. O filme tem duração de 110 minutos, enquadra-se no gênero Drama Nacional e sua classificação é de 10 anos.

O segundo filme selecionado foi *Batismo de Sangue* (2007) de Heváciton Raton, esse foi escolhido por tratar-se de uma forma mais adulta e direta a Ditadura Civil Militar e ter como eixo temático a luta dos padres dominicanos, a morte de Marighella e as cenas de tortura explícita. Essa última temática apresentada no filme trás elementos que podem contribuir para a compreensão dos saber histórico pelos alunos e questionarem o motivo e as consequências da violência empreendida pelo Estado. Além do longa possuir alto caráter didático e fácil compreensão, sua classificação indicativa é de 14 anos, o que o torna possível trabalhar com o

Ensino Médio.

A produção *Batismo de Sangue* conta a história de frades dominicanos que apoiaram a luta contra a Ditadura Civil Militar, participando e engajando-se no grupo guerrilheiro comandado por Carlos Marighella, um dos principais nomes da luta armada no Brasil. Essa participação trouxe consequências irreparáveis, como o exílio, a prisão, a tortura e traumas psicológicos.

Ambos filmes são muito conhecidos e usados pelos professores no ensino básico, não há um levantamento científico sobre isso, porém é comum o uso deles, e por serem tão utilizados a intenção foi explorar as suas potencialidades e contribuir com seus usos em sala de aula.

Ensinar História e fazer com que os alunos tenham consciência do seu papel enquanto sujeitos históricos deve, acima de tudo, mostrar as diferenças entre História e memória. Os filmes são condutores de memórias positivas ou negativas do período, no caso do *O ano em que meus pais saíram de férias* grande parte da comoção narrativa gera tristeza e angústia, ainda que as crianças que vivenciaram alguns traumas por conta da ditadura hoje são adultos que ainda possuem marcas desse horror.

A escolha do filme permite trazer aos jovens uma proximidade com suas vidas, visto que o garoto passa por problemas corriqueiros na juventude. Essas emoções e sentimentos identificados no filme podem ser problematizadas em relação ao contexto da época do regime ditatorial e associar ao contexto em que os jovens vivem hoje.

#### **1.4. Cultura escolar**

Considero importante destacar a escola como um espaço que tem sua própria cultura e dentro dela existe a influência de meios de comunicação como o cinema que são utilizados enquanto ferramenta de aprendizagem, seja na disciplina de História ou em outras.

Entendendo que a escola é um espaço social, onde os jovens inseridos fazem suas ligações sociais trazendo suas experiências de fora dos muros escolares para dentro deles. Dessa forma, a escola passa por transformações conforme a sociedade se modifica, assim, parto da ideia de cultura escolar de Dominique Julia (2001) em que a define como:

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

Desse modo, pensar o ensino de História e suas relações com o cinema implicam analisar o espaço escolar e sua cultura que se expande para além das fronteiras da escola como os costumes e comportamentos escolares que estão inseridos na sociedade.

Sobre isso, deve-se levar em consideração que a escola tem algumas características próprias, as quais são passadas para outras gerações de professores e alunos, gerando uma cultura própria. Sobre isso, Fraga (2007):

Seria uma forma de cultura apenas acessível por mediação da escola, uma criação específica da escola que, vista assim, deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir saberes ou condutas gerados no seu exterior, fazendo o em relação a saberes e condutas que nascem no seu interior e comportam as marcas características de tal cultura (CHERVEL apud FRAGA, 2007, p.85).

Dentro dessa perspectiva é possível identificar um processo pelo qual as escolas passam desde a sua organização como instituição como a criação de disciplinas a serem ensinadas, o que gera um espaço de poder e disputa. A curricularização do ensino traz uma gama de efeitos que tornam-se parte da escolarização e acabam enraizados, não só os conteúdos, mas métodos, meios avaliativos, gestão escolar e organização.

Pode-se compreender esses aspectos a partir da visão do autor Antônio Vinão Fraga (2007) no qual ele discute a ideia de cultura escolar, pontuando sua origem e outros autores que apropriaram-se do termo para analisar a escola. Em sua definição cultura escolar é:

Conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas (VINÃO, 2007, p. 87).

Portanto deve-se considerar os hábitos, costumes e ações dentro do espaço escolar como uma cultura que permanece ao longo dos anos, o que implica aceitar que essa cultura se transforma ao longo do tempo e que algumas práticas permanecem, enquanto outras são extintas desse espaço. Essas transformações não são oriundas apenas de fatores exteriores à instituição escolar, mas principalmente de dentro desse espaço, comprovando ser um lugar de construção de conhecimento.

No interior dessa cultura tem-se os sujeitos que compõem esses modos, meios de fazer da escola, os quais são também chamados por Fraga (2007) de “actores”: os professores, alunos, pais de alunos, funcionários administrativos e de serviços.

Os professores são os principais agentes de formação dessa cultura, é por isso que deve-se ter uma preocupação com a sua formação, seu grau de especialização, classe social, categoria, entre outros.

Além dos sujeitos, existem os discursos, as linguagens, os conceitos, os modos de comunicação, os quais são elementos que são comuns na prática escolar. Nesse ambiente existem frases, vocabulários, jargões que permeiam a comunicação entre dois sujeitos e que passam para outras gerações.

Dessa forma, entendo que nos espaços sociais vivenciados pelos alunos exista o que chamamos de cultura da História. Para isso aproprio-me da definição proposta por João Paulo Pimenta (2014) em que afirma:

Entende-se tal fenômeno como um conjunto de atitudes e valores que se expressam em noções, concepções, representações, conceptualizações, interdições e outras posturas, de uma determinada sociedade em relação a um passado que pode ser considerado como coletivo (PIMENTA, 2017, p. 6).

Sendo assim, as veiculações narrativas do passado em filmes é uma forma de representar esse tempo que se tornou parte da memória coletiva, por isso considero a ideia de cultura de História como parte da compreensão dele, a qual pode ser utilizada com fins políticos ou não.

Procurando estabelecer um ponto de partida para a análise das representações, uso o trabalho da Sandra Pesavento (1995) que trabalha com a difusão da História. Citando Le Goff (data), representação seria significar uma realidade a partir do imaginário, o que implicaria abstrair e traduzir seus significados (LE GOFF apud PESAVENTO, 1995, p. 15). Assim, cabe ressaltar como Bourdieu (apud PESAVENTO, 1995, p. 15) aponta as representações: não são um retrato fiel do passado, cabem nelas as intenções e vivências culturais dos sujeitos, portanto, são discursos representativos que se diferenciam uns dos outros.

Analisar as representações é procurar desvendar o que está ausente, uma busca pelos significados da realidade que compõe o imaginário. Sendo que, essa compreensão deve levar em conta o enlaçamento entre o objetivo e o subjetivo dentro das representações. Como aponta Chartier (data), representações coletivas são formadoras do mundo social.

Tal preocupação nos faz pensar a dimensão dos símbolos e seus significados diante da realidade, para Pesavento:

(...) a questão da natureza simbólica das imagens remete a noção de alegoria: a imagem é, pois, a revelação de uma outra coisa que não ela própria. Pensar alegoricamente implica referir-se a uma coisa mas apontar para outra, para um sentido mais além. Mais do que isso, implica em realizar a representação concreta de uma ideia abstrata. Subjacente ao que se vê, se lê ou se imagina, a alegoria comporta um outro conteúdo (PESAVENTO, 1995, p. 22).

Tal simbolismo, criado pela sociedade, parte de uma realidade já existente. As representações precisam ter uma verossimilhança para compor a aceitação social. Criando assim uma conexão entre realidade e imaginação.

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer (PESAVENTO, 1995, p. 24).

Para se tratar desses sujeitos é necessário definir de quem estamos falando e quais são os seus papéis, para isso atendo-me a conceptualização de Juarez Dayrell (2007) de “condição juvenil”:

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórica-geracional, mas também a sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a imersão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve (ABRAMO apud DRAYRELL, 2007, p. 1108).

Assim sendo, a condição juvenil é marcada pela sociedade de acordo com o tempo e espaço vivido pelo jovem, suas relações sociais estabelecidas definem a sua identidade e postura. Dentro disso, englobamos a escola como espaço privilegiado de sociabilização entre os jovens e que está em constante transformação.

A condição juvenil, portanto, é diferente em cada espaço escolar, devido aos símbolos dados por esses jovens de acordo com suas vivências no seio familiar, nos espaços de lazer, e assim, pensar essa pesquisa de modo comparativo nos discursos feitos por jovens da rede privada de ensino com a rede pública tem por objetivo analisar como a cultura juvenil se diferencia de acordo com suas classes e de que modo elas influenciam nos seus discursos políticos.

### **1.5. Disputa entre História e Memória**

É constante hoje, no mundo acadêmico, ouvirmos a seguinte frase: “a história não é monopólio do historiador” e muito menos aos professores de história. O que faz com que os alunos tenham de outras formas que não só a ensino tradicional de história como disciplina, de ter acesso a reconstruções do passado.

Um dos exemplos que podem ser citados nesse caso de memórias que estão em disputa na nossa sociedade é em uma sequência de declaração do atual presidente se referindo ao período ditatorial e aos seus responsáveis em discursos público, começando em abril de 2016 quando o ainda Deputado Jair Bolsonaro votou a favor do impeachment da presidenta Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados fazendo menção a memória do Coronel Brilhante Ustra em

seu discurso, mais recente em agosto de 2019 o presidente Jair Bolsonaro afirma que Brilhante Ustra foi um “herói nacional e salvou o país do que a esquerda que transformam hoje” após uma visita da viúva de Ustra

Outro exemplo recente o chefe de Estado em julho de 2019 fez declarações em relação a morte do pai do presidente da OAB, que veio a desaparecer durante a Ditadura Um dia se o presidente da OAB [Felipe Santa Cruz] quiser saber como é que o pai dele desapareceu no período militar, eu conto para ele. Ele não vai querer ouvir a verdade. Eu conto para ele”, disse Bolsonaro (Jornal O Globo). São esses exemplos de usos do passado da Ditadura Civil Militar em disputa no presente que são usadas para legitimação de finalidades políticas.

Isso fez com que eu me interessasse em analisar o cinema como fonte histórica que pode ser usada no ensino de história e compreender as manifestações de memória que estão inseridas nas representações cinematográficas, uma vez que o tema Ditadura Civil Militar é comum ser citado em manifestações de orientação política direita, como exemplo pedidos para que os militares assumam o governo, esses discursos são manifestados por grupos com interesses em legitimar o presente pelos usos do passado.

Dentro desse conceito, identifico a Ditadura Civil Militar Brasileira como tema da cultura de história e como parte obrigatória do currículo do ensino básico do nono ano do ensino fundamental II.

A Ditadura Civil Militar Brasileira, dentro da historiografia consolidada no Brasil, tem como consenso de que ela foi iniciada por meio de um Golpe de Estado apoiado por civis e militares em nome da defesa de uma sociedade conservadora e contrária a reformas, como aponta Marcos Napolitano (2018):

O golpe foi o resultado de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país os quais faziam leitura diferenciadas do que deveriam ser o processo de modernização e de reformas sociais (NAPOLITANO, 2018, p. 10).

Entendendo assim o processo ditatorial que ocorreu no Brasil entre 1964 e 1985, como projeto de militares e a elites do Brasil e que gerou consequências positivas para seu enriquecimento, mas por outro lado aumentou a desigualdade e exclusão social de outras camadas, sob a justificativa da bandeira do anticomunismo que se propagou na América no contexto da Guerra Fria com ações de violência e tortura para manter a ordem.

Quando remete-se à memórias dentro dessa perspectiva a contribuição pertinente nesse caso vem do David Lowenthal (1998) que propõe o debate em relação à Memória e História, dizendo que a memória está sempre presente em nossas vidas, é uma função incondicional o

ato de lembrar, que pode ser individual ou coletivo. A primeira pertence somente a uma única pessoa, na qual está envolvido sentimentos, laços familiares, afeto, que remetem à ela, algumas com mais intensidade que outras. A segunda pertence a um nível mais amplo, em que um grupo vivenciou o mesmo momento, porém mesmo que seja coletiva, a percepção que tem daquela lembrança é única, particular, como você a enxerga e pertence somente à você.

Da mesma forma que é possível apropriar-se de uma memória de acontecimentos públicos e lembranças de outras pessoas que estão ligadas à nós e ficam contando-nos essa memória, até o momento em que ela parecer ser de quem está ouvindo. (LOWENTHAL, 1998, p. 79).

Sobre a memória: “As lembranças inspiram confiança porque acreditamos que elas foram registradas na época, elas têm status de testemunha ocular. E as lembranças em geral são dignas de crédito prima-facie por que são consistentes.” (LOWENTHAL, 1998, p. 87). Ou seja, pensa-se que a memória é mais confiável por terem sido registradas no momento em que ocorreram, porém, elas passam por um filtro dentro do indivíduo que seleciona o que quer ser lembrado, os fragmentos mais importantes, e muitas vezes acrescentam elementos à ela, pois é algo subjetivo.

O historiador tem como objetivo o estudo do passado, das ações dos homens que geram continuidades e do que se transformou ao longo do tempo, processos esses que configuram a nossa sociedade. Isso ocorre por meio da análise de documentos históricos, que hoje em dia ganharam amplitude, gerando novas linhas historiográficas e aceitando que, mesmo a História, é subjetiva, mas não como a memória, a subjetividade desse campo do conhecimento, é reconhecida pelo próprio historiador, o qual faz com que ele separe o máximo possível seu objeto de estudo da sua subjetividade.

Segundo Lowenthal (1998, p. 107): “A história difere da memória não apenas no modo como o conhecimento do passado é adquirido e corroborado, mas também no modo como é transmitido, preservado e alterado”. A história é passível de contestação, de críticas, aos olhos de quem a está vendo, e assim ela deve ser comprovada, construída de forma empírica, por meio das fontes históricas. Por outro lado, a memória não precisa ser comprovada, ela existe no interior de cada indivíduo.

Tanto a memória quanto a história são revistas e revisadas por necessidade do presente, porém o olhar que se tem sobre o objeto histórico e metodológico parte do princípio de seleção, análise, comprovação e interpretação.

Nesse caso, a História do mesmo modo que a memória, é seletiva e no meio disso há lacunas, são recortes feitos de acordo com o interesse do historiador. E para Lowenthal (1998), um ponto chave na construção do conhecimento histórico é a sua difusão, quanto mais claro estiver na publicação a visão do historiador, os seus interesses, suas predileções, mais oportunidades de se difundir esse conhecimento, pois isso gera uma emotividade, atraindo os pares para a legitimação daquele trabalho.

Quando a narrativa histórica encontra ou se aproxima da literatura, temos uma criação de um conhecimento histórico que leva em consideração aspectos históricos particulares dos sujeitos históricos, que chamam atenção do leitor, aquele momento é vivido, como se fosse uma visita ao passado e isso ocorre principalmente quando a história sai da escrita e vai para as representações, segundo Schivinato:

[...] a vivacidade da narrativa envolve o leitor-ouvinte-espectador-internauta- pois não se pode negar ou subestimar essa condição contemporânea do sujeito de frequência múltipla e simultânea, cotidiana e amiúde as mídias hibridizadas e aos equipamentos culturais em expansão e cada vez mais midiáticos (SCHIVINATTO, 2004, p. 39)

E é por isso que os sujeitos também estão construindo sua história por meio do passado, são essas influências que trazem respostas a questionamentos do presente e dão um sentido ao futuro, é uma relação entre as temporalidades que estão se sobressaindo, não só no discurso do historiador, mas em outros meios também.

Quando essas narrativas são construídas pelas memórias, elas geralmente repetem-se, criam um engessamento numa memória em comum, enquanto outros pontos importantes dos processos históricos são esquecidos, o que é natural nessa dialética, para lembrar devemos esquecer e vice-versa. Contudo, o esquecimento parte de uma relação de poder, em que os discursos de um grupo de pessoas estão sempre sendo lembrados, enquanto outros grupos sociais e étnicos estão sendo silenciados (SCHIVINATO, 2004).

Dentro desse processo, na nossa sociedade, temos uma relação com a memória que tudo deve ser lembrado e nada esquecido, como uma máquina registradora, quanto mais coisas forem lembradas mais crédito terá. Isso implica a dialética entre lembrar e esquecer, na qual existem tensões das quais o esquecimento é sempre mal visto, traz uma impressão negativa, como se fosse um carma ruim carregado pela humanidade ao envelhecer.

Essa questão apresentada por Adreas Huyssen (2014) mostra que desde Homero até representações no cinema que se associam à memória, o esquecimento é um entrave, nunca é percebido como parte da memória. Esse autor trabalha a ideia de “cultura memorial do fim do século XX” (HUYSSSEN, 2014, p. 157). Portanto, estabelecer uma relação entre memória e



esquecimento, requer considerar de quais culturas estamos tratando e o que conduz a tais ações, do ponto de vista do autor, o esquecimento é crucificado nas sociedades contemporâneas e por outro lado a memória é exaltada, já que ela é o pilar das identidades. Os memorialistas recusam a ética e patologia da memória (HUYSSSEN, 2014, p. 157). Trazendo junto de suas considerações, autores que pensaram a grande questão da memória em que vivemos hoje em dia:

(...) para reconhecer que o esquecimento, em sua mistura com a memória, é crucial para o conflito e a resolução das narrativas que compõe nossa vida pública e nossa vida íntima. Esquecer não apenas torna a vida vivível, como constitui a base dos milagres e epifanias da própria memória (HUYSSSEN, 2014, p. 158).

O esquecimento, portanto, faz parte da memória, é um ato incondicional, mas não deve ser simplesmente aceito, esse aspecto tem que ser trabalhado, pois ele está incumbido de objetivo e preposições sociais. Deve ser articulado a conceitos de silenciamento, repressão e ocultação. Paul Ricoeur (2014, apud: Hyussen, 2014, p. 159), trabalha dois tipos de memória: a impedida e a manipulada, a primeira relaciona-se com a repetição, a segunda com a narrativa, no ponto em que toda narrativa é seletiva e manipulável. Por último, o esquecimento obrigatório que acontece quando instituições criam mecanismos que o impõe. As narrativas estão inseridas em textos, imagens e mídias, das quais as linguagens alteram-se e moldam os processos da memória pública e do esquecimento (HYUSSEN, 2014, p. 159).

Isso pode ser compreendido também através da visão de Schivinato (2014), de que quando a narrativa historiográfica enlaça elementos literários, ela se põe à disposição do leitor para deixar sua cronologia e autobiografia. Ela usa recursos metodológicos da memória, ao mesmo tempo em que cria uma naturalização da narrativa, como se ela não tivesse um ponto de vista e sim uma neutralidade e objetividade.

O fato é que o conhecimento histórico está difundido nos vários meios de comunicação e quanto mais a tecnologia avança, mais possível é essa difusão. As pessoas que tem acesso a esse produto, apropriam-se dele e coproduzem tal conhecimento. Dentro disso, existe a preocupação com a pesquisa historiográfica que vem avançando de acordo com esses meios de difusão da narrativa histórica mesmo que ainda esteja muito distante, a conexão entre academia e o conhecimento histórico difundido entre sujeitos comuns os quais não são historiadores (SCHIVINATO, 2004, p. 43).

Ricoeur (2007, p. 152-154), ao analisar a memória faz comparações metafóricas para compreender sua função diante a história. Quando trata a memória como uma importante ação, diz que rememorar é de fato o que nos faz memorizar, pode-se dizer que é uma memória sobressalente, aquela que está além dos escritos. Para o autor, os escritos estão à procura de um

interlocutor qualquer, a quem é produzido, da mesma forma que a narrativa histórica, quando apontada, ela por si só não pode defender-se, por outro lado, a memória considerada irmã da história, é capaz de falar pra quem desejar e a quem quiser, sem nenhum tipo de imposição.

Ela é direcionada à um interlocutor específico e por isso ela se defende, se assegura do seu tempo e pode ser compartilhada: a memória é viva. E no meio desse jogo entre história e memória, tem-se o esquecimento, que faz o balanço do que é desejado e indesejado. Sendo assim, o ideal seria a memória instruída e iluminada pela historiografia e de outro a história erudita habilitada a reavivar a memória em declínio. Porém nesse caso ainda a memória seria um dano a história

Ricoeur (2007) parte sua reflexão em torno da inscrição que está para além do que está escrita em algo material. Para o autor Ricoeur inscrição “são as condições formais de inscrição, a saber, as mutações que afetam a espacialidade e a temporalidade próprias da memória viva, tanto coletiva como privada” (RICOUER, 2007, p. 156). Ou seja, inscrições estão no âmbito das transformações do mundo material e temporal dos seres humanos, que ao longo dos anos vão deixando marcas. A historiografia, por exemplo, é um gesto de arquivamento da mutação historiadora do espaço e do tempo.

Assim sendo, a memória, associada aos espaços corporais e ambientais é inerente a lembrança, gerando memórias íntimas e compartilhadas a partir das vivências. Dela passa-se gradativamente para uma memória coletiva, segundo Ricoeur.

Logo, podemos trazer como contribuição para essa questão da memória as postulações feitas por Rousso (2014) que vão ao encontro de Ricoeur (2007). Para Rousso (2014), essa questão da memória e a relação com o passado atingiu um nível de unificação, causando formas de representações e de ações públicas cada vez mais parecidas no mundo. Mesmo que sejam eventos que tenham ocorrido há muito tempo atrás ou recentemente, o que se faz é dar um lugar adequado a história naquela sociedade, através de políticas públicas.

Atualmente, vemos uma abundância enorme em relação aos usos do passado, pensar os usos e abusos da memória, nas significações do passado, Rousso (2014) afirma que dessa movimentação surge novos regimes de historicidade.

Por “regime de historicidade”, entendemos uma evolução profunda da natureza, do lugar, do papel e dos efeitos que o passado tem sobre o presente das sociedades, num dado lugar e momento” (ROUSSO, 2014, p. 267). Assim Rousso (2014), faz a análise de um passado usado em escala global, e dentro dessa problemáticas elementos globais sobressaem-se, como o caso de eventos traumáticos e espaços de memória em comum.

Eventos como Holocausto, Guerra Mundiais, Escravidão, possuem um perfil traumático e geram diversos debates e reivindicações, porque causam comoção ao julgar esses acontecimentos e seus responsáveis; e estabelecer elementos de comemoração em homenagem às vítimas. Posteriormente, vem a fase do esquecimento em nome da reconstrução moral e física da unidade social e depois vê-se a necessidade de reabrir a questão ou de nunca tê-la fechado, nunca esquece-la

Este novo regime de historicidade que valoriza a lembrança, que elabora o tempo histórico privilegiando a visão do presente, desenvolve-se lado a lado com a emergência de um novo espaço público global que contribui para mudar nossa visão da História (ROUSSO, 2014, p. 270).

Portanto, quando se trata de acontecimentos traumáticos que unem esses pontos em comum, eles alcançam uma amplitude muito maior que sua localização, e essa necessidade de se fazer memória sobre tal, gera novos espaços adequados para sua lembrança.

Esses discursos cada vez mais frequentes em diversos lugares do mundo têm uma propagação de multiplicar as vozes que interpretam o passado, aproximando-as sem nenhum tipo de restrição e credibilidade, possivelmente graças à rapidez e agilidade das novas tecnologias de informação. (ROSSOU, 2014, p. 271)

Assim sendo observamos nesse momento que o que está em evidência na sociedade são os vestígios encontrados para que haja formas de se criarem narrativas sobre o passado, esses vestígios são testemunhos que podem ser orais ou escritos.

Testemunho dentro da operação historiográfica significa partir de um arquivamento para criar representações do passado pela narrativa, retórica e imagens como prova documental (RICOEUR, 2007, p. 170). Porém o que está em jogo é a sua credibilidade, porque todo testemunho inicia-se com a lembrança e reconstituição narrativa do acontecimento.

Existem duas questões impostas ao testemunho: a primeira relaciona-se ao fato de estar relatando algo direcionada ao narrador, isso implica uma confiabilidade ao discurso e cria-se uma significação e também um fato atestado, que produz uma separação entre a realidade e a ficção. E outra é a presença do narrador no fato passado, da qual a presença é ponto fundamental para a legitimidade do acontecimento narrado, e quando passado para outras pessoas imprimi uma relação afetuosa da parte que está recebendo. Outra questão é quando, além de testemunha participativa da ação passada, a testemunha pede para acreditarem nela, chamamos de estrutura dialogal (RICOEUR, 2007, p.173). Nesse caso quando são várias testemunhas elas são confrontadas no espaço público o que gera suspeita de suas narrativas e evocam outras pessoas para confirmarem sua visão. E temos uma testemunha confiável que pode manter seu

testemunho com o passar do tempo, fazendo a manutenção do mesmo e garantindo a promessa de fazê-lo.

Para Ricoeur (2007) o ato de testemunhar faz-se necessário no meio social implicando uma ação de segurança, da qual faz do testemunho uma instituição. A instituição faz a estabilidade do testemunho pronto a ser reiterado. Por fim, a confirmação do testemunho a partir do outro gera um compartilhamento de discursos, desse modo, só a partir de um público capaz de ouvir os testemunhos humanos que eles adquirem valor e geram por sua vez segurança social.

Por isso é necessário guardar cada vez mais esses testemunhos, garantir que eles continuem em voga, o que pode ser associado ao que Rousso (2007, p.272-274) chama de uma sucessão de eventos traumáticos que são dignos de serem lembrados e a memória nesse caso ganha destaque, enquanto o esquecimento de algo torna-se negativo, inadequado. Assim sendo vivenciamos um momento em que a sociedade se coloca como árbitro de crimes cometidos no passado, numa manifestação presentista, o importante é manter a memória viva para que haja possibilidade de julgamentos e isso gera novas ações políticas. Que tem-se três momentos, o primeiro é a tomada de consciência, segundo de reconhecimento das vítimas e o terceiro reparação a danos sofridos

Isso explica-se através:

(...) da globalização de fenômenos culturais, a existência de lugares e de repertórios de ações em nível transnacional ou internacional, especialmente em matéria judiciária, a uniformização – relativa – de certas práticas políticas (a transparência democrática), de certos valores (a defesa dos direitos humanos), de certas preocupações sociais (a compaixão), podem explicar a crença numa ação reparatória e retroativa a respeito do passado. Esta conjuntura recebe um realce ainda maior pelos efeitos de dois acontecimentos de natureza distinta (ROUSSO, 2014, p. 276).

Portanto essa globalização de um presentismo está vinculada a uma narrativa do passado que sobressai a memória do passado em detrimento da história, colocando a história numa crise. Mesmo que a ciência histórica seja feita por meio de uma extração de documentos, dos quais constroem e estabelecem o fato faz um procedimento epistemológico. Da qual se tem o verdadeiro e falso, porém mesmo com as dúvidas colocadas sobre o documento, a história não pode ser passiva de uma crise de verdade, o historiador é responsável por confrontar testemunhos afim de identificar impasses e contraposições e desse confronto tirar a narrativa mais plausível e compreender os lapsos existentes entre um testemunho e outro.

Sendo assim temos uma diferença nítida entre a história e a memória, que procura construir planos de duração para a explicação do conhecimento histórico, a memória também usufrui de organização das lembranças, contudo não estabelece uma ideia de durações múltiplas, como a história faz. Dentre as diversas periodizações da duração histórica, temos o

objetivo de explicar as mudanças, rupturas e continuidades de acontecimentos dentro de uma estrutura, de modo quantitativo, porém o historiador tem várias possibilidades de explicação, ou seja, não existe um único modo de explicação, do “porque” da história e sim várias medidas de compreensão das relações de vínculo social. (RICOUR, 2007, p.192-197)

Rouso (2007) defende que o historiador deva sair do âmbito nacional ou regional e se colocar no debate sobre o passado público internacional, a fim de promover um trabalho empírico e teórico, comparativo e pluridisciplinar, para determinar os rumos da nossa relação com a história.

Enquanto Ricoeur (2007) diz à memória também tenta em sua função representar a verdade sobre o passado. Portanto, conclui que:

o trabalho ligado à ideia de representação não ultrapassa o privilégio de conceptualização que o historiador exerce de uma ponta a outra de operação historiográfica, portanto da leitura dos arquivos a escrita do livro, passando pela explicação/compreensão e pela formatação literária (RICOEUR, 2007, p.242).

O filme, como produto social é influenciado pelas realidades que permeiam seus produtores, bem como a imaginação leva a ficção e a criação de personagens e roteiros que estão ligados a acontecimentos históricos. Contudo, os produtores estão em diálogo com uma realidade que discute a história como domínio público, o longa tem esse poder de levar para as telas uma memória do acontecimento histórico e ao mesmo tempo produzir e criar nos telespectadores novas memórias ou expandir as que já existem.

Quando Le Goff (2003) discute a questão da memória na sua obra, ele distingue as sociedades sem escrita e sociedades com escrita, criando uma linha de pensamento sobre os elementos que compõe a memória. Pensando nisso num campo mais vasto, as sociedades ditas modernas criam mais elementos memorialísticos produzindo em massa a memória da história.

Se para Le Goff (2003), em primeiro lugar, a memória remete a uma função psíquica que o homem possui como propriedade de conservar certas informações passadas. Ela também tem relação com a vida social, seja a memória individual ou coletiva, variando de acordo com a presença ou não da escrita, além de ser objeto do Estado e da sociedade que produz diversos documentos/monumentos para conservar traços de acontecimentos do passado, criando sua própria narrativa histórica. Dessa forma, a memória depende da aquisição de regras de retórica, posse de imagens e textos que falem do passado, de modo que a direção da memória esteja cada vez mais conduzida pelas novas técnicas de manipulação da informação e do uso de máquinas mais complexas (LE GOFF, 2003).

É nesse patamar que considero o cinema como parte de uma das máquinas mais complexas na capacidade de manipular as informações e conservar narrativas memorialísticas no campo das imagens, como consequência o cinema tornou-se um documento/monumento.

O fato é que, a memória existe a propósito da recordação e do esquecimento, de acordo com a manipulação individual consciente ou inconsciente que o interesse, a afetividade e o desejo interligados, enquanto a memória coletiva é posta em jogo na luta das forças sociais pelo poder (LE GOFF, 2003, p. 390). Ou seja, é objetivo dos grupos constituírem suas memórias em detrimento do esquecimento de outras para exercerem poder sobre outros.

Dentro dessa possibilidade em trabalhar os filmes em sala de aula e criar um olhar no aluno sobre a análise e compreensão de um meio de linguagem, é também preciso analisar qual é o seu lugar na sociedade no momento em que está na escola, fora dos muros escolares, no seio familiar, qual é a cultura em que está inserido, de modo que o cinema possa muitas vezes estar oculto na sua vivência.

Esse período Ditatorial da História do Brasil é complexo e importante para nosso presente em que uma sociedade usa esse passado para projetar um futuro próspero dentro da economia. As memórias, como já mencionado, sejam elas individuais ou coletivas, servem muitas vezes de apoio aos historiadores, que as selecionam, as comparam, as aproximam e criam uma narrativa histórica a partir dos fatos memorialísticos.

De forma epistemológica, o historiador é capaz de compreender a existência de lacunas e igualdades num discurso memorialístico e em outro não. Acredito que nosso dever não é sancionar o que é mais valioso e importante: história ou memória. O fato é que elas pertencem a níveis diferentes, são objetos de estudos que não podem ser equiparados, mesmo que estejam ligados um ao outro.

As primeiras lembranças que vem à cabeça quando trata-se de memórias são os eventos traumáticos na história, de modo geral. Essas memórias estão sendo construídas num nível global, em que todos os países têm uma parcela de aproximação com os traumas, como as Guerras Mundiais, Escravidão, Regimes Totalitários, Nazi Fascismo, Nazi fascismo e no caso do Brasil, o Regime ditatorial no Brasil, iniciado por um golpe de Estado em 1964.

Pollack (1989), relata que a memória entra em disputa quando a memória nacional entra em colapso com as memórias subterrâneas, das quais falamos em memórias da periferia, das minorias e dos excluídos, essas são constituídas pela história oral e opõe-se a “memória oficial”. Elas afloram em momentos de crise, como se tivessem uma oportunidade para serem expostas.

Pollack (1989), leva em consideração, nesse caso, o esquecimento como parte da problemática das memórias escondidas. Para ele existem três casos de esquecimento que mantêm em comum entre si o fato da vivacidade dessas lembranças individuais e de grupos que são transmitidas no ambiente familiar, redes de sociabilidade afetiva e política. O que ele chama de lembranças proibidas, como o caso dos crimes stalinistas, de indivisíveis caso dos deportados europeus e do recrutamento recrutada à força no contexto da guerra. Esses silenciamentos têm por sua vez a explicação:

As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos (POLLACK, 1989, p. 3-15).

Sendo assim, os silêncios de eventos traumáticos devem ser levados em consideração a partir da sua transformação ao longo do tempo, e pela condição do discurso de estar diante de uma confiabilidade.

Como retrata Pollack (1989), entre o dizível e o indizível, temos uma separação entre a memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada e a memória coletiva organizada, que resume a imagem que o Estado quer passar. Para tanto, compreender os processos que essas memórias se afirmam é assimilar um presente escrito por lembranças e esquecimentos.

Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas remete sempre ao presente, deformando e reinterpretando o passado. Assim também, há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos. O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do "não-dito" à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. Para que emergia nos discursos políticos um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples "montagem" ideológica, por definição precária e frágil (POLLACK, 1989, p. 3-15).

Dentro desse mecanismo, considero as memórias da Ditadura Civil Militar como um processo de construção por parte do Estado em criar uma memória oficial por meio de medidas públicas que conduziram ao reconhecimento da Ditadura como uma revolução, como é exposto pelos militares. A lei da anistia, nesse caso, é um nítido exemplo de organização da memória, uma vez que coloca no mesmo patamar os crimes cometidos pela esquerda e os crimes cometidos pela direita.

Quando falo em organização da memória, quero dizer em ordenar discursos e legitimá-los a partir da credibilidade que depende da coerência dos discursos. Todo o grupo político veicula seu passado e a imagem que ela forjou de si. De modo que, toda memória está vinculada a identidade individual e do grupo, que se reconhece naquela história. Essa organização dos discursos de memória, possui um termo cunhado: “enquadramento da memória”(POLLACK, 1989, p.3-15).

Sendo assim, é necessário que esses grupos usufruam da história para promoverem suas memórias, bem como de profissionais que selecionem testemunhos que condizem com seus objetivos políticos. Esse enquadramento, por sua vez, implica na criação de materiais de memória, nesse caso Pollack (1989), afirma que o filme é o melhor suporte para captar as lembranças, pois não abarca somente às capacidades cognitivas, mas capta as emoções (POLLACK, 1989).

O filme torna-se, assim, um importante elemento na construção da identidade nacional, já que a partir dele conseguimos conduzir discursos e elencar memória coletivas, que seguem o mesmo padrão, formando a memória nacional. Visto dessa maneira, percebo que hoje há também mais possibilidades de as memórias subterrâneas serem expostas, mesmo dentro do cinema em virtude da sua massificação, gerando, assim, os conflitos de memória.

### **1.6. A construção da memória da Ditadura Civil Militar Brasileira**

Esse evento traumático ao longo da sua existência foi gerando movimentos que criassem uma memória hegemônica sobre o período. A análise feita por Carlos Fico (2004) entende que a memória da Ditadura começou a ser construída a partir do governo de Ernesto Geisel, essa memorialística cria uma primeira versão sobre a Ditadura, colocando os personagens como do General de moderado e legalista. Porém, como já discutimos aqui, a figura da esquerda a partir do discurso de Gabeira, é tida com ingênua, tresloucada, incoerente em relação às efetivas motivações da esquerda armada.

O golpe militar instaurado no Brasil em 1964 deixará enormes marcas na história nacional, cunhado por sua memória, os discursos relativos ao período ditatorial divergiram em cada momento de acordo com as necessidades do presente. Para Reis (2004), é interessante pensar o momento anterior à Ditadura e ao golpe, no contexto político que envolvia o Brasil em meio a uma disputa ideológica entre EUA e URSS, denominada como Guerra Fria em que o mundo estava sob a ótica imperialista e dominadora desses países.



Com a renúncia do governo de Jânio Quadros, temos com muita artimanha a posse de João Goulart, Jango, presidente com poderes limitados, que conseguiu manter a autonomia política do Brasil em relação aos blocos capitalista e socialista. As reformas de base propostas por Jango geraram um sentimento nacionalista e anti-imperialista no contexto mundial.

A partir do momento que ele recuperou seus poderes presidenciais, os movimentos reformistas radicalizaram-se por meio dos partidos de esquerda, as intenções eram de se conseguir reformas pela revolução. A direita, por sua vez, rearticula-se com o sentimento de derrocada em 1961, se organizando em meio a partidos conservadores, como o caso da União Democrática Nacional (UDN), Partido Social Progressista (PSP), entre outros figuram com os membros da Igreja Católica e os militares brasileiros:

Dois episódios contribuiriam para consolidar grande parte da oficialidade em posições de direita, para as quais, aliás, já se encontravam vocacionadas, pela própria natureza das instituições a que serviam: a insurreição dos sargentos de Brasília, em setembro de 1963, e a insubordinação da associação dos marinheiros no Rio de Janeiro, em março de 1964 (REIS, 2004, p.38).

Esse grupo tinha claros interesses em tirar Jango do poder, juntamente com os capitalistas, ou seja, empresários, que viam nas reformas de base ameaças aos lucros e ao Capital. Diante desses posicionamentos é dado o golpe Militar, em abril de 1964. A partir daí, iniciam as batalhas no campo da memória, que segundo a análise de Reis (2004):

As direitas no poder, enquanto durou a ditadura militar, esmeraram-se em cultivar a memória do golpe como intervenção salvadora, em defesa da democracia e da civilização cristã, contra o comunismo ateu, a baderna e a corrupção. Para isto mobilizaram-se grandes meios propagandísticos e educacionais (REIS, 2004, p.39).

Contudo, essa tentativa da direita em manter essa memória de salvar o país das trevas como oficial não se sustentou por muito tempo, à medida que o país ia se afastando dos ideais ditatoriais e se aproximando da democracia, as memórias da esquerda foram aparecendo, tendo como principal questão a esquerda vítima, atingida pelo golpe (REIS, 2004).

Uma série de crises econômicas e políticas fizeram a direita estremecer, como solução para um golpe dentro do golpe, o AI-5, por causa dos dissidentes da direita que não mais estavam em complô com os militares. Essas medidas foram importantes para que a esquerda também se movimentasse, existiam dois grupos: a esquerda moderada, que pretendia recuperar a democracia por meios legais, e a esquerda radical, orientada pela utopia, propunha uma ofensiva pela luta armada.

De modo gradual o regime ditatorial foi perdendo força e a necessidade da volta da democracia ganhando voz. Nesse contexto, várias classes que apoiavam a Ditadura foram deixando de dar seu suporte. A partir daí, inicia-se o debate sobre o perdão dos crimes

cometidos, caracterizando a Lei da Anistia, a qual beneficiava torturados e torturadores. Foi nessas condições que a memória ditatorial brasileira foi forjada:

Do ponto de vista das relações entre memória e história, entretanto, e para além das diferenças de concepção presentes no processo de luta pela anistia, houve uma tendência extraordinária, e unânime, em consagrar uma profunda metamorfose na recuperação da luta armada contra a ditadura militar” (REIS, 2004, p. 47)

De fato, o que se esperava da Lei da Anistia era o esquecimento dos crimes cometidos pelo Estado, colocando na mesma moeda a violência institucionalizada e a luta armada. Essa lei serviu para a esquerda reparar seus erros e reorganizar uma resistência democrática.

Segundo Marcos Napolitano (2018), a memória da Ditadura Militar no Brasil é reescrita para justificar os fatos ocorridos no plano ético, controlar o passado e impor a memória contemporânea. Os regimes que emergem desses traumas precisam da História para se justificar, os revolucionários precisam explicar a ruptura e resgatar no passado as origens da nova sociedade que pretendem construir. Por outro lado, os conservadores precisam justificar a ruptura como forma de manter os valores dominantes, as hierarquias e as instituições vigentes. E é nessas duas vertentes que o discurso legitimador de 1964 tenta consolidar.

Para Napolitano (2018), a memória fragmentada do regime é resultado da divisão esquerda e direita, dentro de correntes ideológicas básicas. Essa memória começa a ser construída a partir de 1970 junto com a abertura democrática, gerando a criação de uma hegemonia sobre a ditadura, fruto de uma mistura “entre a memória das elites e a história de grupos que ocupam o poder político de Estado” (NAPOLITANO, 2018, p. 316).

Essa memória, constituída a partir de grupos políticos dominantes, teve modificações conforme os grupos alteravam-se. Em 1970, houve o rompimento de boa parte da elite econômica com o regime, pelo estatismo e burocratismo da política econômica, o que levou a uma crítica ao regime que se aproximava da esquerda moderada, construindo, progressivamente, um discurso crítico que se transformou numa memória hegemônica que associava elementos da esquerda e do liberalismo. Juntamente com a decadência política e econômica, os militares foram derrotados na luta pela memória, selando a imagem da "sociedade-vítima" do Estado autoritário (NAPOLITANO, 2018, p. 317).

Essa memória tinha como objetivo culpar os radicalismos tanto da esquerda quanto da direita, de forma que o país fosse reconstituído pelo perdão e pelo esquecimento na lógica liberal, que pretendia privilegiar a estabilidade institucional e criticar as opções radicais e extra institucionais, essa memória “condenou o regime, mas relativizou o golpe” (NAPOLITANO, 2018, p. 319)

A memória hegemônica foi bem-sucedida em seus objetivos, conseguindo guiar o país para um esquecimento do trauma e a reconstrução de um espaço político conciliatório. Contudo, a memória é passível de mudanças, existem outras vozes, grupos divergentes que lutaram para se auto afirmarem. Isso provocou revisões frequentes dentro do conflito de memórias.

É visto que, nesse processo de construção da memória, o silêncio é peça fundamental, já que muitos eventos traumáticos, quando chegam ao fim, tornam-se esquecidos, silenciados, para que não haja dor e constrangimento dos envolvidos, como ocorreu no Brasil.

Posteriormente, temos ascensão de outras memórias, as quais são provenientes, muitas vezes, da criação de Comissões da Verdade, que dão a importância devida aos testemunhos, dando à essas vozes o “direito à memória”. Esse processo é moldado através da postura do Estado. A partir de 1995 são criadas leis que responsabilizam o Estado pela repressão arbitrária e ilegal que gerou a morte e desaparecidos, em 2012 foi criada a Comissão Nacional da Verdade com o objetivo de levantar o paradeiro dos desaparecidos da ditadura. Isso são só alguns exemplos para demonstrar que, no Brasil, estamos vivenciando um período de ampliação das memórias da ditadura por inúmeras vertentes.

Nesse caso, podemos pensar que o excesso de memórias existentes hoje e suas disputas, são consequências das necessidades do nosso tempo. Como aponta François Hartog, em que denomina presentíssimo o fato das pessoas estarem cada vez mais incertas sobre o futuro gera-se inseguranças que o levaram para o presente e geraram uma série de ações de memória, identidade e comemorações (DELGADO; FERREIRA, 2013 p. 21).

Analisar as leituras feitas pelos alunos é possível graças às mudanças na concepção de objeto histórico desenvolvido pela nova história cultural a partir do século XIX, que propõe o imaginário como parte da realidade, possibilitando ampliar os olhares sobre a mesma, de modo que as outras correntes historiográficas não faziam e se preocupavam apenas com uma verdade absoluta.

## **CAPÍTULO 2: Apresentação descritiva dos elementos externos e internos dos filmes *O ano em que meus pais saíram de férias* e *O Batismo de Sangue*.**

Neste capítulo serão apresentadas partes constitutivas da análise dos filmes *O ano em que meus pais saíram de férias* e *Batismo de Sangue*, desde elementos externos, como produção, distribuição e recepção, quanto elementos internos que correspondem à narrativa e enredo do filme. Essa última parte foi escolhida para se trabalhar metodologicamente com a divisão em sequências<sup>1</sup>, bem como a enumeração de cada uma delas de forma crescente para organização e que a narrativa seja descrita e destacada em pontos relevantes para a análise da construção da memória apresentada no filme.

### **2.1. A ficha técnica do filme *O ano em que meus pais saíram de férias***

O filme *O ano em que meus pais saíram de férias* foi produzido em 2006, no Brasil e dirigido por Cao Hamburger. Sua gravação aconteceu no bairro Bom Retiro em São Paulo (SP) pelas produtoras Gullane Filmes, Caos Produções, Miravista e co-produzida pela Globo Filmes.

O roteiro é escrito por Cláudio Galperin, Bráulio Mantovani, Anna Muylaert e o próprio Cao Hamburger.

Com duração de 90 minutos, no formato 35 milímetros, em cor, com indicação classificativa de censura para menores de 10 anos, tem como elenco principal: Michel Joelsas, Germano Haiut, Simone Spoladore.

O tipo do filme é longa-metragem insere-se no gênero drama e teve como orçamento 3.000.000 reais para a sua produção, segundo a Embrafilme.

#### **2.1.1. A recepção do filme *O ano em que meus pais saíram de férias***

O filme foi conclamado pela crítica em seu lançamento, teve diversos prêmios, segundo a *website* da produtora Gullane. O longa concorreu aos prêmios de melhor filme – público do Festival do Rio em 2006, e ao Melhor filme pelo Público/Menção Especial Júri na Mostra Internacional de São Paulo também em 2006. Em 2007 ele foi premiado como melhor filme – Prêmio Coral no Festival de Havana. Em 2008, concorrendo nas categorias de melhor filme,

---

<sup>1</sup> Sequência: conjunto de cenas que estão interligadas pela narrativa.

melhor roteiro, melhor fotografia no Grande Prêmio Vivo do Cinema Brasileiro – Academia Brasileira de Cinema, e concorreu em 2008 ao melhor filme estrangeiro do Oscar.

O filme foi avaliado pela crítica diante de tantos prêmios com pontos positivos e elogios, impulsionando o público a dedicar um tempo para assisti-lo, o qual valeria a pena pelo seu conjunto harmonioso de elementos que são desenvolvidos com excelência, como o enredo, a fotografia e música, os quais fazem com que as críticas refiram-se ao filme como:

(...) provaram que os melhores filmes não são simplesmente sobre personagens, e sim sobre personagens que são transformados por uma realidade política e social específica. Com "*O ano em que meus pais saíram de férias*", Cao Hamburger fala ao mesmo tempo da ausência de um pai e de um país. Um filme que, além de suas qualidades cinematográficas, emociona sem manipular o espectador. Ao contrário, convida-o a participar de uma história que diz respeito a todos. Não é pouco (SALLES, 2006).

A crítica publicada no caderno Ilustrada da Folha de São Paulo, refere-se ao filme como um elemento de abordagem do debate sobre a questão política do país, porém sem manipular o espectador. Essa questão pode ser entendida como uma narrativa, em que o diretor não quis afastar da apresentação a possibilidade de encaixar ou afastar um determinado grupo político, a favor ou contra o período ditatorial, estabelecendo um nivelamento entre bem ou mal na narrativa, e assim apresentar uma neutralidade no posicionamento político.

Contudo, dizer que o filme não manipula, é reduzir o papel do cinema a uma linguagem de puro entretenimento. Para a História o cinema é produto da sociedade que o produziu e serve como fonte histórica para compreensão do presente.

Em outra circunstância, também na Folha de São Paulo<sup>2</sup>, o colunista José Geraldo Couto (2006) fala do filme como: “consiste em aderir ao olhar de Mauro e equilibrar admiravelmente tudo o que se move em torno (e dentro) dele, dos dramáticos fatos políticos ao primeiro amor, do universo da cultura judaica à empolgação da Copa do Mundo”.. ” Nessa perspectiva, o filme foi associado de fato do contexto político da época, elevando essa situação ao mesmo grau que os problemas da vida pessoal de Mauro, personagem principal do filme, tem sua vida transformada ao ter que se mudar para São Paulo enquanto seus pais supostamente tiram férias.

Em entrevista à revista Comunicação & Educação (2007), o diretor Cao Hamburger relata a sua não intenção de fazer um filme sobre o período militar brasileiro, mas sim sobre a juventude e a história de um garoto de 12 anos que passa em transformações da sua vida de criança para a fase jovem, ele diz: “... acho que quem for ver o filme esperando um estudo sobre a situação política da época vai se frustrar muito; não é sobre isso, este nunca foi meu objetivo”

---

<sup>2</sup> Reportagem tirada do caderno Ilustrada do jornal folha, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2510200609.htm>

(COSTA; IVO, 2007, p.70) . Contudo, o filme aborda, direta ou indiretamente a questão política do país em 1970 e isso implica uma construção da memória.

Além disso, o diretor Cao Hamburger ressalta que entre os objetivos do filme estava fazer: “ história que tem diferentes pontos de vista: multifacetado, com diversas maneiras de se ver o filme, de entender” (COSTA; IVO, 2007, p. 71), partindo desse princípio pode-se entender historicamente que esse objetivo seria alcançado de qualquer maneira, em virtude das temporalidades sobrepostas no filme, já que o público-alvo é diverso, um senhor que vivenciou o período militar terá uma perspectiva diferente de um jovem de 20 anos que não presenciou esse período, isso gera um debate sobre o tempo presente.

O diretor relata também que se interessa e incentiva os professores a utilizarem seu filme nas escolas, nas salas de aulas, do seu ponto de vista o filme tem muito a contribuir com a educação.

### **2.1.2. Apresentação do enredo do filme**

O filme *O ano em que meus pais saíram de férias* é um drama familiar iniciado pelo contexto político da época. O ano é 1970, período em que o Brasil vivenciava um Ditadura Civil Militar, nesse período, o país estava sendo governado por militares e as liberdades individuais, como expressão e direitos democráticos ausentes para o controle e domínio político, implicando no uso da violência e força caso necessário.

Dessa forma, o filme começa com a família de Mauro (Michel Joelsas), seus pais Bia (Simone Spoladore) e Daniel (Eduardo Moreira) em Belo Horizonte em sua residência, em uma situação de perseguição política, o que fica subentendido no filme e vai sendo compreendido ao longo dele com as ações dos personagens.

Diante disso, os pais de Mauro precisaram fugir e viver na clandestinidade para não serem encontrados pelo governo, optando por não levar seu filho Mauro, deixando-o com a avó que vivia em São Paulo no bairro Bom Retiro, tipicamente formado por imigrantes, tendo entre sua identidade judeus e italianos ocupando esse espaço, como o caso do avô Motta, que era judeu.

Os pais de Mauro chegam às pressas em São Paulo para deixar o garoto, falando para ele que vão sair de férias e voltarão na Copa do Mundo, e é nesse momento que o drama da

vida dele se intensifica, pois os pais o deixam na frente do prédio do avô que acabará de ter um mal súbito e vem a falecer.

Sem conseguir contato com os pais que estão na clandestinidade, Mauro passa a ser cuidado por um vizinho Shalomo (Germano Haiut), um judeu que vive sozinho, e tem como referencial afetivo seus amigos do judaísmo. Um pouco resistente à presença de Mauro, aos poucos Shalomo vai afeiçoando-se ao garoto.

Mauro, por sua vez, está em um ambiente completamente desconhecido e sozinho, esperando que seus pais voltem o quanto antes. A todo o momento o garoto tenta fazer contato com seus pais pelo telefone, mas sem sucesso.

Diante disso, Mauro vai adaptando-se a nova vida, com medos e inseguranças de uma criança, ele passa por diversas experiências ao longo do filme que causam seu amadurecimento na adolescência, já que ele tem aproximadamente 12 anos. Essas experiências, desde o enterro do seu avô, aos novos amigos que faz, a frequência nas reuniões judaicas, a sua paixão pelo futebol e a Copa do Mundo, são experiências marcadas pelo contexto político e o fato de seus pais serem militantes de esquerda.

A experiência do garoto Mauro ao longo do filme é vivida pelo fato da perseguição política, a ausência dos pais e suas consequências são diretamente relacionadas ao regime, mesmo que o filme não aborde diretamente o tema. O plano de fundo e a razão dos acontecimentos está nessa situação. O filme apresenta os elementos da ditadura sob o olhar infantil de Mauro, os quais serão analisados mais detalhadamente no próximo tópico.

A vida de Mauro transforma-se na medida em que o tempo cronológico do filme vai passando, mesmo sem perder as esperanças de que seus pais vão voltar ele vai se acostumando com as novas pessoas que entram na sua vida e com o lugar que habita.

A trama chega ao seu desenvolvimento quando Shalomo inicia uma busca para encontrar alguma informação dos pais de Mauro. Com a ajuda de um estudante militante da PUC, ele vai reunindo informações e descobre que a mãe de Mauro está presa diante de acusações de ter se tornado uma comunista subversiva. Shalomo consegue tirar Bia da prisão após ser torturada, situações que não são claras no filme, mas que através de uma leitura dos símbolos e diálogos é possível compreender.

Assim, a mãe de Mauro volta para casa e reencontra seu filho, diferente do pai que no filme a sua volta é um mistério, entende-se que ele morreu, mas quando a mãe volta ela não responde ao filho onde o pai está.

Ambos, mãe e o filho, saem de São Paulo no final do filme e vão procurar abrigo em outro lugar mais seguro, tornando suas vidas clandestina, enquanto Shalomo continua vivendo, mas transformado pela experiência que teve.

### 2.1.3. Análise das principais sequências do filme que se referem a Ditadura

Serão analisadas, a seguir, algumas sequências *O ano em que meus pais saíram de férias*<sup>3</sup>, buscando perceber como são representadas as memórias da Ditadura Militar brasileira e, na medida do possível, como funcionam as relações entre a memória representada no filme e a História. Tendo em vista que o foco desse trabalho é compreender e fazer uma leitura sobre o filme, pensando em como eles podem ser utilizados no ensino de história. Portanto, não será dada tanta ênfase para as questões secundárias que envolvem a vida do garoto Mauro e sim, primordialmente, as questões políticas.

Levando em consideração a especificidade do documento a ser analisado, proponho-me a desconstruir a produção do filme por meio da sua linguagem cinematográfica e buscar compreender, a partir da sua desconstrução, os aspectos memorialísticos, tendo como apoio as considerações de Marcel Martin (2011, p. 16) “convertido em linguagem graças a uma escrita própria que se encarna em cada realizador sob a forma de um estilo, o cinema tornou se por isso mesmo um meio de comunicação, informação e propaganda...”

O filme *O ano em que meus pais saíram de férias* é construído a partir de três eixos que condicionam a vida de Mauro, personagem principal: o primeiro é o futebol, o segundo a transição para a fase jovem, e o terceiro o contexto político da época em que se vivia no Brasil, uma Ditadura Militar.

O foco nesse trabalho é analisar esse último eixo temático e relacioná-lo com as duas outras linhas do filme, com o objetivo de compreender a construção da memória no filme.

Nesta primeira sequência (00:00-03:17)<sup>3</sup> a trama se inicia com o som em *off*<sup>4</sup> em que Mauro, como narrador, relata a sua principal questão do filme: a paixão pelo futebol. Remetendo a uma lembrança que seu pai lhe disse sobre a condição de ser goleiro e “estar sempre sozinho esperando o pior”.

Nesta primeira fala podemos estabelecer um paralelo com a condição de vida da família de Mauro, que diante de uma Ditadura Militar não conseguiam saber como agir nas próximas

<sup>3</sup> Entre parênteses, corresponde ao tempo da sequência no filme.

<sup>4</sup> Som em *off*: as falas de um personagem visível ou não na tela



ações diante da perseguição política, além de estarem sozinhos, isolados, diante do perigo que assombrava a família. Mesmo que isso não seja claro para Mauro, e também não seja exposto diretamente na narrativa do filme, é essa situação que irá norteá-lo pelo resto da sua vida.

De modo geral, enquadro a iluminação do filme como adequada para dar a sensação da condição de temporalidade do passado, já que o filme se passa em 1970, com cores mais amareladas e menos nítidas cria-se uma atmosfera de volta ao passado.

Nesta sequência, o diretor com o intuito de dar um ar de mistério e silêncio ao filme, não trata abertamente sobre o que está acontecendo. Como na época não se podia dizer abertamente os acontecimentos, pelo fato dos pais de Mauro serem pertencentes a algum grupo de resistência à ditadura, era necessário, por segurança, manter o assunto da política em segredo, bem como suas identidades.

O diretor procura enfatizar isso a partir do jogo de câmeras em que usa primeiro plano<sup>5</sup> e plano detalhe<sup>6</sup> para explorar as emoções do personagem Bia, atuada pela Simone Spoladore, na cena em que ela e Mauro estão em sua casa em Belo Horizonte, aguardando a chegada do pai, Daniel, interpretado por Eduardo Moreira. Nessa situação, o rosto de Bia é destacado diversas vezes em primeiro plano para representar uma “invasão do campo da consciência, a uma tensão mental considerável” (MARTIN, 2011, p. 42). De modo dramático, em virtude da condição de perseguição política que está subentendida ao longo do filme, Bia mostra-se ansiosa com a chegada do pai de Mauro, indo até a janela diversas vezes e arrumando as malas, enquanto o filho Mauro é apresentado com a inocência de uma criança que está jogando seu futebol de botão, não entendendo muito bem o que está ocorrendo. Sua preocupação nesse momento é o jogo.

Contudo, esse olhar que o diretor quis relatar da criança vivenciando essa situação tem uma importante questão dentro do debate da memória, o qual diversas crianças vivenciaram e cresceram nesse momento histórico tendo suas vidas afetadas diretamente ou indiretamente pelo regime militar brasileiro, de modo que, a construção da memória no filme está no campo do olhar da criança sobre o evento.

Nessa sequência Bia, fala com alguém ao telefone enquanto fuma, o diretor opta por usar o plano detalhe para destacar elementos como o telefone e o cigarro que Bia fuma. Enquanto fala ao telefone, Bia diz que está indo à algum lugar e que não irão se atrasar, essa

---

<sup>5</sup> Primeiro plano: quando uma pessoa ou objeto está mais próximo da câmera, enquadrado do peito para cima, à frente de demais objetos do quadro. (MARTIN, 2011, p. 41-43)

<sup>6</sup> Plano detalhe: câmera foca em partes do corpo, como boca, olhos e objetos

fala pode ser entendida como o diálogo com algum companheiro do grupo de perseguidos que provavelmente estariam fugindo juntos, quando diz em relação ao horário, denota uma preocupação com a responsabilidade de não poder se atrasar, pois supostamente poderiam ser pegos.

Quando o pai de Mauro chega, eles começam a se apressar para a saída com as malas, no entanto, mesmo com a pressa o pai de Mauro o ajuda a ajustar o goleiro, para que o filho possa fazer a última jogada. Dentro dessa cena é interessante notar o afeto e a atenção com o menino.

Quando saem da residência e colocam as malas no carro, Mauro questiona o pai sobre o tempo que vão ficar fora, o pai, Daniel, responde que vão ser férias rápidas. Isso sugere que a oposição ao regime militar tinha a ideia de que a Ditadura iria acabar logo.

É nessa primeira sequência que o filme faz referência ao título do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, que antes tinha como título *Vida de goleiro*, o diretor muda o nome para chamar a atenção de um público maior. O primeiro título dava a ideia de ser um filme sobre futebol, então ele optara por trocar. Essa mudança leva a considerar o filme mais para o campo político, evidenciando em seu próprio título o ano em que os pais do garoto Mauro tiveram que ficar escondidos por conta da perseguição política durante a Ditadura Civil Militar.

A segunda (3:18 – 7:54) sequência por meio do movimento de *travelling*<sup>7</sup> inicia-se com o carro dos pais de Mauro, um modelo Fusca, em movimento em uma rodovia, com um clima de tensão na cena, na qual os pais Bia e Daniel fumam cigarro e ligam o rádio que mais uma vez faz referência ao futebol quando o comentarista menciona a formação do time da seleção brasileira e o pai responde sem paciência ao seu filho Mauro.

Na próxima cena, enquanto o pai ainda dirige em uma estrada, num plano geral<sup>8</sup> mostra a frente um caminhão das forças do exército e pouca movimentação na estrada, intensificando o clima de tensão que é mostrado em primeiro plano quando os pais se entreolham, querendo comunicar com o olhar o perigo que estavam correndo. Quando o Daniel ultrapassa o caminhão, a produção do filme coloca em plano detalhe elementos das forças armadas do Brasil, como armas estilo metralhadora utilizadas pelos soldados, evidenciando uma prática diferente do que estamos acostumados no dia a dia, ou seja, o exército tomando as ruas e equipado para conter

---

<sup>7</sup> *Travelling*: consiste num deslocamento da câmera durante o qual permanecem constantes o ângulo entre o eixo óptico e a trajetória do deslocamento

<sup>8</sup> Plano Geral (PG) – Com um ângulo visual bem aberto, a câmera revela o cenário à sua frente. A figura humana ocupa espaço muito reduzido na tela. Plano para exteriores ou interiores de grandes proporções.

qualquer tipo de ameaça. Essa cena demonstra a necessidade de mostrar a situação do país naquele ano, para que a trama seja compreendida e desenrolada.

Mauro narra em *off* dizendo que o pai dele tinha certeza que aquele ano era o ano do Brasil na copa do Mundo, isso é claro. O clima de tensão contínua quando a família faz uma breve pausa para pousar e para continuar a viagem, nessa cena Mauro mesmo sem entender o que está acontecendo diz ao pai que não consegue dormir. No mesmo instante a mãe abre os olhos como quem está preocupada e atenta ao que está acontecendo.

Quando o pai de Mauro para na rodovia para ligar para a avô, dentro do plano tem um barril escrito Petrobrás no intertexto<sup>9</sup>. Em todo momento do filme a câmera é posicionada em um enquadramento como se os personagens estivessem sendo visto por um terceiro, no ângulo chamado nuca<sup>10</sup>, dando a impressão de que alguém está espionando e olhando por detrás da câmera.

Quando Mauro chega à São Paulo, lugar onde reside o avô, é apresentado no intertexto a descrição de São Paulo (SP). Nesse momento, Mauro olha pela janela do carro para os grandes prédios da capital paulista, com olhar curioso e indagando sobre aquele espaço.

Posteriormente, por meio do *travelling* é exibido às ruas do bairro Bom retiro, local onde a trama vai se desenrolará. Num plano geral pode ser visto algumas características culturais do bairro, predominantemente habitado por judeus.

Nesse momento, soa no filme um barulho de sirene, o que leva os pais de Mauro a ficarem atentos enquanto dirigem. Apesar do filme não ser diretamente sobre a Ditadura Civil Militar no Brasil, são nesses pequenos espaços de fundo que o espectador pode sentir a insegurança, o medo, a tristeza, que assombravam à época.

Nesse momento, passa uma ambulância da onde vinha o som da sirene, nesse plano, mais uma vez é utilizada a técnica de um objeto estar à frente como se estivesse escondendo o olhar de quem está focando nos personagens que conversam à frente do prédio, parecendo estar sendo observados.

A fala de Bia, mãe do garoto Mauro, constrói uma memória em volta do que muitas famílias brasileiras passaram durante o período ditatorial, quando ela afirma: “filho entende, a gente não está indo porque quer” e o filho Mauro responde “então porquê?”. Nesse diálogo é importante destacar que os papéis da mãe diante de um cenário ditatorial de perseguição por

---

<sup>9</sup> Intertexto: texto destacado pela câmera no cenário.

<sup>10</sup> Nuca – a câmera está em linha reta com a nuca da pessoa filmada.

suas ideologias afetam a relação com o filho, pelo fato deles terem que deixar a criança na casa do avô diante do perigo de serem presos. Caso que não aconteceu com todas as famílias, pois muitas crianças foram presas e torturadas pela Ditadura.

Mauro questiona os pais sobre quando vão voltar e o pai afirma diz que voltarão na Copa, dizendo mais uma vez para o filho não esquecer que eles estão de férias, ao dar ênfase nisso mais uma vez é apresentado ao público uma condição do contexto político no Brasil, já que eles eram perseguidos políticos, tinham que manter-se escondidos de forma anônima para não serem capturados.

No desenrolar da trama, o, Pai Daniel, apressa a mãe, Bia, que permanece abraçando o filho e chorando, até que acaba soltando-o e indo para o carro. Nessa sequência 3 (07:55-12:10) Mauro desliga-se dos pais e inicia a sua fase de amadurecimento, enquanto passa por diversos percalços ao longo da trama.

Quando Mauro se vê sozinho na portaria no prédio de seu avô, ele é mostrado num plano aberto (*long shot*)<sup>11</sup> para evidenciar o tamanho do prédio diante do personagem que é uma criança, dando a impressão de ser um pequeno ponto diante de todo prédio, principalmente em uma cidade metropolitana como São Paulo. Além de mostrar a arquitetura da época e as características do bairro judeu.

Em seguida, Mauro pega sua mala, olha a porta de entrada e entra no hall do prédio, com um olhar desconfiado, o corredor tem um aspecto escuro com pouca entrada de luz. Nesse momento, saem do elevador uma mulher adulta e uma criança, aproximadamente com a idade de Mauro, que no futuro irão se conhecer.

Nesse momento, Mauro abre a porta do elevador e desiste de entrar, o que dá a entender que ele não sabe andar de elevador, já que ele residia numa casa em Belo Horizonte.

Ele continua atrás do apartamento do avô Motel, interpretado por Paulo Autran, pelas escadas e sempre com olhar curioso e observador, diante do novo ambiente que para ele era desconhecido, já que Daniel, seu pai, não se dava muito bem com a avô de Mauro, subentendido no início do filme.

Quando Mauro chega ao andar de seu avô, tira um papel do bolso da camisa, no qual está escrito o endereço e número do apartamento, prossegue e aperta a companhia, bate à porta, mas sem resultado de alguém atendê-lo. Ele confere novamente o número do apartamento e

---

<sup>11</sup>Longshot: plano utilizado para mostrar todo o cenário, em que é possível perceber toda a ambientação do cenário e o objeto ocupa uma pequena parte do quadro.

sem muita preocupação resolve esperar, pega sua bola de futebol e começa a jogar sozinho no corredor. Depois mostra o garoto abrindo sua mala e pegando seu futebol de botão para jogar, não é possível especificar exatamente o tempo que o garoto ficou ali esperando, porém, com essas ações entende-se que não foram poucos minutos. Nessa cena o garoto vê que esqueceu seus goleiros do futebol de botão em casa, posteriormente, ele pega seu álbum de figurinha dos jogadores da copa do mundo, evidenciando a questão do futebol no filme. Por fim, cansado, o garoto é mostrado com olhos fechados, tirando um cochilo, quando um som em *off* é introduzido no filme, como algo abrindo e fechando, semelhante a barulho de grades. E ele acorda.

Dentro de um plano geral é exibido um senhor chegando ao corredor com uma vestimenta formal, de terno e calça social, com chapéu em cores neutras e uma pasta na mão. Quando esse senhor se aproxima da porta de seu apartamento Mauro se levanta e olha para ele. O senhor diz alguma coisa em outra língua e ele entra em seu apartamento.

Logo, Mauro novamente aperta a companhia de seu avô, com mais intensidade e em poucos segundos o senhor sai do seu apartamento e fala mais uma vez com Mauro em uma língua que não é compreendida por ele Mauro, gerando uma impressão de reprovação e xingamento, levando o garoto Mauro a responder “a sua mãe”, agindo de modo defensivo diante da situação.

Shalomo, interpretado por Germano Haiut, pede para o garoto se apresentar, quando o garoto diz que é Mauro, o homem é enquadrado no plano médio. Assim, é possível mostrar a feição em seu rosto e gesto maiores, como colocar as mãos na cabeça e tirar o chapéu com olhar de piedade. Sholomo questiona sobre o que o garoto está fazendo ali e onde estão seus pais, uma interlocução que fica sem resposta do garoto, significando seu medo e sabendo que não podia dizer sobre eles.

Essa sequência 4 (12:11 -15:24), é iniciada com o enterro do avô de Mauro. A câmera é posicionada num ângulo Plongée<sup>12</sup>, no enquadramento o plano médio dá destaque para a movimentação do caixão sendo levado por alguns homens segurando na lateral, estabelecendo a impressão de serem pequenos ao olhar do espectador, diante do contexto de velar o corpo.

O caixão possui empregada a estrela de Davi, símbolo judaico. Ao mesmo tempo em que estão caminhando dentro do cemitério, um pastor vai cantando em hebraico. Essas referências ao judaísmo indicam o quanto os judeus estão ligados culturalmente dentro do seu contexto de êxodos, formando comunidades nos países que se fixam com propósitos de se

---

<sup>12</sup> Plongée (palavra francesa que significa “mergulho”) – quando a câmera está acima do nível dos olhos, voltada para baixo. Também chamada de câmera alta. Passa a sensação de superioridade.

ajudarem, como se fossem uma família, tendo uma identidade em comum que os aproxima. Essa identidade vai ser mostrada ao longo de todo o filme.

Nessa cena por meio da técnica de *tilt*<sup>13</sup> o enquadramento mostra o caixão sendo enterrado e muda o ângulo para o menino que apresenta uma expressão de quem não está entendendo nada e não conhece ninguém ao seu redor, nessa ocasião o diretor utiliza de uma narrativa cômica, quando colocam o kipá em sua cabeça e ele não para, porque o garoto fica se mexendo, gerando um pequeno ar de comédia, descontraindo a tensão e tristeza do momento de enterro do seu avô.

O olhar de Mauro foca em um dos homens que está na ação e tem um curativo no pescoço. Dessa cena tem-se uma mudança de temporalidade no filme, indicando o que aconteceu antes do momento da chegada de Mauro. Quando seu avô em seu trabalho de barbeiro recebe a ligação do filho que estaria levando o neto, o avô por sua vez aparece num plano detalhe afinando a navalha o que dá uma sensação de premonição que algo ruim irá acontecer e ele acaba tendo um mal súbito, vindo a falecer enquanto faz a barba de um senhor o cortando com a navalha.

Também são utilizadas metáforas na narrativa para falar da vida do avô, que era uma pessoa teimosa, pontual e nunca se atrasava, mas naquele dia não chegou a tempo para ficar com Mauro.

Na parte final da sequência é retomado o tempo presente na cronologia, e Mauro está na frente do prédio junto com Sholomo, esse pronuncia uma frase em hebraico que não é compreendida pelo garoto, o qual permanece imóvel. Sholomo volta e repete dizendo que já volta, enquanto isso é para Mauro subir e entrega a chave do apartamento a ele. Essa cena é montada a partir de dois planos: o geral e aberto, dando a sensação ao espectador de distanciamento do personagem com a câmera. Isso evidencia a sensação de que, se o personagem estivesse pequeno diante da situação, agora sem o seu avô, estava mais ainda.

Na sequência 5 (15:25-17:56), diante da fatalidade ocorrida com avô de Mauro, sua situação era incerta, já que seus pais já tinham partido e não o deixaram porque não deram um endereço ou telefone de contato. Nessa sequência, Sholomo vai até a Sinagoga e conversa com o Rabino Samuel, interpretado por Silvio Boraks, aparentemente para dar ordens a Sholomo. Nesse instante é usado um plano americano<sup>14</sup>, que possibilita ligar os personagens ao meio e mostrar gestos e ações dos mesmos, dando destaques para os símbolos judaicos, como a bimá,

---

<sup>13</sup> Tilt: movimento da câmera no seu próprio eixo para cima e para baixo

<sup>14</sup> Plano Americano (PA) – A figura humana é enquadrada do joelho para cima.

onde contém livros, um tapete pendurado atrás com escritas em hebraico e símbolos, como a menorá, a tora, chai, deixando um ar de curiosidade no filme, já que o judaísmo não é uma religião tão popular no Brasil. Muitos desses elementos chamam a atenção do telespectador.

Enquanto isso o rabino apresenta-se na cena estando muito ocupado com as tarefas do templo, Sholomo diz a ele que precisa de ajuda, precisa saber quem vai cuidar do menino. O rabino pergunta dos seus pais e Sholomo responde que não sabem onde estão. O rabino replica dizendo vai pedir ajuda de todos os irmãos judeus para auxiliar no cuidado do garoto e que era para ter paciência, que logo os pais iriam aparecer, finalizando o assunto e pedindo para Sholomo atender o telefone.

No momento que Shalomo vai atender o telefone, o diretor usa o plano detalhe para destacar uma vasilha com água pingando, como se fosse uma goteira, tal cena pode ser compreendida como uma forma de mostrar a simplicidade do local.

Em seguida, Mauro aparece no apartamento de Shalomo vendo seu álbum de figurinhas da Copa do Mundo, quando ouve um telefone tocar. Ele imediatamente prontificou-se em identificar da onde vinha o som. Indo até a janela e depois saindo do apartamento de Sholomo, para ir até a porta do apartamento do seu avô. Ele coloca a orelha contra a porta e vê que o som vem de dentro do apartamento, tenta entrar, porém, sem sucesso, já que a porta está trancada.

Ele volta ao apartamento de Sholomo e tenta pular a sacada, já que as plantas dos apartamentos são germinadas, e ficam uma ao lado da outra. Nesse momento o filme traz um ar de suspense pois a sensação é de que o garoto vai cair a qualquer momento. Ele tenta de várias formas se projetar para o outro lado, subindo com o apoio do tanque Mauro segura em um cano acima da sua cabeça. A câmera com os ângulos mostra os detalhes daquela ação, a ponto de dar uma sensação de ansiedade para que ele saia logo daquela situação, isso se intensifica quando Mauro pisa em um azulejo solto e cai andares abaixo. Nessa hora um senhor que está no térreo avista Mauro e começa a gritar para que ele saia. Nesse instante chega uma garota, a Hanna, interpretada por Daniela Piepszyk, que indaga Mauro perguntando onde é que ele vai, e ele na defensiva responde ríspido: “não é da sua conta”, ela retruca em forma de ameaça dizendo que vai contar para o seu Shalomo, derrotado, o garoto diz que precisa entrar no apartamento de seu avô e a garota diz que o seu Machado (Renato Dobal) tem a chave de todos os apartamentos e vai embora ao ouvir o chamado de sua mãe.

A partir desse primeiro contato, a menina Hanna ao longo do filme vai ganhando a confiança de Mauro que encontra uma amiga, criando um laço afetivo com ela, principalmente pela falta dos seus pais e avós.

A sequência 6 (17:57 - 21:04), inicia com seu Machado abrindo a porta do apartamento do avô de Mauro. Ele entra, com a câmera posicionada no ângulo nunca, pode-se ter a impressão que o garoto está tendo o seu primeiro olhar sobre o apartamento. Ele observa alguns detalhes e rapidamente vê o telefone e disca para sua casa em Belo Horizonte. O telefone toca e ninguém atende e o garoto permanece ali, sentado, quando Sholomo chega e vê a tristeza dele, começa a cobrir os espelhos e remenda o fio do telefone para levá-lo até a sua casa.

Nessa sequência 7 (21:05 - 26:56), é dada ênfase ao cotidiano de Mauro e a sua adaptação na casa de seu Shalomo trazendo para as telas um misto de emoções de comédia e drama. Uma das cenas que apresenta humor é quando Mauro acorda e Shalomo está tomando banho. O menino, apertado para urinar, acaba fazendo no vaso, o mesmo que seu Shalomo rega e conversa com a planta. Nesta mesma sequência, Mauro come sua refeição de café da manhã com Sholomo, e acha estranha a comida judaica.

O momento de tensão acontece quando Sholomo retorna e ao sair do elevador encontra com Mauro jogando futebol no corredor com um lenço no pescoço. Um símbolo sagrado para os judeus, essa brincadeira acaba ofendendo Shalomo que dá um tapa no rosto do garoto e esse sai escadas abaixo.

Esta sequência 8 (26:57 – 30:28) inicia-se com a reunião dos judeus na sinagoga para discutir o futuro do garoto Mauro, depois de algumas malcriações do garoto. Shalomo tenta se livrar dele e então discute com os colegas. Uma das primeiras indagações no diálogo é quando um dos judeus fala que Mauro não é judeu e isso gera um espanto diante dos presentes na reunião, indagados, questionam onde que estaria os pais do menino, e um deles diz “pra mim eles estão envolvidos com política”, um outro afirma “não é possível que Daniel tenha virado comunista”, em seguida “agora todo mundo viro comunista” e por fim o rabino chama a atenção dos membros, afirmando que “os pais de Mauro estão de férias, que isso era pra ficar claro”.

Quando Shalomo volta para casa, ele não encontra o garoto no seu apartamento e começa a se preocupar, encontrando-o no apartamento do avô. O plano médio usado por Hamburger permite ver a posição de Mauro na sacada, sentado em uma cadeira, com as pernas encolhidas, numa posição fetal, como se a mensagem que quisesse passar era de que o garoto estaria com medo e se protegendo por estar sozinho na casa do avô.

Na cena seguinte, Mauro olha para a rua e vê um moço pichando a parede, escrevendo “abaixo a ...” e a cena não termina ficando uma incógnita sobre aquela manifestação. No início desta sequência 9 (30:29 – 46-51), Sholomo sai para trabalhar e caminhando pela rua avista a



pichação que foi feita na noite anterior completando a frase que não havia terminado de ser escrita na cena anterior: “ABAIXO A DITADURA”.

Na continuidade dessa sequência o garoto Mauro vivencia um do drama da solidão e de amadurecimento. Como está trancado no apartamento de seu avô tem que cozinhar para si e acaba se machucando. Outro ponto interessante, é quando a vizinha Hanna entra no apartamento e eles iniciam uma amizade com diálogos infantis e preocupações sutis. Mauro pede para ela comprar figurinhas da Copa.

Em seguida, ela convida Mauro para ir jogar bola e ele diz que não pode, na esperança de que seus pais liguem e ele precise atender. Nessa cena é usado o plano detalhe para evidenciar o olhar do garoto para o telefone.

Uma outra referência histórica utilizada nessa cena é quando Hana olha as fotografias da casa e Mauro e diz a ela que o avô dele lutou contra os Nazistas na Segunda Guerra Mundial, evidenciando uma herança da resistência da família a governos ditatoriais.

Outra referência à situação dos pais de Mauro é feita quando ele sai com Hanna e encontra outras crianças, que falam para ele “a você que é goi né”, “seu pai fugiu”, “seu pai tá preso”.

Nesta mesma sequência temos outra referência ao contexto do Brasil, quando Mauro sai da loja da mãe de Hanna e se perde dos colegas, entrando num bar, e nesse local tem três homens conversando no balcão, falando de futebol e chamando um jogador de comunista. O filme trata a questão política do Brasil, de modo reduzido e generalizado, construindo uma memória justamente de encontro a memória coletiva que qualquer oposição ou divergência a um regime ditatorial seria taxado de comunista.

Nesta cena um dos homens fala “e eu to preocupado se ele é comunista? Eu quero saber da seleção brasileira”, indicando que grande parte da população brasileira estava a parte dos acontecimentos políticos, e o futebol serviria como uma forma de esquecer as atrocidades feitas pela Ditadura.

Em seguida, quando Mauro começa a conversar com os homens ele diz que é neto do Mota, e um jovem sentado atrás dele se aproxima, o mesmo que aparece em momento anterior no filme pichando uma parede, esse jovem é Ítalo, representado por Caio Blat. Nesse diálogo Ítalo pergunta se Mauro é filho de Daniel e diz que é amigo de seu pai. Aqui pode ser identificado uma relação de contatos entre os opositores do regime militar que estavam militando em defesa da democracia.

Na sequência 10 (46:57- 57:04), o filme se desenrola avançando na temporalidade, estando prestes a iniciar a Copa. Mauro continua com seu amadurecimento e vivenciando novas experiências, adaptando-se à nova rotina com os grupos que estão presentes no seu dia a dia.

Aqui destaco dois elementos narrativos do filme: o primeiro é quando a trama se encontra na estreia do Brasil na Copa do Mundo de 1970 e aparecem as lojas sendo fechadas. A mobilização para assistirem o jogo, como se somente aquilo fosse importante no momento. Isso é comum em ocorrer em grande escala, muitos eventos culturais sobrepõem-se à eventos políticos. As pessoas nem sequer questionam-se sobre o que está acontecendo, visto que no jornal que aparece num plano detalhe a manchete é: O Brasil estreia na Copa.

Outra referência ao contexto político é quando aparece um grupo de estudantes da PUC organizando-se para assistir ao jogo e o Ítalo diz: “Se a Tchecoslováquia ganhar é ponto do socialismo” e quando a Tchecoslováquia faz um gol eles comemoram. Fazendo uma referência a disputa política que estava ocorrendo no momento, como se fosse um jogo.

Mauro faz as malas para esperar seus pais que prometeram retornar na Copa, o jogo inicia se e eles não retornam. O final desta sequência mostra Shalomo separando um colchão para Mauro dormir na casa dele e posteriormente ele deitado na sua cama, pensativo. Como se estivesse preocupado com o desaparecimento dos pais de Mauro.

A sequência 11 (57:05 – 1:02:00) inicia-se com Shalomo fazendo as malas e acordando Mauro para avisá-lo, o garoto surpreso, questiona onde ele vai, mas ele não responde. O garoto ainda indaga sobre quando ele vai voltar e o senhor responde que volta logo. Essa ausência de Shalomo desestabiliza o garoto que estava começando a se acostumar, ele tenta ligar para sua casa e não consegue. Revoltado começa a chutar e jogar no chão coisas da casa.

No decorrer da sequência Mauro volta para a casa de Shalomo e vê que seus goleiros estão sob a mesa e encontra Shalomo dizendo que precisava conversar com o garoto, pois havia ido até a sua casa.

No início dessa sequência 12 (1:02:01- 1:05:08), Shalomo e Mauro vão até a Universidade e logo quando entram tem um homem observando os dois, que permanece com o olhar sobre eles. Dá a entender que é um oficial que está à paisana, tentando descobrir e investigar algo sobre eles.

Quando eles encontram Ítalo no centro acadêmico da universidade, esse o adverte dizendo que não deveria ter ido até ali, porque é perigoso, quando os dois conversam isolados,

não fica claro o que eles falam, mas subentende-se que Ítalo sabe poucas informações sobre os pais de Mauro.

Na sequência 13 (01:05:09- 01:12:21) a temporalidade do filme vai passando conforme os jogos da Copa vão acontecendo, as cenas mostram os jogadores fazendo gols e ganhando os jogos simultaneamente com a vida cotidiana dos personagens que vai passando.

É nessa sequência que mais uma referência ao contexto político da época é mostrada, quando Mauro está jogando futebol e avista de longe um fusca azul, achando que são seus pais ele sai correndo e na rua em que ele está passando tem uma pichação escrito pichação “ADE”, o desenho representa uma forma de expressão anônima contra o sistema ditatorial.

Nessa sequência também é mostrado Shalomo mais empenhado em encontrar os pais de Mauro, envolvendo-se mais com o caso, ele vai à alguns estabelecimentos e faz contatos com algumas pessoas para encontrar informações.

É na sequência 14 (01:12:21 – 01:20:08) que o filme todo, envolvido no olhar da criança, com aspectos inocentes e sutis, trata de forma mais direta a questão da Ditadura. Representado por meio da violência contra um grupo de estudantes da PUC a qual é invadida pela polícia militar, instituição de poder que age por meio da força para sua legitimação.

A cena inicia com Mauro indo para a sinagoga, acontece uma celebração e depois os membros vão para uma festa, todos divertem-se ao som do momento de Roberto Carlos, fazendo todos dançarem. Ao mesmo tempo, do lado de fora, a polícia está chegando com a cavalaria, e com escudos para invadir a universidade.

Quando os sons das cavalgadas dos cavalos invadem a cena, as crianças saem correndo para fora para ver o que está acontecendo. Num ângulo Plongée, mostra-se estudantes sendo retirados do prédio e encostados na parede com as mãos na nuca.

Nesse instante Mauro chega na cena e fica observando o tumulto, enquanto algumas pessoas são colocadas no camburão de uma viatura com os números inscrito 109 205. Outras são arrastadas e batidas com o cassetete, alguns saem algemados, enquanto a população civil está em volta, observando com um ar de medo e angústia. Nesse momento, Mauro é retirado do meio pelo goleiro de futebol.

Quando Mauro chega em casa, ouve-se um barulho e vai ver quem está nas escadas, e encontra Ítalo machucado, ele o leva para o apartamento e chama Shalomo imediatamente esse fecha as janelas e cortinas do apartamento.

Nessa sequência 15 (1:20:08- 1:25:27) a trama vai desenrolando-se diante do contexto histórico da época e o apogeu da trama vai chegando ao fim. A primeira cena inicia-se com Mauro tomando café da manhã com Ítalo. O estudante estava se escondendo na casa dele, e enquanto os dois conversam Mauro questiona-o se ele sabe onde seus pais estão. Ítalo afirma que eles estão de férias, num ar de interrogação. Mauro por sua vez finge acreditar, sem ficar convencido da resposta e continua perguntando se eles irão voltar. Ítalo diz que eles vão voltar sim, pode-se entender o filme a partir da visão da esperança de que aquela situação iria se resolver e todos ficariam bem no final.

Nesse momento, toca a campainha do apartamento e Ítalo imediatamente fala para Mauro atender e não dizer que ele está lá. Quando Mauro atende a porta entreaberta, aparecem dois homens bem vestidos perguntando se é a casa de Shalomo. Ele diz que não e eles vão até o apartamento do Shalomo.

Mauro quando vai falar com Ítalo é repreendido, e esse diz ao garoto que estão atrás dele. Ítalo diz que também tem muitas pessoas de férias e ele também vai sair de férias. Então Mauro vai até a o apartamento de Shalomo e vê ele sendo levado pela polícia.

Na próxima cena mostra Shalomo sentado em uma mesa, como se fosse um departamento policial e a polícia indaga: “você conhece a moça?”.? ” Nesse diálogo pode-se compreender que está se referindo à mãe de Mauro. Nessa cena o policial se refere a ele como um comunista: “que feio nessa idade virar comunista”.

A sequência 16 (1:25:28 – 1:34:19) inicia-se no dia da final da Copa do mundo, mais uma vez o filme destaca por meio do plano detalhe uma pessoa lendo o jornal e na manchete do jornal refere-se “o Brasil está na final da copa do mundo” e nenhuma notícia sobre a política, visto que a censura já estava instalada. Então, muito dos meios de informação e comunicação da massa acabaram sendo impedidos de noticiar que o país vivenciava uma ditadura.

No decorrer da cena Mauro vai até a lanchonete assistir ao jogo, com um ar sério ele se apresenta angustiado e perdido diante do último dia da Copa, por que seus pais prometeram voltar nesse período.

No meio do jogo, Hanna, sua amiga, avista um táxi passando com Shalomo, então Mauro sai da lanchonete e vai até o prédio. Essas cenas são usadas em diversos ângulos abertos e gerais que mostram as ruas todas vazias enquanto o povo assiste ao jogo. Mais uma vez, com esse plano temos a sensação de que o garoto é um ser pequeno perto da imensidão de problemas que existiam no Brasil.

Quando ele chega no apartamento de Shalomo lhe dá um abraço e comenta que o Brasil está ganhando o jogo. Shalomo o encaminha para o apartamento do avô, com um movimento de *travelling* a câmera vai acompanhando o andar dos dois. Quando entram no apartamento tem um médico na sala que acena para Shalomo, e Mauro vai até o quarto onde vê sua mãe deitada de lado dormindo, ele se aproxima, segura a sua mão, ela acorda e o abraça. É uma das cenas mais emocionantes do filme, o reencontro acontece e mostra a fragilidade da mãe de Mauro que estava com dificuldade de se sentar e aparentemente abatida por causa dos traumas psicológicos sofridos pela tortura.

## **2.2. Apresentação dos elementos externos do filme *Batismo de Sangue***

### **2.2.1. A ficha técnica de *Batismo de Sangue***

O filme *Batismo de Sangue* (2006) dirigido por Helvécio Ratton, é um longa-metragem, produzido no Brasil na cidade de São Paulo, pelas produtoras Quimera e distribuído pela Downtown.

Ao todo o filme possui 94 minutos, gravados em 35 mm a cor, se enquadra no gênero drama e na categoria de ficção, abordando o tema Ditadura Militar Brasileira.

A história é baseada no livro de Frei Beto e tem como elenco principal Caio Blat, Daniel de Oliveira, Ângelo Antônio, Cássio Gabus Mendes, Murilo Grossi, Renato Parara, Marku Ribas, Marcélia Cartaxo, Jorge Emil.

### **2.2.2. A recepção do filme *Batismo de Sangue***

"*Batismo de Sangue*" peca pelo didatismo" saiu no caderno Ilustrada da Folha de São Paulo em 2007, tendo como sua principal função cinematográfica ensinar algo a alguém. Quando se trata de didatismo a primeira impressão que sustenta a palavra é educação, ensino e escola e como veremos a crítica do filme baseada no seu lado negativo pode ser um grande exponencial no ensino de História por esse tal papel didático. Pedro Butcher colunista da Folha escreveu (2007):

A estrutura do roteiro (assinado pelo diretor e por Dani Patarra) parece devotar especial atenção ao público jovem, que não viveu e pouco conhece os piores anos da ditadura militar. É esse o maior problema dessa opção pela aparente simplicidade do "contar uma história". Tanto nos diálogos como no posicionamento da câmera, o didatismo se faz gritante, minando o objetivo do filme de gerar identificação com o público. É esse mesmo didatismo que justifica as cenas de tortura de forma tão próxima e movimentada. Uma forma que confunde realismo com uma certa faísca de sadismo cinematográfico. (BUTCHER, 2007, s/n)

A recepção do filme *Batismo de Sangue* de Hevécio Rattón não foi tão comovente quanto a de "O ano em que meus saíram de férias", nas palavras dos críticos o filme traz um pecado sádico em exibir as cenas de tortura, ao mesmo tempo que critica a apresentação do enredo de forma esclarecedora dos personagens e das situações o que por vez não foi bem visto pela crítica.

O filme *Batismo de Sangue* não levou muitos prêmios para a casa, um dos que ele ganhou foi o Prêmio Candangos em melhor direção e fotografia no Festival de Brasília.

Em uma reportagem da revista IHU Online é relatado que o próprio diretor vivenciou os horrores da Ditadura no Brasil durante sua juventude e se exilou no Chile. O diretor, por sua vez, sempre quis contar por meio da sétima arte suas experiências e marcos da vida das pessoas afetadas pelo contexto político. *Batismo de Sangue* então surge a partir da leitura do livro homônimo de Frei Beto.

Nessa mesma reportagem é relatado que o diretor tinha a intenção de fazer o filme para um público jovem e que durante uma entrevista um jovem lhe abordou dizendo que o filme havia mostrado um Brasil que ele desconhecia e que achava que uma ditadura tão violenta teria acontecido somente na Argentina e Chile. (Merthen, 2007)

Esses comentários relatados em entrevistas evidenciam a grande preocupação deste trabalho, em que medida os adolescentes quando assistem ao filme acreditam estar abrindo uma janela para o passado e se confundem nas relações entre História e Memória, o que vai ser discutido mais à frente.

### **2.2.3. Apresentação do enredo do filme *Batismo de Sangue***

O filme dirigido por Helvécio Rattón apresenta em seu enredo a história dos padres dominicanos que vivenciaram a década de 1970 e envolveram-se com a luta política contra a

Ditadura Civil Militar no Brasil. Baseado no livro homônimo de Frei Beto, o filme *Batismo de Sangue* tem como personagens principais quatro jovens: frade Oswaldo, Fernando, Ivo e Tito que entram para o grupo de oposição Aliança Nacional Libertadora (ANL) organizada por Carlos Marighella, militante de oposição ao regime, que fazia resistência ao regime militar por meio da luta armada.

A trama desenvolve-se a partir da perseguição desses dominicanos e a separação dos mesmos após uma orientação do Frei Diogo sobre possíveis descobertas. Então, o grupo passa a viver individualmente refugiando-se, Frei Ivo e Fernando partem para o Rio de Janeiro, enquanto Frei Beto vai para o Rio Grande do Sul.

No Rio, Frei Ivo e Fernando são presos e torturados cruelmente por oficiais a fim de descobrirem o paradeiro de Marighella, os dois, muito violentados e sob tortura psicológica aos poucos vão revelando o encontro que teriam com o militante. Após essa denúncia, Marighella é assassinado por policiais do DOPS.

O filme continua com a prisão dos outros frades, que são levados para o presídio de Tiradentes em São Paulo. Nessas cenas os personagens são tratados de forma desumana e violentados cotidianamente. O filme encerra com a saída do Frei Tito do presídio, evento propiciado pela troca de um embaixador americano por alguns presos políticos e Tito está entre eles. Após sair do presídio ele se refugia na França, porém as marcas da Ditadura ficam em sua vida, resultando em seu suicídio.

#### **2.2.4. Análise das principais sequências do filme *Batismo de Sangue***

Na sequência 1 ( 00:00:00 - 00:04:19), o filme *Batismo de Sangue* inicia com um letreiro na tela com os dizeres: “Entre 1964 e 1985, o Brasil viveu sob uma ditadura. As liberdades democráticas foram suprimidas e toda oposição ao regime militar era reprimida com violência. Os agentes da repressão, militares e policiais, não tinham limites: em nome da “segurança nacional” tudo era permitido”. De forma introdutória, o diretor do filme considera essa explicação necessária para situar o telespectador ao contexto político que o filme é constituído.

Após a exibição do letreiro, a câmera posiciona-se acima de uma floresta e um céu nublado, um clima de inverno, depois ela desce em Plongée e enquadra um caminho no meio das árvores. Por esse, vem ao encontro da câmera um homem de cabelos preto e barba, com algo sobre os ombros. Após percorrer o caminho, o ele chega à uma árvore próxima a um muro. No pé da árvore tem alguns objetos jogados e entulho, que facilitam a subida do homem em um

galho, nesse momento percebe-se que o homem tem uma corda no ombro. Quem sobe na árvore é Frei Tito, interpretado por Caio Blat.

Nesse momento entra em cena um homem engravatado dizendo “beija a mão do papa”, o frei pega a corda, coloca no pescoço e se joga. A cena, a sequência do homem engravatado é um *flashback* de Frei Tito, que a partir daí narra a sua história.

Após a primeira sequência com o suicídio do frei, na sequência 2 (00:04:20 - 00:07:57) o filme traz uma perspectiva de *back*, contando a história do início, quando os padres dominicanos se envolveram com a luta contra o regime militar.

Nessa sequência, aparece em primeiro plano partes de um carro pelo olhar de quem estava dentro dele, aparecendo o rosto do motorista. Depois, entende-se que os outros passageiros estão vendados com uns óculos escuros para não verem o caminho que estão fazendo e se disfarçam de cegos. Nesse caminho, aparece escrito: “São Paulo, 1968”, após chegarem ao local um homem os recebe, os três homens como se fossem cegos os leva até uma portinha de madeira na qual entram.

Ao entrarem, tiram os óculos e percebem estarem em um galpão abandonado, aparece um homem armado de prontidão e os três são encaminhados para o fundo, no qual encontram um homem alto, de terno. Eles cumprimentam-se e agradecem a recepção. Esse homem é Carlos Marighella, interpretado por Marku Ribas, acompanhando ele estava outro frei, provavelmente o que fez a ponte para a entrada dos colegas para o grupo. Frei Tito apresenta-se e é repreendido por usar seu nome verdadeiro, Marighella o aconselha a criar um nome de guerra.

Ainda nesse encontro Marighella afirma que os ataques a bancos serão mais intensos agora e os freis deixam claro que sua ação é na retaguarda, ajudando e escondendo companheiros, fazendo contatos. E mostram um dos companheiros, Frei Oswaldo, interpretado por Ângelo Antônio, dando um dinheiro de doação para sustentar a luta contra a Ditadura.

Outro ponto desse encontro é quando Frei Tito pergunta como irão conscientizar o povo, e Marighella responde que através da ação eles iriam abrir os olhos da população. No fim da conversa o militante entrega alguns livros que escreveu e Frei Tito lê em voz alta como num sinal de informação aos telespectadores.

Na sequência 3 (00: 07:58 - 00:19:45), as próximas cenas do filme concentram-se em mostrar o cotidiano dos fiéis dentro do espaço religioso. A sequência inicia-se com a câmera no enquadramento aberto e na parede da capela lê-se, pichado: “Padres comunistas”. Posteriormente, a cena se passa na universidade, onde o Frei Tito está dentro da sala de aula e



é chamado por um colega, quando eles descem as escadas aparecem colados na parede vários cartazes anunciando assembleia geral, pinturas do rosto de Che Guevara, indicando o caráter de estudantes críticos e políticos no contexto da Ditadura.

Os dois estudantes foram para uma sala onde outros estudantes discutem a realização do Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) e decidem o que irá acontecer. Nessa sequência, o Frei Beto, interpretado por Daniel de Oliveira, recebe a notícia de que irão prender alguns jornalistas, ele então vão até a casa de um amigo para avisá-lo e ajudá-lo a fugir para o Rio Grande do Sul, no sítio de um conhecido.

Em outra cena, dentro do convento um camarada, chega uma mulher que precisa ir até Santos e que pede para os dominicanos levá-la até lá. Eles aceitam. É perceptível que o filme traz uma sucessão de acontecimentos e se preocupa em explicar ao telespectador como os dominicanos atuavam.

Eles, além de terem suas funções dentro da igreja, tinham seu lado de estudantes atuando como militantes dentro da faculdade. Uma das cenas, o Frei Tito encontra um sítio para que eles realizassem o Congresso. Ações como essa, além de reuniões em grupo, eram vistas pelo governo como ameaça, subversão, portanto deveriam ser bem escondidas.

Nesse momento em que os estudantes estão indo para o Congresso, Frei Beto e os companheiros que estão no carro são parados pela polícia, que pede os documentos, mas quando a polícia vê que são religiosos os liberam.

Após essa cena, dentro de uma editora onde o Frei trabalha, um homem chega contando que o Congresso foi denunciado e que a polícia estava indo para lá. Na cena, os estudantes aparecem sentados uns dos lados do outro e a polícia intimida-os, com frases do tipo: “O que você está me olhando?”, “Vão todos para o xilindró”, como se o encontro estudantil estivesse cometendo um crime.

A sequência 4 (00:19:45- 00:25:25) inicia com o Frei Tito na delegacia, apresentando seu documento para o delegado, o qual, percebendo a origem de Tito, trata-o com desrespeito e preconceito por ser nordestino. Após ele assinar o boletim de ocorrência, é liberado junto com outros companheiros que lamentam o ocorrido.

O filme traz elementos importantes de compreensão de como a oposição agia contra o governo, ainda nessa sequência é mostrado dois freis em um encontro com Marighella dentro de um fusca, nele, os militantes observam um mapa e procuram possíveis locais de abrigo para refugiados.

Em uma das cenas do convento o padre que está rezando a missa e criticando a Ditadura afirmando ser um regime que não condiz com as bases do cristianismo, que gera desigualdades e explora o trabalhador. Nesse momento, tem um oficial assistindo a missa e liga um gravador para registrar a crítica dos padres. Esse homem é anunciado para todos na missa como policial do DOPS e seu nome é exposto como Raul Careca. O policial, portanto, os ofende dizendo que estão usando o nome de Deus para fazer subversões e sai da igreja. Frei Diogo, após essa situação orienta os dominicanos sobre o risco que estão correndo e os aconselha a saírem do país. Entretanto, eles justificam as ações como pautadas na missão cristã.

Na sequência 5 (00:25:54 - 00:36:20), é dado destaque para as articulações políticas entre a esquerda do país e o papel dos dominicanos, quando mostra Frei Beto levando para dentro da igreja uma sacola cheia de dinheiro e entregando à Marighella. Outro exemplo, é Frei Beto indo para o sul do país e ajudando com passagem de companheiros pela fronteira.

Enquanto Frei Beto cozinha, é anunciado no rádio que o embaixador dos EUA foi preso e os militantes pretendem trocar o embaixador pela soltura de quinze presos políticos. Os dominicanos comemoram a vitória do sequestro do embaixador. Contudo, em mais uma ocasião de encontro com Marighella no fusca ele cita que irá afastar-se por um tempo, que muitos companheiros caíram e precisava fechar as feridas agora.

Na sequência 6 (00:36:20- 00:48:00) apresenta-se as primeiras cenas de violência física e tortura empreendida pelos militares. Quando os dominicanos percebem que muitos estão "caindo", termo utilizado por eles para se referir a prisão dos companheiros, Frei Fernando e Frei Ivo partem para o Rio de Janeiro e combinam de encontrar Marighella pelo telefone.

Quando estão conversando, o telefone faz um ruído, dando a entender que algo estranho aconteceu, possivelmente um grampo. Por isso, ao chegarem no Rio, os padres são surpreendidos na rua por homens armados com vestimentas comuns e colocados em um carro sem nenhuma referência policial. Presos, ambos vão para um órgão e levados para salas separadas.

Frei Fernando é interrogado sobre ser apoiador de Marighella, contudo, afirma que só o conhece pelo jornal. Nesse momento ele leva um tapa do investigador Fleury e ordena para seus funcionários que tirem a roupa do Frei. Colocando-o no pau de arara<sup>15</sup>, iniciam uma série de chutes e pauladas, a fim de descobrirem o paradeiro de Marighella.

---

<sup>15</sup> Pau de arara: consiste no método de tortura, na qual o indivíduo é preso pelos pés e mãos num pau e violentado.

Em outra sala, o Frei Ivo é torturado, também no pau de arara, por outro homem, o mesmo que esteve no convento gravando a missa dos padres. Ambos são torturados por um grupo de três a quatro homens, sem possibilidade de resistir, pois estão amarrados e pendurados. Os homens colocam um prendedor nos mamilos, ligados a um fio numa máquina, que quando gira dá choques e descarregas elétricas no corpo dos torturados.

A câmera é utilizada em primeiro plano, focando o rosto dos personagens, imprimindo a sensação de dor e perda de sentido com as descargas elétricas. Ambos espumam pela boca e desmaiam com tanta dor.

No mesmo local, no qual os freis foram torturados aparece um médico para examiná-los, durante a checagem dos olhos e do corpo do Frei Fernando, o médico não identificado no filme conversa com Fleury sobre tempo e a viagem que vai fazer ao final de semana, dizendo que um amigo da marinha o convidou. Após a presença do médico, Fleury continua torturando Frei Fernando que esgotado acaba revelando que marcou encontro com Marighella pelo telefone da livraria.

Então, Fleury vai até a outra sala que Frei Ivo está sendo torturado e avisa que já sabe que é pelo telefone que eles se conectam e quer saber como Marighella se identifica. Ele é retirado do pau de arara e após muitos chutes e pauladas revela que ele se identifica com Macenha e que se encontrariam na gráfica. O investigador ainda o ameaça dizendo que cortará seus dedos para tirar as digitais e ninguém dará falta. É perceptível o sofrimento do Frei diante de tanta tortura e por ter revelado o local onde se encontrariam.

A sequência 7 (00:48:01 - 00:56:14) é apresentada a partir da invasão do convento pelos militares à procura de Frei Tito, eles o encontram e levam-no para a prisão no meio da noite, mesmo com a presença do Frei Diogo, os militares não se intimidam em levá-lo.

Enquanto o Frei Fernando é levado para a livraria sob o comando dos oficiais, esperando o contato de Marighella. Eles aguardam a ligação, um telefone é ligado para escutar o diálogo. Quando o companheiro de Marighella liga de forma muito apreensiva Frei Fernando atende e ele diz que Ernesto (Marighella) vai à gráfica hoje. De forma rendida, o Frei solta o telefone lentamente como se estivesse sentido o significado daquilo e o que viria a acontecer diante da sua entrega.

Quando chega à noite, os militares preparam a emboscada para Marighella na rua da editora. Posicionam o fusca azul em que se encontravam de costume com o frei Fernando e Ivo, enquanto outros carros estão estacionados próximos, numa rua bem escura quase imperceptível.

Antes da chegada de Marighella, um companheiro faz a vigia e verifica o lugar andando pela rua, na qual está relativamente movimentada na parte de baixo, onde passam, supostamente, torcedores de um time de futebol com bandeiras e até carros. Isso indica que mesmo com a possibilidade de serem vistos cometendo algum crime, os militares não se balanceiam e tudo valia em nome da ordem e segurança.

Só depois da verificação que era Marighella caminhava em direção ao carro com uma pasta na mão e quando ele ultrapassa o carro que Fleury se encontra é que ele sai do veículo e grita: “Marighella!” atirando nele, nesse momento, outros oficiais disparam tiros de todos os lugares e o militante Marighella cai ao chão ainda vivo. Fleury aproxima-se e dá um tiro final. Enquanto no meio do tiroteio algumas pessoas morrem, como uma mulher que sai do carro e leva um tiro na testa. Na cena, aparecem oito homens sob o comando de Fleury para tirar a vida de Marighella.

De forma dramática a câmera é posicionada em Plongée mostrando o olhar dos oficiais sobre Marighella caído no chão. Evidenciando nitidamente a derrota da esquerda nessa batalha e engrandecendo o olhar do telespectador sobre os militares. Após o fim do ataque, os homens colocam o corpo de Marighella e os Freis num carro. Ao fundo ouve-se alguém dizendo para chamar os fotógrafos.

A sequência 8 (00:56:15 - 01:05:08) inicia-se com o general ao telefone, aparentemente com seu superior contando, sorridente, sobre o sucesso da operação. O indivíduo ao telefone questiona sobre os Freis, se ainda estariam vivos. Ele afirma que estão na sua frente rezando o pai nosso.

Na próxima cena, Frei Beto está num restaurante e ouve na televisão a notícia sobre a morte de Marighella, com a câmera posicionada sobre o olhar do personagem ele olha à sua volta, e as pessoas não dão atenção para a notícia, não se questionam, parecem estar alienadas aos seus mundos, sem se preocupar com os rumos políticos do país. Inclusive, essa ideia é reforçada, pois ouve-se um grupo de homens comentando sobre o futebol e as chances do Brasil fazer gol.

A narrativa decorre a partir da vitória sobre a morte de Marighella, numa cena dessa sequência o general Fleury entra com seus homens na prisão, comemorando, cantando a vitória e dizendo aos presos que ali estavam, numa espécie de subsolo com celas fechadas com grade, que os dominicanos que “caguetaram” sobre o paradeiro do chefe. Essa conduta implica na ideia de fazê-los sentirem-se mal e responsáveis pela morte do militante, colocando-os uns contra os outros.

O destaque dado aos dominicanos pela sua atuação religiosa e política é constante no filme. Em diversos momentos os freis usam a fé como guia da sua condição, como por exemplo, quando um companheiro é levado para interrogatório e eles rezam, sempre acompanhados da bíblia.

Enquanto frei Beto permanece escondido, nos jornais saem notícias e manchetes com o nome dos padres com acusações de serem comunistas e subversivos, causando o terror. Mesmo que as acusações e notícias sejam inverdades eram expostas nos jornais para convencimento da população de como era necessária a luta dos militares. Nessa sequência, acontece a última prisão do frei Beto, na qual seu próprio contato, que leva comida para ele no sítio, arma uma emboscada, levando-o até os militares, que o abordaram com armas de fogo e apontam para sua cabeça enquanto está no carro.

É notável, como o diretor do filme preocupa-se em registrar detalhes do comportamento de vários grupos diante da situação política do país. Em uma cena em que o Cardeal dos dominicanos vai visitá-lo ele justifica a prisão dos padres por terem feito algo.

As cenas de torturas continuam a todo momento com o carregamento de algum companheiro para dentro da cela. Numa dessas, uma mulher é levada nos braços de um oficial, devastada, ela diz que não foi só o pau de arara dessa vez, contando para as colegas de cela que precisa se lavar, criando uma ideia de que tem que tirar a sujeira e rastros do abuso que sofreu. Nessa cena é evidente a denúncia de que a tortura e violência não tinham gênero, tanto homens quanto mulher eram igualmente espancados, violentados, torturados das formas mais cruéis possíveis às custas da segurança nacional.

Em uma das cenas mais comoventes do filme é realizada uma missa dentro do encarceramento. Os quatro Freis recebem uma caixa e um copo e iniciam, no meio do corredor palavras e rezas cristãs, enquanto o restante dos presos ficam em pé atrás das grades de suas celas. Muitos pedem bênçãos, proteção e piedade para sua família. Nesse momento, é notável que até um homem que não é cristão pede ao Deus dos dominicanos para que vençam essa luta.

Os padres fundamentam-se nos ensinamentos bíblicos sobre justiça e salvação para se manterem ali. Inclusive, quando Frei Beto passa a hóstia para os presos ele oferece aos guardas e a um carcereiro, que timidamente recusa em um gesto de orgulho.

Na sequência 10 (01:14:29 - 01:26:50) os dominicanos são levados para o presídio de Tiradentes, como aparece no intertexto da tela. A câmera, posicionada num ângulo de rotação mostra o pátio do presídio e vai seguindo os personagens até entrarem na porta do edifício. É

dado ao telespectador uma percepção do olhar sobre aquele lugar estranho para os padres, que de uma igreja, agora passam a habitar um presídio como criminosos.

Eles entram numa cela ocupada por companheiros que os recebem de forma receptiva. As cenas que se seguem mostram o cotidiano e as ocupações que os personagens exercem dentro do presídio, como escrever, tocar violão, fazer ioga, jogar futebol, receber visitas dos familiares já que lhes foi tirada a liberdade de ir e vir, de se expressar e continuar suas atividades fora dali, incorporam novos hábitos como uma metáfora.

Em uma dessas situações dentro da cela, os homens entram e levam o Frei Tito. Os companheiros tentam resistir e questionam para onde ele seria levado, mas sem sucesso. Ele é encapuzado e um homem sem identificação diz que ele vai conhecer o inferno.

Após alguns dias os freis recebem a visita do Frei Diogo, junto com outras pessoas que aparentemente são um advogado e a irmã de Frei Tito, que diz que não tem notícia de seu irmão há três dias. Possivelmente ele pode ter sido levado para o DOI-CODI, um novo órgão de violência institucionalizada.

Na cena seguinte, Frei Beto é mostrado por meio do ângulo Plongée, numa cela pequena, escura e muito suja, cheia de lixo no chão e com um vaso sanitário, dando a sensação de pequenez e fraqueza do personagem diante da tortura que havia sofrido. Em primeiro plano, destaca-se o rosto cheio de sangue e marcas, inchado e machucado. Ele pega um objeto metálico no chão e fica raspando esse objeto, passando no dedo para sentir se está afiado, dando a ideia de que aquela condição seria o limite e ele poderia tirar sua vida, quando ele ouve alguém vindo pede para emprestar o aparelho de barbear, o homem empresta e Frei Tito tira a lâmina e corta seu braço deixando-o sangrar.

Já no hospital, o Frei é examinado por um médico na presença de um general, o mesmo diz para o médico que o religioso não pode morrer de jeito nenhum, provavelmente pela sua origem religiosa e a repercussão que causaria um padre sumir.

Quando Frei Tito é levado de volta ao presídio os companheiros cuidam dele e o examinam, registrando em uma folha a violência e tortura feita contra Tito. Nesse mesmo texto ainda dizem que a igreja é a única instituição fora do controle estatal e que muitas pessoas buscam refúgio nela.

Após essa cena, Frei Tito é levado ao encontro de Frei Diogo que o recebe e renova os votos de Tito, logo em seguida, Frei Ivo entrega à Frei Diogo a carta que escreveram. Denunciando as atrocidades cometidas contra os padres. Frei Tito é levado para prestar

depoimento e enquanto falava dos maus tratos e violência que sofreu durante três dias, o juiz não aceitava o depoimento e dizia que era mentira e que não era para o escrevente registrar aquilo. Concluindo que a tortura é tão ruim que é melhor não se falar nisso. Essa é uma prática que pode ser entendida pela tortura estar institucionalizada e servir como prática e aparato do Estado. Nem a própria justiça anotava os danos ou garantia os direitos à vida de cada indivíduo.

Nesta sequência 11 (01:26:51 - 01:30:18), dentro da cela os presos políticos pegam um rádio escondido e o ligam. Nele estão sendo pronunciado a notícia de que o embaixador americano foi sequestrado e em troca da liberdade eles queriam a soltura de 20 presos políticos e começam a citar o nome deles. Entre eles está Tito, esse momento é muito comemorado pelos colegas. Entretanto o Frei mantém-se ríspido e silencioso. O mesmo acontece durante a visita da sua irmã, dizendo que não quer sair do país. Entretanto não pode deixar de receber a soltura para não ser dado como traidor.

Na cena em que os vinte presos são soltos, os que ainda permanecem presos vão até a janela da cela minúscula e começam a cantar uma música, que se torna um hino da independência e resistência, um ritual em homenagem àqueles que lutaram contra a ditadura.

Na sequência 12 (01:30:19 - 01:47:50), ao final do filme, apresenta-se uma conclusão temporal dos acontecimentos narrados. Frei Tito, que havia conquistado a liberdade da prisão é exilado no Chile, e de lá vai para a França onde encontra-se com Frei Oswaldo. Nessa cena, Frei Tito conta como foi difícil viver no Chile e ser tratado como um padre criminoso. Frei Oswaldo diz que em Paris as coisas vão ser diferentes. Contudo, as marcas deixadas pela Ditadura em sua vida o assombram diariamente, a tortura e os traumas psicológicos o deixam com medo e perturbado.

Nas cenas que decorrem, Frei Tito tem surtos e lembranças do general Fleury e de outros torturadores, essas são mostrada ao público pelos *flashes* do momento em o Frei estava na cadeira do dragão<sup>16</sup> sendo torturado com choques, de momentos em que os torturadores usam sua fé e religião para afronta-lo, dizendo para ele tomar a hóstia enquanto colocam fios eletrocutores em sua boca, a intenção dos torturadores era que Tito falasse quem eram “os padres criminosos e comunistas”.

Mesmo estando na França, Frei Tito enxerga Fleury e sente ameaças de que ele pode ser torturado novamente. Quando Frei Oswaldo conversa com ele, ele diz não acreditar em mais nada diante de toda a desumanidade que passou.

---

<sup>16</sup> Cadeira do dragão: método de tortura em que o indivíduo é amarrado em uma cadeira e uma descarga elétrica é disparada.

Quando sua irmã vai visitá-lo na França, Frei Tito age com estranheza, com medo, até cita que ela não pode entrar ou ficar com ele, pois corre o risco de Fleury ver os dois juntos. Enquanto caminham pela floresta do convento, o religioso confessa para a irmã, chorando, que não aguenta mais ficar ali, que sente falta do seu povo, do seu país, da língua e sente-se muito sozinho e que deu a sua vida para defender o Brasil.

O filme encontra novamente a cena que deu início ao filme com o suicídio de Tito numa árvore, entre suas palavras deixadas em carta ele externa suas lembranças de um passado sombrio. Enquanto os outros Freis são avisados de que o advogado conseguiu o recurso e eles estariam livres por terem cumprido quatro anos de pena.



### **CAPÍTULO 3: A memória nos filmes *O ano em que meus pais saíram de férias* e *Batismo de Sangue* e as implicações no ensino de História**

Por tratar-se de um filme que retrata um episódio que foi vivido por muitos brasileiros, segundo Aumont (2002) foram identificados três discursos cinematográficos. Ele é uma representação social, no qual apresenta as visões da sociedade depois de três séculos do ocorrido, que no caso é o Regime Militar Brasileiro (1964-1985). Apresentado de forma discreta no filme, o diretor utiliza-se de poucas cenas explícitas da ditadura. Essas cenas estão sob a ótica de Mauro, a personagem narrador, que em sua estadia em São Paulo encontra-se em situações como quando militares invadem a universidade e levam estudantes presos. De forma sutil, o filme representa uma imagem negativa da ditadura, mostrando o transtorno que muitas famílias passaram por ter convergência em relação à forma de governo, e a forma violenta com que eles lidavam com estas pessoas.

O discurso ideológico também está presente no filme, tratando-se de uma representação social, em que o diretor, ao ter como plano um evento político, interage com as posições partidárias dos indivíduos que o assistiram.

Outra forma de representação é a fílmica, em que o filme possui muitos detalhes no figurino, nos elementos da cena e no enredo, conforme o período retratado. A partir do uso de luzes e sombras nas cenas, o diretor Cao Hamburger procura estabelecer aspectos visuais que se aproximam do real, fazendo com que o espectador sinta-se imerso na época.

Essas implicações abordadas pelo filme, sobretudo ao representar uma sociedade e articular as características dessa sociedade com os acontecimentos da época, foram as formas que o diretor utilizou para identificar o espectador no seu filme. Nesse sentido, o espectador torna-se legitimador do discurso cinematográfico, em que sua vivência e memória do período confunde-se com as vivências de Mauro, confirmando o que está sendo narrado no filme. Essa legitimação da produção cinematográfica sobre esse período dá-se pelo fato das pessoas que vivenciaram aquele momento desejarem que ele sempre seja lembrado, e que a sociedade atual tenha conhecimento das atrocidades cometidas pelos militares. Com isso, esse tipo de afirmação do ocorrido é tido como uma forma de justiça às vítimas da ditadura.

### 3.1. A relação da memória do exílio com a narrativa do filme *O ano em que meus pais saíram de férias* e *Batismo de Sangue*

O filme apresenta, em seu conjunto, narrativas significativas que são apontadas como parte construtora da memória. Pollack define certas memórias como lembranças proibidas, indizíveis ou vergonhosas, como o caso dos exilados no Brasil que, por muito tempo, tiveram suas lembranças esquecidas e não ditas, em oposição a uma memória nacional, que são construídas no seio familiar, em rede de sociabilidade afetiva e política.

Ambos – adultos e crianças – sofreram com a perseguição. Os adultos puderam ter o reconhecimento social deste fato, com a proclamação do estatuto de perseguido político. As crianças, que viveram essa história em outra fase de sua existência, sequer tiveram o reconhecimento da dor e a legitimação social de exilados, apenas meros acompanhantes, filhos de exilados (CASTRO, 2015, p. 203).

A condição da criança explicitada indica que há ainda uma memória que necessite ser lembrada, a memória das crianças que sofreram com o regime militar.

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor (POLLACK, 1989, p. 3-15).

Em uma entrevista publicada algumas crianças que vivenciaram o período militar, testemunham sobre a memória que elas tem sobre sua condição e de sua família.

(...) inclusive uma coisa que lembro naquele dia como a gente não conseguia frequentar mais as escolas, quem estava nos alfabetizando era minha mãe, naquele dia a gente tava [sic] sentado aprendendo a ler, ela tava... [sic] e é quando ocorre o cerco, muito dramático pra gente tudo isso, você não consegue mais frequentar a escola e no dia que você está tentando se alfabetizar tem um fato desse... (CASTRO, 2015, p. 200).

A memória, acima de tudo, está inserida na vida de indivíduos e grupos para manifestar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais (POLLACK, 1989).

Da mesma forma que Mauro representa um pouco do que foi vivido por muitas outras crianças neste período, algumas até chegaram a ser presas e torturadas por agentes militares.

Como afirma Castro (2015) a opção de sair para o exílio inicialmente foi mal vista por diversos militares. Contudo, isso passou a tornar-se uma opção para continuar a luta.

Desse modo, entendo aqui o termo exílio como a necessidade que alguns indivíduos tiveram de deixar suas casas, cidades, migrarem para outros lugares dentro ou fora do país, por questões políticas, perseguição direta ou indireta, pertencimento a grupos de resistência ou medo.

Essa questão de manter suas identidades em segredo para não serem encontrados pelo governo pode ser identificada na fala de uma das crianças que sofreram com o exílio no período ditatorial. Esse testemunho, apresentado no texto de Castro, aponta como as crianças estavam envolvidas na condição de vida de seus pais e como elas enxergavam esse período, muito similar ao que é representado por Mauro no filme. Em uma das entrevistas, uma das pessoas entrevistadas relata:

(...) o que eu notava? O que eu sabia? Uma grande preocupação dos meus pais em todo e qualquer momento com conversas telefônicas, eu notava uma certa preocupação com as visitas que chegavam em casa eventualmente, tem gente que chegava e você sentia um certo clima de nervosismo, anos depois eu vim a saber que muitas pessoas que eu conheci por determinado nome na verdade tinham outro nome, então o cara que eu chamei durante toda a minha infância Pedro, na verdade eu descobri que o nome dele era Afonso, já adulto (R16, 11/09/2008) (COSTA; CASTRO, 2015, p. 201).

Nesse aspecto, o autor aponta que uma melhor designação para a memória seria aquela como enquadrada, ou seja, a que é escolhida e, sendo assim, o filme tem o poder de representá-la

O filme-testemunho e documentário tornaram-se um instrumento poderoso para os rearranjos sucessivos da memória coletiva e, através da televisão, da memória nacional.

Se a análise do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, o procedimento inverso – aquele que, com os instrumentos da história oral, parte das memórias individuais – faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo, revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais

Muitas memórias não são enquadradas por órgãos oficiais, e nisso incluo as das crianças vítimas do regime militar, que somente com o Memorial da Ditadura é que elas foram consideradas

Dessa forma, o filme *O ano em que meus pais saíram de férias* traz em sua representatividade a memória de diversos brasileiros que, por muitos anos, foram esquecidos e não foram enquadrados na memória oficial do país. O silêncio desses indivíduos faz parte do que são as relações de memória, e o filme, portanto, abre possibilidade para ancorar as memórias de outras crianças que foram vítimas da Ditadura e que agora podem reconhecer sua história dentro de outras histórias.

Enquanto o filme *Batismo de Sangue* traz uma perspectiva do exílio por meio dos personagens Frei Oswaldo, que logo no começo da trama refugia-se na França onde continua exercendo seu ofício religioso, e o caso mais explícito do Frei Tito, que é solto do presídio e é obrigado a deixar o país e se refugiar no Chile, depois na França. No filme é retratada a angústia do personagem diante da impossibilidade de decisão sobre a sua própria vida, a qual foi obrigado a seguir um destino decidido pelo governo, além do fato do personagem apresentar melancolia e saudade da sua terra natal, da sua família e amigos. O exílio, tanto para uma criança quanto para um adulto, é uma violência instituída a partir da ordem governamental.

Porém é analisado que os exílios apresentados são diferentes no seu interior, apesar de que aja uma causa que os ligue como elemento comum, o processo de ruptura entre a vida de Mauro e a vida de Frei Tito são percebidos de forma diferente, a violência imposta ao Frei Tito que é um adulto, já construiu suas raízes e identidades no Brasil, e é obrigado a deixar o país é muito mais dolorosa diante do que é vivenciado por Mauro, que por ser uma criança, não tem ainda a percepção do que está acontecendo e leva a situação com um ar de brincadeira, ele se encontra nos lugares que esteve, mesmo que parcialmente, ele continua a vivência da infância.

### **3.2. A instituição social e o elemento de tortura representados no filme O ano em que meus pais saíram de férias**

O filme de Cao Hamburger traz a repressão e a tortura evidenciados de forma sutil, promovendo e prevalecendo o olhar da criança, que no caso é Mauro, sobre a situação, deixando um ar de mistério nos telespectadores, pois em nenhum momento a tortura é representada no filme claramente.

A partir da cena em que a mãe de Mauro é encontrada e volta para o apartamento do seu sogro, supõe-se que ela sofreu agressões físicas por ter um médico examinando-a. Também entende-se que, pela fragilidade de Bia, as violências também foram psicológicas, na qual a personagem apresenta cansaço e desconexão com a realidade.

A cena em que mais fica evidente a repressão é quando a polícia invade a Pontifícia Universidade Católica (PUC) e retiram os estudantes à força da universidade, colocando-os contra as paredes na rua, entrando em camburões violentamente, evidenciadas pelo uso de cassetetes, batendo nos estudantes que resistiam ao comando. Outro destaque é para o uso da cavalaria, tomando proporções de grandiosidade.

Entretanto, mesmo de forma não tão explícita, os filmes que abordam contextualmente a ditadura, como no caso de *O ano em que meus pais saíram de férias*, de algum modo servem ao telespectador como denuncia e expõe os crimes ditatoriais. Como afirma Caroline Gomes Leme (2013, p. 29):

A ditadura é apresentada como inerentemente ligada à tortura, e mesmo filmes que abordam apenas tangencialmente o contexto sócio histórico [...] parecem ter a necessidade de denunciar, por meio de seus personagens, a existência da tortura, ainda que seja em breves referências verbais.

Dessa forma, ela entende ser que a tortura no filme é denunciada em certos momentos e vinculada a uma prática institucionalizada. Observamos isso em dois momentos no filme: o primeiro na sequência da invasão da universidade, feita pela polícia militar, um aparato do próprio Estado para conter subversivos, e o segundo é quando Shalomo, procurando Bia, a mãe de Mauro, é levado pela polícia até uma delegacia. Nela Shalomo passa algum tempo e é acusado pelo investigador de tornar-se comunista, que diz que o interrogatório vai demorar e pergunta-o se ele é parente de Bia.

### **3.3. As cenas de tortura e a denúncia da Ditadura**

As cenas de tortura e violência chocam o telespectador ao deparar-se com a explicitação do corpo nu sendo violentado. Em ambos os filmes analisados existe a referência direta ou indireta sobre a tortura empreendida pelos militares.

Segundo Caroline Leme (2013, p. 42), a imagem do feminino não é representada pela tortura explícita em grande parte dos filmes.

Em *Batismo de Sangue*, o “corpo feminino sob tortura também é um âmbito não representado. O que vemos, em determinada cena, é uma moça voltando das torturas, com os pulsos e tornozelos feridos, que diz: “Me colocaram no pau de arara, mas não foi só isso... preciso me lavar...” deixando para o espectador a dedução de que ela foi vítima de sevícias sexuais.

Já a mãe do menino Mauro em *O ano em que meus pais saíram de férias* reaparece ao final do filme bastante debilitada, necessitando cuidados médicos, e se deduz que passou por torturas no período em que esteve afastada do filho.

Portanto, a explicitação da tortura em ambos os filmes não é visível devido às intencionalidades do diretor, de apontar por meio da narrativa. Diferentemente do que ocorre com a tortura masculina em *Batismo de Sangue*, dentre os filmes que representam a ditadura,

ele conta com as cenas mais longas de tortura. Em seu livro, Leme utiliza-se de uma citação do diretor Helvécio Ratton, que explica que as cenas não são meramente ilustrativas, possuindo um teor de estruturação dramática do filme. Contada do ponto de vista do torturado, a tortura, utilizada como instrumento do Estado e constituinte da história e rumos que o país tomou, devem ser explicitadas para valorizar a devida memória aos dominicanos, a Frei Tito e todos os outros que passaram por essa situação (Ratton in Patararra e Ratton, 2008, p. 13 apud Leme, 2013, p. 48)

Leme (2013), afirma que o filme *Batismo de Sangue* traz duas questões importantes, que são a responsabilidade dos frades Ivo e Fernando pela morte de Marighella, e o suicídio de Tito enquanto uma prática condenável pela Igreja. Sendo assim, deveria ficar evidente para o espectador o grau de sofrimento dos freis para chegarem a esse ápice. A escolha por usar essas cenas, ao mesmo tempo, faz com que o filme torne-se um clichê e afaste o espectador do real, além de obrigá-los a assistir tais cenas, tornando-se o torturador.

Partindo disso, cabe ressaltar que esses filmes, por tratarem de temas históricos, são recorrentemente utilizados por professores a fim de ilustrar, elucidar, analisar a fonte no ensino de história. Sendo assim, cabe ao professor então a responsabilidade de mediar o filme e os aspectos violentos que nele contém, o que seria uma forma livre de leitura e interpretação dos estudantes.

Do ponto de vista de Leme, referindo-se ao público geral, é complexa a questão, já que além de envolver diferentes possibilidades de uso da linguagem cinematográfica pelos direitos, bem como as diferentes formas pelas quais os espectadores assumem as expressões audiovisuais, não sendo possível determinar com precisão e previamente que efeitos as representações terão sobre um público diverso.

O filme *Batismo de Sangue* possui uma narrativa fílmica tensa, pelo modo como apresenta no seu enredo o sofrimento psíquico. Essa questão é trabalhada de forma clara desde as primeiras cenas, quando Frei Tito caminha em um ambiente denso e enforca-se com uma corda pendurada na árvore. Apesar de não mostrar detalhadamente o rosto da personagem, a cena choca o espectador pela ausência de subentendido, já que expõe claramente o corpo num plano geral e em detalhe os pés pendurados, sem manifestação de movimento.

A morte é uma das certezas da vida mais misteriosas para o ser humano, o desconhecido gera angústia e medo, e é a partir dessa situação que o filme vem para a realidade, criando uma conexão entre o espectador e a ficção. A questão problematizada, em torno da morte do Frei Tito, é o que levaria alguém ter coragem de tirar sua própria vida.

Ao contrário desse filme, *O ano em que meus pais saíram de férias* trata a morte de forma cautelosa. Essa questão aparece nele de acordo com seu propósito de narrativa fílmica sob o olhar da criança Mauro. Temas como a morte de uma criança podem não ter a mesma dimensão do que a de um adulto. De modo geral, os responsáveis tentam afastar as crianças desse sofrimento, tratando a morte de forma irreal ou até mesmo fantasiosa. No caso do filme, Mauro, o personagem principal, depara-se com duas situações de óbito familiar. A primeira quando seu avô vem a falecer, o que dá origem a toda narrativa do filme que, devido à ausência do avô, Mauro fica aos cuidados de um vizinho, Shalomo. Nessa primeira circunstância, o menino não demonstra um sofrimento exacerbado, e é apresentado como confuso, sendo essa uma situação incompreensível para ele. É nas cenas que abordam o enterro do avô que o diretor utiliza-se de artifícios cômicos e satíricos em relação a postura e comportamento de Mauro, trazendo uma leveza para a cena que, apesar de ser mórbida, acaba levando o espectador a sentir a graça da linguagem.

A segunda situação, que está diretamente relacionada às consequências da ditadura no Brasil, é quando, no final do filme, Shalomo traz a mãe de Mauro de volta, e ele encontra-a no apartamento do avô, toda fragilizada e debilitada, e pergunta a ela sobre seu pai. A mãe, sem condições de responder, silencia-se. De modo subjetivo, o diretor apresenta a morte do pai de Mauro como um não dito, não declarado, como se naquele momento não pudessem falar abertamente disso, o medo assombra diante de tanta violência sofrida.

Essa interrupção na infância pode ser vista em vários fragmentos da sociedade. Hoje não ocorre nenhum tipo de regime autoritário abertamente, que inibe a liberdade dos indivíduos. Porém, ocorre um sistema político que despreza os problemas sociais que afetam a infância de muitos brasileiros, principalmente da parcela da população que vive em periferias e passam por gravidez precoce, menores que se envolvem no narcotráfico e trabalho infantil. Esses são obstáculos para essas crianças que, quando veem-se em meio a essas situações, deixam de viver as virtudes que a infância proporciona. Tanto essas crianças que vivenciaram a ditadura quanto as de hoje em dia são vítimas de políticas das quais elas não possuem consciência e estão fadadas a carregar marcas dessas situações que influenciaram no futuro de suas vidas.

### **3.4. Um filme para todos e outro para alguns**

Dentro da pesquisa histórica que tem como objeto de estudo o cinema, uma pergunta que se faz essencial para entender a produção de um filme é compreender para quem ele foi

produzido. De modo geral, ambos os filmes trabalhados nessa pesquisa apresentam, apesar de temas em comum, elementos linguísticos que os distanciam. O filme *O ano em que meus pais saíram de férias* constrói sua narrativa sob a visão de uma criança. Portanto, cada eixo apresentado no filme é descrito como uma criança representaria, com sutileza. Por outro lado, o filme *Batismo de Sangue* segue uma linha mais carregada, dando a sensação a todo momento do sofrimento e angústia dos freis.

Essa escolha possivelmente é resultado do corte com a memória vivenciado pelos diretores. Nesses dois casos, os diretores Cao Hamburger e Helvécio Ratton vivenciaram a década de 1970, e fizeram parte da história enquanto sujeitos e constroem suas memórias a partir do que vivenciaram. Hamburger relata que a sua infância foi vivida no período ditatorial, e que muitas crianças como ele passaram por situações e foram condicionadas a terem suas vidas como resultado do regime militar. Neste caso, a cronologia e linearidade da vida do diretor fazem o corte da memória representada no filme *O ano em que meus pais saíram de férias*.

No caso de Helvécio Ratton, a história do filme está ligada à sua vida pessoal. O próprio diretor relata que foi militante opositor ao regime militar a partir de 1966, e em 1968 entrou para a luta armada. Após dois anos, foi exilado no Chile e retornou ao Brasil em 1974, ano em que foi preso no Rio de Janeiro por quarenta dias no Destacamento de Operações Internas – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) (RATTON, 2020).

Em minha leitura, a memória individual do diretor guarda relação com o seu tempo na medida em que a representação da ditadura no filme *Batismo de Sangue* é uma representação e tentativa de construção da memória dos torturados que, como ele, passaram por traumas e necessitam de um reparo memorialístico no presente. Muito mais do que a memória de Frei Tito, o filme traz a memória do próprio Ratton.

Dentro das representações contidas em cada filme, reconheço que as produções tiveram duas linhas memorialísticas. O filme *O ano em que meus pais saíram de férias* carrega a intencionalidade de abranger um público mais amplo, o que é demonstrado já a partir da classificação do filme, que indica a permissão de assistir a partir dos doze anos. Por outro lado, *Batismo de Sangue* é indicado para maiores de quatorze anos. O diretor Hamburger produziu um filme sobre a juventude dos anos 70, não exatamente direcionado a retratar a Ditadura, isso faz com que o filme seja mais recepcionado, pois ele acaba não sendo rotulado como um filme sobre a Ditadura. O que é diferente de *Batismo de Sangue*, que intencionalmente tem o caráter didático de apresentar a Ditadura as novas gerações que não vivenciaram o período. Entretanto, um filme desse porte não chega até a grande mídia, e sua circulação é muito reduzida aos



espaços acadêmicos, a sessões independentes e ao meio artístico. Aí que cabe a atuação do professor de levar esses filmes até as salas de aula e popularizá-los.

### **3.5. *O ano em que meus pais saíram de férias* e a representação do futebol como elemento memorialístico**

O futebol, enquanto esporte, foi bem popularizado no Brasil pelas suas glórias em competições e por seus atletas exímios e teve um grande destaque na década de 1970, principalmente devido à conquista do título na Copa do Mundo de 1970, o que coincidiu com o auge do regime ditatorial no Brasil. Ela representou naquele contexto uma forma de chamar a atenção do povo para elementos de entretenimento, que satisfazem seus prazeres de lazer, e é nessa situação que o regime militar apoia-se para glorificar o título como sendo a conquista do Brasil, mais especificamente do regime militar, como apontado por Gianordoli-Nascimento:

O Futebol foi sem dúvida um dos principais pilares para a sustentação ideológica do regime militar (Branco, 2006), favorecendo que um vasto repertório musical que enaltecesse o futebol nacional e fortalecesse sua relação com a identidade nacional. Em 1970, em meio à Ditadura Militar brasileira, tivemos a consolidação ideológica implantada pela política de segurança nacional havendo novo resgate da vinculação do futebol à identidade brasileira, criando a sensação de uma nação unida e única, que expressava seu amor à pátria através da seleção brasileira de futebol, representando os 70 milhões de Brasileiros que formavam “de repente (...) aquela corrente pra frente” parecendo que todo o Brasil, naquele momento polarizado, “deu a mão”. Imagens entoadas em um dos mais representativos ícones da memória futebolística, a música da copa do mundo de 1970, composta por Miguel Gustavo, intitulada “Para a frente Brasil”, na qual a máxima da propaganda ditatorial “Brasil, ame-o ou deixe-o” pode ser aludida nos versos “todos juntos vamos, pra frente Brasil do meu coração”. Quem não estava a favor do Brasil, representado pelo governo, estaria fora dele (GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2014, p.145).

Em meio à Copa do Mundo foi expressa a intencionalidade do Estado em usar o futebol como instrumento de agregação de valores nacionais, remetendo à ideia de que o Brasil estaria ali pronto para vencer o torneio e todos os brasileiros estariam ao lado da seleção, apoiando e torcendo, dando a ilusão de uma unidade refletida no regime ditatorial. E quem fosse oposto a essa condição, e por consequência estivesse contrário à nação, deveria procurar outro lugar no qual se encaixasse.

No filme “*O ano em que meus pais saíram de férias*”, Cao Hamburger mostra a narrativa fílmica a partir do olhar de Mauro, um garoto apaixonado por futebol, como outros de sua idade. A visão de Mauro é aquela de muitas crianças que vivenciaram a década de 70 no Brasil, na qual o maior orgulho do brasileiro era o futebol. Como é mostrado no filme, a Copa do Mundo apresenta-se de duas formas antagônicas: uma ao lado da festa e das comemorações, em que amigos e famílias reúnem-se em casa, e outro à espera dos pais que lhe prometeram voltar

durante o torneio. Nessa situação, Mauro vivencia o espetáculo do futebol e da transmissão dos jogos na televisão, uma tecnologia recente incorporada no cotidiano das famílias brasileiras, que antes ouviam pelo rádio e agora conseguem visualizar em cores os craques do futebol, como o jogador Pelé. Como ressalta Gianordoli (2014, p. 148):

A copa de 1970 foi disputada no México e transmitida diretamente para o Brasil “em cores, em caráter experimental” (Rinaldi, 2000), o que o Regime Militar não poderia deixar de associar à sua imagem, como progresso, modernização e estabilidade econômica (GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2014, p.148)

Para alguns historiadores que o fato do Brasil ganhar a copa do mundo seria um ponto positivo para enaltecer as vitórias do regime militar, como se esse mérito fosse do governo. Como afirma Magalhães (2008, p. 3), “A seleção também seria bastante utilizada, principalmente após a conquista do tricampeonato, quando associou-se à vitória em campo com o próprio modelo de país”. Essa associação do regime militar acontece de modo oportuno para beneficiar a sua imagem como algo bom, positivo, como o governo que melhorou a vida do povo, que agora tem um televisor em cores em suas residências e podem usufruir desse tempo com sua família fortalecendo os laços da tradicional família brasileira, comportada, antissubversiva, dentro de suas casas.

No contexto do evento, os militares também se aproveitavam de outras variáveis além da participação brasileira. Pela primeira vez, os jogos seriam transmitidos ao vivo pela televisão, o que resultou em uma arma nas mãos da propaganda oficial do regime. O governo conseguiu associar o bom momento econômico com a possibilidade de adquirir televisores e assim acompanhar a seleção ao vivo e em casa (MATOS, 2002)

Essa ideia de modernização e progresso associada à imagem do Regime Militar é representada no filme de modo subjetivo, quando no dia da Copa saiu nas manchetes de todos os jornais que a Copa do Mundo iria ser televisionada, e o Brasil promete ser campeão.

Durante todo o seu governo, Médici atrelou sua imagem à seleção brasileira. Desde sua posse, a estratégia de popularidade desenvolvida pelo órgão responsável pela propaganda oficial era de quebra de hierarquia e o rompimento de desigualdades que o futebol poderia proporcionar. Isto se materializaria na imagem de Médici, que não só receberia e apoiaria a seleção, como também era um torcedor, o que fazia dele um homem comum/igual. Esta construção, segundo Guterman (2004), era reforçada até na explicitação de preferências por jogadores, difundindo que como governante ele não poderia ter preferências, mas como qualquer outro torcedor sim (GIANORDOLI-NASCIMENTO, 2014, p. 149).

Outro debate importante apresentado no filme, presente na construção da memória da ditadura, é a discussão da escolha dos jogadores. Em diversos momentos os personagens conversam nas cenas discutindo a posição e a escalação do jogo, e até Mauro envolve-se nesse debate. Em uma cena com seu pai, e depois em um bar onde alguns homens conversam, como se fossem especialistas na montagem de um time, dando a ideia de que o conhecimento sobre o futebol e sua discussão nos lugares públicos estava acima de temas políticos.

Além do filme apresentar também a ideia de que a escolha dos jogadores dependia da posição política que ele escolhia, quando na mesma cena do bar, um dos homens fala “tal jogador” é comunista, estereotipando o jogador a partir da sua posição política e diminuindo seu potencial e habilidade como um jogador da seleção.

Como ressaltado por Magalhães (2012), no Brasil a seleção brasileira e a Copa do Mundo tinham objetivos muito além do que uma conquista esportiva:

O planejamento para a copa do mundo do México não dizia respeito apenas ao futebol, mas era a vitória do modelo de sociedade pregado, bem como a “vocação dos brasileiros para o cumprimento dos projetos do país, e assim alcançar o lugar de potência internacional” (Magalhães, 2011, p. 150).

A Copa do Mundo de 1970, na qual o Brasil conquistou seu tricampeonato, significou o momento em que a nação incorpora o povo, transformando-o num único desejo de participar do sentimento nacional assistindo aos jogos da seleção e torcendo junto. Isso era o sentimento coletivo que foi muito bem retratado no filme, mostrando a paixão de Mauro e a de outras crianças por futebol quando eles jogam futebol e colecionam figurinhas da copa. Também vemos a paixão dos outros estavam torcedores que estavam assistindo e torcendo pelo Brasil. Principalmente, percebemos o código sonoro utilizado no filme, em que toca em todas as cenas da Copa do Mundo a música enredo “Pra frente Brasil”, despertando no espectador, ao ouvir a música, quase a mesma sensação daqueles que acompanharam esse momento da seleção. O futebol, ainda hoje, sustenta essa característica de nação unida, quando a grande maioria da população para todas suas tarefas durante jogos do Brasil na Copa do Mundo, e quando ouvimos aquela frase clássica “Brasil é o país do futebol” o sentimento de orgulho é evidente.

Quando é feita uma analogia entre a solidão do personagem com o goleiro de futebol, Mauro se identifica com o goleiro por ser o jogador essencial e estar sempre sozinho no gol. Esses sentimentos são decorrência da sucessão de acontecimentos que ocorrem na vida de Mauro, são ações que se iniciam a partir do momento em que os pais de Mauro fogem, tais mudanças em virtude da política ficam marcadas na vida do garoto por terem lhe tirado de uma infância apreciável para uma vida de conturbações e tristezas.

### **3.6. A memória religiosa e ditatorial depositada na leitura do filme de Ratton**

O filme *Batismo de Sangue* constrói uma narrativa baseada na relação entre a Ditadura Civil Militar no Brasil e a ordem religiosa dos dominicanos da Igreja Católica. Entre esses dois eixos, o filme traz uma construção da memória do Brasil, ao mesmo tempo em que denuncia os

crimes e violências cometidos durante o período retratado. Ao iniciar com os flashbacks da personagem de Frei Tito, o diretor trabalha a ideia de reviver as situações vivenciadas pelo jovem e seus companheiros, promovendo representações da igreja distintas, em virtude das suas pregações e doutrina, sendo que possivelmente poucos os que não vivenciaram o período imaginariam membros da igreja sendo militantes, presos e torturados. Ao mesmo tempo, o filme aproxima o telespectador de elementos que trazem à tona a cultura do período e coloca-os sob a ótica de jovens comuns, que tinham suas particularidades e individualidades, relacionavam-se e viviam suas ideologias.

A exemplo disso, Noronha (2013) afirma que os elementos que legitimam as representações do jovem e as mudanças culturais têm relação com a arte, em que muitos momentos os jovens estão ouvindo rádios tocando artistas como Chico Buarque, que representam essa característica cultural. Hoje os jovens estabelecem essa mesma relação com a música e as redes sociais dentro das mídias digitais.

### **3.7. Potencialidades e limites do filme histórico no ensino de História**

No ensino de História há de se dizer que existe uma grande confusão e desconhecimento do que é História e do que é Memória. Nesse último caso, o filme pode ser visto como um lugar de memória itinerante. Assim, podemos dizer que o filme pode estar em vários lugares. Através disso os alunos podem conectar-se com a memória construída a partir dele, considerando aspectos da vivência de Mauro comum a muitas crianças da época. Fazer com que os alunos percebam que aquelas quase duas horas de narrativa representam inúmeras vidas de crianças e adolescentes que viveram na década de 1970. O filme, por tratar de forma sutil a Ditadura, pode ser utilizado ainda nos anos finais do fundamental, um dos poucos filmes sobre essa temática que se encaixam na idade permitida.

Dentre os objetivos propostos nesta dissertação, o principal deles é a análise dos filmes e seus usos no ensino de História. Em algumas circunstâncias, se o filme histórico não for problematizado a partir do que é memória e o que é História para os jovens, ele corre sério risco de ser interpretado como verdade, como uma janela que se abre para o passado. Sem que os alunos consigam perceber a intencionalidade da produção no presente de estar representando o passado nas telas. Em minha análise, a probabilidade disso acontecer tende a ser maior quando o filme é apresentado por meio de fragmentos, trechos ou cenas, já que, quando o estudante observe apenas uma parte do filme, ele não consegue relacionar as sequências e podem criar

representações equivocadas quanto ao objetivo de usar o filme em sala de aula. Essa questão está presente no filme do filme *Batismo de Sangue*. Se o professor optar por passar um trecho desse filme, geralmente são as cenas de tortura, e o estudante dificilmente vai conseguir relacionar a tortura com as causas que levaram aquela situação do filme, podendo ser criadas representações de horror e de afastamento.

O uso do filme em sala de aula em partes ou fragmentos não é positivo, pois limita o filme a uma mera ilustração ou a um apêndice do conteúdo estudado. A fragmentação implica na perda de questionamentos da análise da linguagem cinematográfica e da narrativa, uma vez que aquela cena precisa fazer sentido para o aluno que está assistindo. Uma cena de tortura é, ela por ela, violência pura. Contudo, a significação de violência política e outros tipo de violência são diferentes a partir do momento que os alunos começam a interpretar e entender o contexto da cena. O mesmo ocorreria com o filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, e o professor optasse por mostrar a cena mais nítida do filme em que aparece o contexto da Ditadura, que é a cena em que universidade é invadida pela polícia e os estudantes são detidos. Assistir a essa cena isoladamente representaria uma desconexão com todo o enredo do filme, fazendo com que, provavelmente, os estudantes não entendessem a relação da cena com o personagem principal Mauro.

Os riscos de usar cenas e fragmentos no ensino de história são grandes, pois as possibilidades dos estudantes não conseguirem compreender a relação história e memória é evidente. Afinal, essa compreensão dá-se do campo teórico para o campo prático, e o filme torna-se um registro memorialístico do presente. Até por que a leitura do filme envolve a questão geracional, mesmo que ele tenha sido produzido a partir de um retrato do ano 1970 e tenha sido lançado em 2006. Os estudantes da década de 2006 não são os mesmos dez anos depois do lançamento do filme, é uma outra geração, que possui outros entendimentos e outra abordagem. Por isso, problematizar o filme na sua totalidade é parte do processo de diferenciação da memória e História no ensino de História.

A geração de hoje tem uma relação com a política diferente dos jovens dos anos 1970. À época, a parcela da juventude apostava em mudar o mundo, e isso era sua causa primordial. Hoje, parte dela está atrelada a um pensamento burguês individualista, em que o seu mundo é único e as causas coletivas não valem a pena. Essa questão geracional é ponto fundamental para entender que os jovens de hoje não têm a memória da Ditadura.

Um risco que o filme *O ano em que meus pais saíram de férias* corre são os estudantes julgarem e criarem uma memória aversiva da família de Mauro por terem o abandonado,

entendendo que a família deixou o filho em nome da militância. Hoje em dia as crianças e jovens não pensam dessa forma, sendo que o ideal de família que eles têm atualmente pode gerar severas impressões sobre o passado representado nas telas. Com isso, a leitura feita pelos estudantes vai depender da subjetividade de cada um. Um exemplo disso é que um jovem de dezesseis anos que vive na periferia não vai ter a mesma representação da cena de tortura de um jovem de classe média que vive no centro. A concepção de violência ela muda de acordo com a suas experiências.

Usar filmes de cunho histórico no ensino de história é uma forma de apresentar uma fonte histórica produzida no presente, para que os alunos, enquanto protagonistas da construção do seu conhecimento, reconheçam que dentro dos espaços de manifestação artística, como o cinema, ocorre uma disputa pela memória, sendo nesse caso a da Ditadura Civil Militar. Para isso, os alunos precisam perguntar-se por que o filme foi produzido naquele ano, por quem, qual era o contexto, para qual público, e qual a linguagem utilizada. Essas perguntas simples condicionam o aluno a pensar que uma produção fílmica tem suas intencionalidades. Como afirma Napolitano (2013, p. 236), “é perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos”).

Esses dois filmes analisados, que podem ser considerados progressistas, foram produzidos em 2006, e reconhecidos e distribuídos no território nacional. Uma época diferente da atual, em que os jovens estão conectados cada vez mais com a internet e redes sociais, e os vídeos de curta duração capturam mais a atenção deles. Como o caso da produção veiculada no *Youtube* da organização Brasil Paralelo, que se apresentam como um grupo independente e que “desfizeram mentiras sobre a nossa história”, possuindo o maior número de visualizações em um documentário ou filme sobre história do Brasil, segundo a própria apresentação da organização. Esse filme, intitulado *1964: O Brasil entre armas e livros*, faz uma crítica acrítica à esquerda e a um posicionamento de direita em defesa da Ditadura. Ele possui 8.303.914 visualizações e foi lançado em agosto de 2019.

Esse é um exemplo para pontuar que o uso do passado é corrente para legitimar o presente. Quase quinze anos atrás foram lançados os dois filmes abordados nesse trabalho, com a intencionalidade de construir uma memória contra a ditadura, e hoje encontramos canais disseminando conteúdo científico vinculado à memória exaltando a ditadura civil-militar brasileira. É nesse contexto de disputa pela memória que os jovens estão inseridos, e cabe ao Ensino de História fomentar uma aprendizagem significativa, em que os estudantes possam ter

senso crítico e diferenciar memória e História. Afinal, o uso do passado é necessário para que governos e projetos políticos sejam instaurados no país, e dentro desses lugares de memória em que ela é construída a favor de um regime militar é que a democracia se torna ameaçada.

Nessa perspectiva, cabe destacar a contribuição de Vieira (2016) que, embora retrate em seu artigo o direito à memória das crianças sobre a Ditadura Militar sob o olhar de publicações infantis, traz em sua reflexão o campo cinematográfico, na qual também é espaço de memória. O autor aponta, como princípio da sua reflexão, que a necessidade de ensinar história deveria ser objeto de reflexão de todos os historiadores, mas que, em alguns momentos, esse distanciamento acadêmico levou a uma lacuna entre o saber acadêmico e o ensino de história, criando uma transposição didática. (P. 87)

O autor aponta que em sociedades pelas quais passaram por adventos ditatoriais e violação dos direitos humanos

(...) a história contada às crianças reveste-se do compromisso público da história, dos historiadores e dos respectivos sistemas educacionais em fazer da história um importante componente no combate à intolerância e na construção de sociedades democráticas (VIEIRA, 2006, p.87).

Para Vieira, é imprescindível a responsabilidade de contar história de ditaduras para as crianças para que elas reconheçam e denunciem qualquer tentativa de violação dos direitos humanos praticados por regimes ditatoriais e tornem-se cidadãos conscientes para repudiar todas as formas de violência do Estado. (VIEIRA, 2016, p.89)

Neste caso, os livros infanto-juvenis, segundo o autor, são peças fundamentais para a compreensão histórica da ditadura civil-militar. Para ele, os filmes também são importantes meios de difusão da memória ditatorial do Brasil, pelas quais as crianças podem ser educadas para a defesa dos direitos humanos. Sobre os testemunhos reunidos pela Comissão Nacional da verdade o autor afirma:

(...) correspondem a um novo patamar para o exercício da educação em direitos humanos direcionada ao público infanto-juvenil, pois permitem problematizar a história e memória da ditadura militar para além dos mecanismos que a recobrem apenas na qualidade de conteúdo específicos de disciplinas escolares. Apresentar ao pequeno leitor histórias de infâncias marcadas pelo trauma do terror político e violência praticada pela ditadura abre caminho para uma proposição mais profunda e formativa, pois extraem da memória, do testemunho e dos relatos de experiências vividas os mais importantes elementos para a constituição da memória coletiva. (VIEIRA, 2016, p. 93)

Nesse sentido, a formação histórica dos estudantes processo temtem como aliada a memória, que por sua vez, se bem trabalhada e reconhecida, serve-nos como um aparato para a construção do conhecimento histórico, seja a memória relata nos livros, seja aquela representada nas telas. Ainda sobre isso, Vieira afirma:

O conjunto dos quarenta e quatro testemunhos que habitam o livro redimensiona a história da ditadura militar brasileira, pois deslocam as imagens congeladas do passado, permeadas de lugares comuns, para o nível mais sensível da percepção da experiência histórica, o eixo da memória que como tal permitem perceber o quanto da violência praticada pela ditadura ainda ocupam lugar na história do tempo presente e na vida das pessoas. É a história viva que, rememorada, redimensiona a experiência do que significou ser criança em tempos de ditadura e, com isso, instaura outro paradigma para se contar histórias de ditaduras e lutas de resistências para crianças (VIEIRA, 2016, p. 94).

Portanto, compreendo que a memória e a História possam caminhar juntas, sendo que a memória encarrega-se de aproximar a experiência de modo sensível e a História condicionar a memória como fonte histórica para a compreensão do passado e do presente. Isso quer dizer que uma não exclui a outra, mas sim complementam-se.

Do ponto de vista de Bittencourt (2009), é necessário alguns critérios para inserir o filme na sala de aula. O primeiro é observar as preferências dos alunos em relação ao gênero e tipo de filme. Outro ponto fundamental é questioná-los sobre suas escolhas e o que os fazem gostar desse tipo de filme, além de ser necessário o professor elencar questionamentos sobre o que constitui um filme, sua função e produção. Por fim, deve-se realizar a construção de uma ficha técnica com os alunos, na qual deve constar informações importantes, desde as características técnicas quanto as características da produção e do contexto de produção.

Seguindo a mesma linha da autora, penso que *Batismo de Sangue* e *O ano em que meus pais saíram de férias* podem ser trabalhados dentro dessa perspectiva, pois são filmes produzidos em meados da década de 2000, o que apresenta-se aos alunos como uma produção “nova” em relação aqueles que não pertencem a seus conceitos temporalidade, baseado na idade e ano de nascimento deles. Outro ponto importante é que os filmes analisados têm uma clareza e simplicidade nos diálogos estabelecidos pelos personagens, o que facilita a compreensão do enredo do filme pelas crianças. Quando um filme é produzido a partir de uma narrativa mais complexa, ou seja, quando os fatos não são apresentados explicitamente ao espectador, muito da história fica subjetiva, fazendo pensar, o que faz com que os jovens e crianças criem uma aversão. Portanto, esses dois filmes foram escolhidos pela sua linguagem didática, em que muitas vezes são apresentados textos na tela, indicando, lugares, datas para situar o público. Mesmo quem nunca tenha estudado ou ouvido falar de Ditadura, naturalmente assistindo aos filmes conseguem entender a história.

Ao final deste trabalho será apresentada uma parte propositiva para ser trabalhada em sala de aula com esses filmes, nas quais o professor poderá dialogar e debater com os alunos, como os aspectos técnicos e de linguagem que o constituem. Isso torna-se um ponto positivo



também, já que como são filmes produzidos na era digital, é muito mais fácil e acessível encontrar informação sobre eles do que aqueles produzidos anteriormente.

Do meu ponto de vista os estudantes estão sempre aptos a debaterem documentos escritos, aos quais eles estão mais acostumados. Da mesma forma, quando aparecem imagens nos livros didáticos e apostilas, a leitura daquelas imagens já está programada para ser ensinado aos alunos, o que é diferente de filmes que, quando passado pelo professor, ganha a aparência de uma ilustração justamente pela falta de conhecimento técnicos para que o filme seja abordado como uma fonte histórica. O intuito é pensar justamente nesses filmes “clichês” mais conhecidos e que tiveram uma repercussão maior entre o público, que são os primeiros a virem a memória quando se fala no tema da Ditadura Militar, uma vez que dentro do ensino de história o que cabe é conseguir estabelecer a construção e o debate sobre a memória da Ditadura. Como ressalta Leme (2013), sobre a filmografia que tem como tema o regime militar, é um processo duplamente seletivo de resgate do passado, pois coloca-se em destaque fatos, questões que interessam àquela narrativa que está sendo construída, ao mesmo tempo que as escolhas sociais que alavancam a popularização do filme acontecem ou não, deixando muitos filmes de grande cineastas relegados ao esquecimento.

A partir dessa questão, esse crivo social que é colocado à prova do espectador em relação aos filmes com a temática do regime militar tem sua notoriedade, em grande parte, construída pelo ensino de História, em que os professores apresentam os filmes aos alunos conforme um critério de seleção pré-estabelecido, como discutido acima, ou a sua escolha já parte da fama alcançada por esses filmes?

Essa questão, apesar de ser complexa e abrir espaço para um campo de discussões que não será esgotada aqui, é uma escolha do professor a partir das duas preposições. O que quero dizer é que, no âmbito escolar, o professor que não é especialista em cinema, tematizando a ditadura ao planejar sua aula e utilizar recursos audiovisuais, a partir de um conhecimento prévio que tenha visto algum filme e na internet, entre o resultado de sua pesquisa irão aparecer filmes que tenham ganhado mais destaque nas mídias e apresentação em festivais, além de críticas positivas. Dessa forma, a escolha do filme pelo professor, ao mesmo tempo que é fruto de uma tradição seletiva<sup>17</sup>, constrói essa seleção a partir do princípio de que está reproduzindo um elemento cultural carregado de significados.

---

<sup>17</sup> Ver Raymond Williams (1979)), em *Marxismo e Literatura*.

Tendo em vista a escolha do filme apresentado, o professor deve indagar os alunos sobre a relação do filme com o tempo presente, para que os alunos desenvolvam o senso crítico e a curiosidade investigativa, a ponto de quererem compreender o contexto em que o filme foi produzido e o porquê. A contextualização da produção é de suma importância para que o filme não fique no campo da ilustração ou apêndice de algum conteúdo.

Segundo o historiador Rodrigo Ferreira (2018):

(...) a produção de um filme está imersa no cenário político, econômico, social e cultural do momento em que foi realizado. O cinema-história possui, nesse sentido, uma dupla temporalidade: uma é referente ao período histórico representado; outra diz respeito ao contexto em que é filmado. Buscar essas dimensões, portanto, amplia a compreensão de significados do filme para além de seu enredo (FERREIRA, 2010, p. 115).

Dessa forma, compreendo que o filme é uma fonte histórica na qual os alunos possam compreender os aspectos políticos e sociais de sua produção no tempo presente.

Assim sendo, é possível destacar dois pontos importantes sobre a contextualização da produção dos filmes “*O ano em que meus pais saíram de férias*” e “*Batismo de Sangue*”. Ambos foram produzidos entre 2005 e 2006, anos que são marcados por um domínio político dos partidos progressistas, que pressionaram medidas políticas a fim de que a memória da Ditadura Civil Militar brasileira tivesse espaço, tendo como resultado das disputas políticas a criação da Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011, que resultou na Comissão Nacional da Verdade. Com o objetivo de recolher depoimentos e restaurar memórias das vítimas da Ditadura, ela entregou seu relatório final em 2014.

Voltando para a prática do cinema em sala de aula, outro ponto em relação à produção dos filmes é seu financiamento. É importante que os alunos procurem de onde vem a captação para realização dos filmes, que em muitos casos vem do investimento do Estado e de patrocínios que promovem a cultura. Entender que o aporte financeiro de um filme pode trazer consequências positivas e negativas, ou seja, um filme com uma boa capitalização tem mais capacidade de pagar profissionais, investir no cenário, enredo e bem como fazer a propaganda e o marketing de produto. A pergunta que se deve fazer é: por que uma empresa/instituição privada ou pública patrocina uma produção fílmica, quais seriam seus interesses? Com esse questionamento é possível que os estudantes percebam mais um elemento do filme como parte de um projeto político-ideológico.

Após os estudantes pesquisarem e conhecerem as bases do financiamento do filme, chega a hora deles procurarem investigar como foi sua distribuição e recepção. É importante que o professor faça a mediação entre a pesquisa e as informações reunidas pelos alunos. Nesse

sentido, o professor deve explica-los o processo ou o caminho que um filme leva para chegar até as redes de cinema, plataformas de streaming ou mesmo a televisão, em que geralmente esses lançamentos são realizados pela distribuidora, e isso custo um preço elevado, o que acaba dificultando que filmes com produções independentes chegam as teles, inviabilizando seu conhecimento. Por isso, geralmente os filmes que são selecionados pelos professores para serem utilizados em aula são aqueles que já chegaram a esse ponto de distribuição e exibição, e o professor consegue encontrá-los facilmente em mídias digitais.

No caso dos filmes analisados por se tratarem de filmes produzidos já era digital, as chances de se encontrar mais informações sobre suas características exteriores são maiores que filmes antigos, já que as informações de produção, marketing e propaganda e recepção dos filmes ficam armazenadas nas páginas da web. Por fim é tão importante quanto as outras partes, após terem reunidos todas as informações sobre a produção do filme externas, chega a hora de contextualizar a narrativa histórica do filme, ou seja, analisar os aspectos internos. Dentre os aspectos internos proponho que o professor escolha algumas técnicas de filmagem para apresentar aos alunos e explicar a construção do filme. Técnicas como cena, sequência, planos e enquadramento. Tendo ciência dessas técnicas, os estudantes conseguirão ter uma noção maior do filme como um conjunto de montagens, ou seja, de seleção, na qual o produtor escolhe representar determinadas cenas em detrimento de outras.

Além de que os estudantes devem estar envolvidos na linguagem cinematográfica para compreenderem os objetivos da produção do filme, é necessário também apresentar o gênero do filme que, apesar de existirem subgêneros, o aluno deve perceber as características daquele gênero. Dentre os gêneros destaco a divisão entre: Drama, comédia, aventura e suspense, podendo se encaixar esteticamente no formato de documentário, curta-metragem e longa-metragem. Ressalto que existem muitas divergências em relação a divisão dos filmes em gêneros, esses são constituídos de um padrão estético e maleável, ou seja, os gêneros podem ser criados de acordo com as características da obra. Geralmente o próprio mercado do cinema classifica os filmes.

Assim, o uso de filmes no ensino de História abre grandes possibilidades de serem trabalhados e contribuir para o processo de aprendizagem do conhecimento histórico. O filme traz elementos que sensibilizam e despertam o interesse dos estudantes. Contudo, ele deve ser trabalhado de forma orientada pelo professor. Ao final foi criada uma sugestão de sequência didática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista das preocupações apresentadas nesta pesquisa em relação aos discursos emergentes que fazem usos do passado para legitimar projetos políticos ideológicos no país e o modo como a História tornou-se parte das disputas por narrativas memorialísticas. As quais estão inseridas nos espaços públicos, mídias e nas salas de aulas e na academia.

Diante dessa circunstância, alguns meios são lugares de memória e fomentam as narrativas que se apropriam do passado a partir de testemunhos e vivências. Dentre esses, deve-se considerar o cinema como meio de comunicação de massa que possui uma linguagem própria e que transmite aos seus espectadores.

Nesse sentido, o cinema produz uma narrativa que é construída a partir das representações que seus produtores exprimem no seu enredo, e também criam representações a partir da apropriação que o espectador gera por sua narrativa, tornando uma fonte histórica audiovisual que permite investigar e questionar a sua produção no presente.

Essa relação História e Cinema já está bem consolidada na historiografia, contudo, questionamentos ainda são pertinentes em relação ao cinema, que tem como tema eventos históricos. Nesse caso, o recorte temporal dessa pesquisa foi a Ditadura Civil Militar do Brasil nos filmes *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006) de Cao Hamburger, e *Batismo de Sangue* (2006) de Helvécio Ratton.

Assim, a intenção dessa pesquisa foi pensar de que forma os filmes utilizados no ensino de História podem contribuir para a construção do conhecimento histórico e quais são as suas relações com a memória. Analisando-os pude constatar que a memória e a História guardam relações próximas por terem como objeto as narrativas do passado.

Entretanto, a memória parte das lembranças coletivas e individuais sobre o passado enquanto a História baseia-se em fatos evidentes e a construção da sua narrativa parte de um rigor metodológico que prova, por meio das fontes históricas, as evidências sobre o passado.

Diante disso, os filmes como parte de uma produção, imprimem à memória dos seus produtores sobre o período retratado, mesmo que haja um estudo histórico e uma pesquisa para a realização do longa, ele é produzido a partir das intencionalidades de seus idealizadores que carregam consigo as subjetividades de cada um.

O filme *O ano em que meus pais saíram de férias* traz as memórias do próprio produtor Cao Hamburger, que vivenciou o período ditatorial e quis retratar a memória de uma criança que sofreu com as consequências da Ditadura por seus pais serem militantes. Essa memória não

pertence a uma única criança, como Mauro personagem central do filme, mas sim a tantas outras que se reconhecem na história e tiveram vivências similares como a retratada no filme.

Enquanto o filme *Batismo de Sangue* carrega as memórias dos padres dominicanos que se aliaram à luta armada em nome da justiça, liberdade e igualdade. A história é narrada pelo personagem principal Frei Tito e a intenção do diretor nesse caso foi rememorar a luta dos freis contra a opressão ditatorial e como essa luta levou as consequências da tortura e violência empreendidas pelo Estado.

Ambas produções analisadas carregam suas especificidades enquanto memória retratada neles, contudo foram analisados pontos que se cruzam nas histórias:

O primeiro ponto é a questão do exílio no filme *O ano em meus pais saíram de férias*, o garoto Mauro sofre essa violência em dois momentos: primeiro quando deixa Belo Horizonte e se muda para São Paulo e depois quando sua mãe volta e eles são obrigados a sair do país. No *Batismo de Sangue*, essa questão aparece quando um dos Freis tem que fugir para o Sul do país e depois, com a soltura de Tito ele é obrigado a deixar sua terra e ir para o exílio em outros países. Nesse caso, a violência empreendida pelo Estado não é somente física, é uma violência moral e psicológica na qual os militantes são obrigados a deixar para trás suas identidades.

Outra questão analisada nos dois filmes: a Tortura. No primeiro, devido a sua linguagem mais sutil e o olhar da criança, a tortura e a violência são identificadas na invasão da Universidade e quando a mãe de Mauro é reencontrada e se apresenta frágil e debilitada. Diferente do segundo filme que apresenta uma linguagem mais densa, as cenas de tortura são destaque no filme, ocupando bastante tempo e as ações dos militares são explícitas, já que a intencionalidade do diretor é de relembrar a memória dos dominicanos.

Como são filmes diferentes foram destacado duas questões que se diferenciam entre eles, em *O ano em que meus pais saíram de férias* o futebol e a Copa do Mundo de 1970 são eixos importantes de debate, no filme, mostra-se como o futebol tinha espaço na vida dos brasileiros e o regime militar usa disso para trazer a vitória do Brasil como uma conquista política.

Enquanto no filme *Batismo de Sangue* a questão que aparece é a memória religiosa, tema central do filme, a luta empreendida pelos dominicanos, a forma como eles atuaram na militância e sua denúncia de Marighella, levando-o a ser morto pelos oficiais.

De fato, o filme é um lugar de memórias depositadas, que nesses casos serviram como denúncia das atrocidades cometidas pelo regime militar e também, como uma forma de

reivindicar o direito à memória das pessoas que sofreram com o regime: filhos, mães, avós e avôs, cônjuges que têm o direito de terem o nome de seus entes lembrados como uma indenização, no mínimo.

Sendo assim, os filmes analisados são importantes fontes para serem trabalhados no ensino de história, carregando consigo histórias e linguagem diferentes, podendo ser selecionados de acordo com nível e a idade dos estudantes.

Por meio dos filmes, o professor pode levantar questionamentos como esses que foram feitos nessa pesquisa, mas que não se limitaram a isso. Existem outras possibilidades que não foram desenvolvidos nesse trabalho por não ser seu foco. As produções têm uma potencialidade de despertar as emoções dos alunos e sensibiliza-los, envolvendo-os com a temática. Porém, cabe ao professor mediar a aula.

É importante que os alunos compreendam que o filme não é uma ilustração do tema estudado, o filme serve como um documento produzido no presente. A principal questão é se perguntar porque, ou qual o interesse em se produzir esses filmes no presente levantando a ideia de que existem memórias em jogo e que a História se cerca dessas memórias, porém com seus distanciamentos em relação ao rigor científico.

Para que os alunos desenvolvam esse raciocínio, acho importante que eles compreendam o cinema como uma linguagem, para que para se tenha o mínimo de conhecimento sobre as partes constitutivas do filme. Esse conhecimento permite que os alunos consigam fazer a leitura do longa e criem uma criticidade sobre ele.

Por isso, indicamos ao longo dessa pesquisa e ao final, na parte propositiva, sugestões de como trabalhar com os filmes em sala de aula, como coletar informações sobre suas características exteriores que compreendem a direção, período de produção, distribuição e recepção. E depois de analisar as estruturas internas, sequências, cenas e a narrativa. Posteriormente problematizando as representações dos filmes com as memórias da Ditadura e a História.

Esse estudo sobre os usos do cinema no ensino de História e as relações com a memória não se limitam a essa pesquisa, pretendo, como era a intenção inicial do projeto, ouvir e analisar as leituras que os estudantes fizeram dos filmes quando assistidos em outras oportunidades. Considero que essa pesquisa só se faz necessária se colocada na sua *práxis*, portanto os processos de construção do conhecimento sobre o Ensino de História não se encerram nesse ciclo.



ITNERÁRIO DE ANÁLISE DOS  
 FILMES BATISMO DE SANGUE E O ANO  
 EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS



*Profª. Cristal Guerra Donatti*



## **PARTE PROPOSITIVA - ESPAÇO DE DEBATES: CINEMA E DITADURA COMPARTILHANDO SABERES**

Essa dissertação conta com uma parte propositiva, haja visto que o mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) tem como princípio a prática do professor em sala de aula com a finalidade de fomentar e contribuir com o ensino dessa disciplina. Sendo assim, essa parte final é uma contribuição de material que possa ser utilizado pelos professores de História e afins no exercício do seu trabalho. O material foi pensado a partir da minha prática em sala de aula sob luz da dissertação que foi desenvolvida, propondo dialogar com o professor e pensando seu uso em classe.

Quando se trata do uso de filmes, é compreendido que nem sempre o professor domina as características próprias do cinema, já que não é sua área. Quando se tem um material disponível como esse, torna-se possível a utilização de filmes no ensino de História de maneira mais significativa, como vem sendo discutido ao longo dessa pesquisa, para que o professor possa mediar as análises dos alunos e conduzir o debate em relação à memória e a história. Dessa forma, essa contribuição não se limita a uma rigidez do uso do material e abre espaço para sua flexibilização de acordo com os objetivos de cada docente.

### **1ª PARTE: SONDAÇÃO PRÉVIA**

A primeira parte da sequência didática consiste em fazer uma investigação avaliativa, para ter noção das compreensões dos alunos sobre os conceitos e contextos a serem trabalhados. O professor pode optar por passar o filme antes de expor o conteúdo aos alunos, bem como depois, em ambos os casos a intenção será a mesma: analisar os filmes como fonte histórica do presente, na qual as narrativas sobre o passado ditatorial estão em disputa.

Algumas perguntas podem ser feitas aos estudantes:

- Vocês tem memória de alguma Ditadura?
- Qual Ditadura vem a cabeça quando vocês ouvem essa palavra?

### **2ª PARTE: EXIBIÇÃO DO FILME**

Como já foi defendido nessa dissertação a exibição integral do filme, já que os objetivos não são ilustrar ou criar um apêndice do conteúdo estudado, e sim problematizar as narrativas apresentadas no filme, é interessante que os professores tenham tempo e se planejem para

exibição total do longa, assim, o estudante consegue traçar um sentido, seja ele temporal ou espacial das sequências da produção.

Ambos os filmes aqui analisados possuem suas versões digitais e estão disponíveis no *Youtube*:

*Batismo de Sangue:*

<https://www.youtube.com/watch?v=fP7SiY1tKxk>

*O ano em que meus pais saíram de férias:*

<https://www.youtube.com/watch?v=3ud4mAmlvNU>

### **3ª PARTE: EXPLICAÇÃO DAS PARTES CONSTITUTIVAS DE UM FILME**

Entendo que umas das partes mais importantes para se trabalhar filmes como fontes históricas no ensino de história, seja a compreensão da sua linguagem, da mesma forma que os documentos escritos, visuais e materiais possuem suas especificidades, o audiovisual também possui elementos constitutivos que precisam ser compreendidos para que as perguntas feitas ao documento seja capaz de ser compreendida. Portanto, aqui consta uma pequena lista de alguns elementos utilizados no cinema. Como afirmou, Napolitano:

é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio (NAPOLITANO, 2003. s/n)

#### **CONCEITOS CINEMATOGRAFICOS BÁSICOS**

**Sequência:** Conjunto de cenas que estão interligadas pela narrativa.

**Plano:** É o que a câmera filme entre dois cortes.

**Roteiro:** É a narrativa escrita do filme.

**Elipse:** São cortes de cena em que há passagem de tempo

**Travelling:** Consiste num deslocamento da câmera durante o qual permanecem constantes o ângulo entre o eixo óptico e a trajetória do deslocamento (MARTIN, 2011).

**Câmera subjetiva:** A câmera corresponde exatamente ao olhar do personagem, a câmera se torna ativa. (MARTIN, 2011)

**Intertexto:** texto destacado pela câmera no cenário.

**Primeiro plano:** Quando uma pessoa ou objeto está mais próximo da câmera, enquadrado do peito para cima, à frente de demais objetos do quadro. (MARTIN, 2011)

**Plano americano:** Plano em que a personagem é enquadrada do joelho para cima.

**Plano detalhe:** Plano em que a câmera enquadra algum detalhe do corpo/rosto ou algum objeto.

**Long shot:** Plano utilizado para mostrar todo o cenário, em que é possível perceber toda a ambientação do cenário e o objeto ocupa uma pequena parte do quadro.

#### **4ª PARTE: INVESTIGAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS EXTERIORES DOS FILMES**

Um dos elementos importantes da análise do filme é compreender a sua dimensão exterior, ou seja, elementos que sejam relacionados à produção do filme, como características de direção, produção, período em que foi produzido, críticas, elenco, financiamento, indicação etária, gênero.

Com essas informações, a análise do filme com temática histórica ganha a dimensão de fonte histórica por carregar intencionalidades do presente na sua produção, desse modo, a produção enquanto objeto de estudo deve ser compreendida como espaço de memória, o qual tem como interesses em jogo na sua produção.

Sugerimos que as informações sobre a produção e recepção do filme sejam organizadas em tabelas. Uma espécie de ficha técnica é construtiva do ponto de vista da organização, na qual as informações ficam separadas por itens e permitem que os alunos as encontrem facilmente. Segue abaixo um modelo simples de ficha técnica dos filmes.

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
<b>Nome</b>	O ano em que meus pais saíram de férias
<b>Direção</b>	Cao Hamburger
<b>Ano de lançamento</b>	2006
<b>Gênero</b>	Drama
<b>País</b>	Brasil
<b>Duração</b>	90 minutos
<b>Classificação Etária</b>	10 anos

<b>Produção</b>	Gullane Filmes; Caos Produções; Miravista; Globo
<b>Distribuição</b>	
<b>Formato</b>	35 mm; COR
<b>Elenco principal</b>	Michel Joelsas (Mauro Gadelha); Germano Haiut (Shlomo); Daniela Piepszyk (Hanna) Caio Blat (Ítalo) Liliana Castro (Irene) Paulo Autran (Mótel Gadelha) Simone Spoladore (Beatriz Gadelha) ( <i>Bia</i> ) Eduardo Moreira (Daniel Gadelha) Felipe Braun (Caco)Haim Fridman (Duda)

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
<b>Nome</b>	Batismo de Sangue
<b>Direção</b>	Helvécio Ratton
<b>Ano de lançamento</b>	2006
<b>Gênero</b>	Drama
<b>País</b>	Brasil
<b>Duração</b>	94 minutos
<b>Classificação Etária</b>	14 anos
<b>Produção</b>	Quimera; Quanta; Teleimage
<b>Distribuição</b>	Downtown
<b>Formato</b>	35 mm; COR
<b>Elenco principal</b>	Blat, Caio (Frei Tito) Oliveira, Daniel de Antônio, Ângelo Mendes, Cássio Gabus (Sérgio Paranhos Fleury) Grossi, Murilo Parara, Renato Ribas, Marku (Carlos Marighella) Cartaxo, Marcélia Emil, Jorge

## 5ª PARTE: ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS INTERIORES: NARRATIVA E CONSTRUÇÃO DAS CENAS

A quinta parte da sequência didática é a abordagem da narrativa do filme e a construção das cenas, as quais formam os argumentos, bem como pensar na análise a partir dos elementos técnicos da linguagem cinematográfica.

Por isso selecionei alguns elementos acima para que o professor possa se familiarizar com a linguagem e apresentá-la aos alunos. Essas são só algumas das técnicas e conceitos utilizados no cinema. A importância de se conhecer esses elementos reside no fato de que o produtor/diretor imprime sua subjetividade na narrativa e assim o filme como um todo é fruto de escolhas do próprio, como a seleção de cenas, o foco em determinado objeto em plano detalhe, o enquadramento, os ângulos e afins.

Abaixo selecionamos algumas cenas para exemplificar a análise.

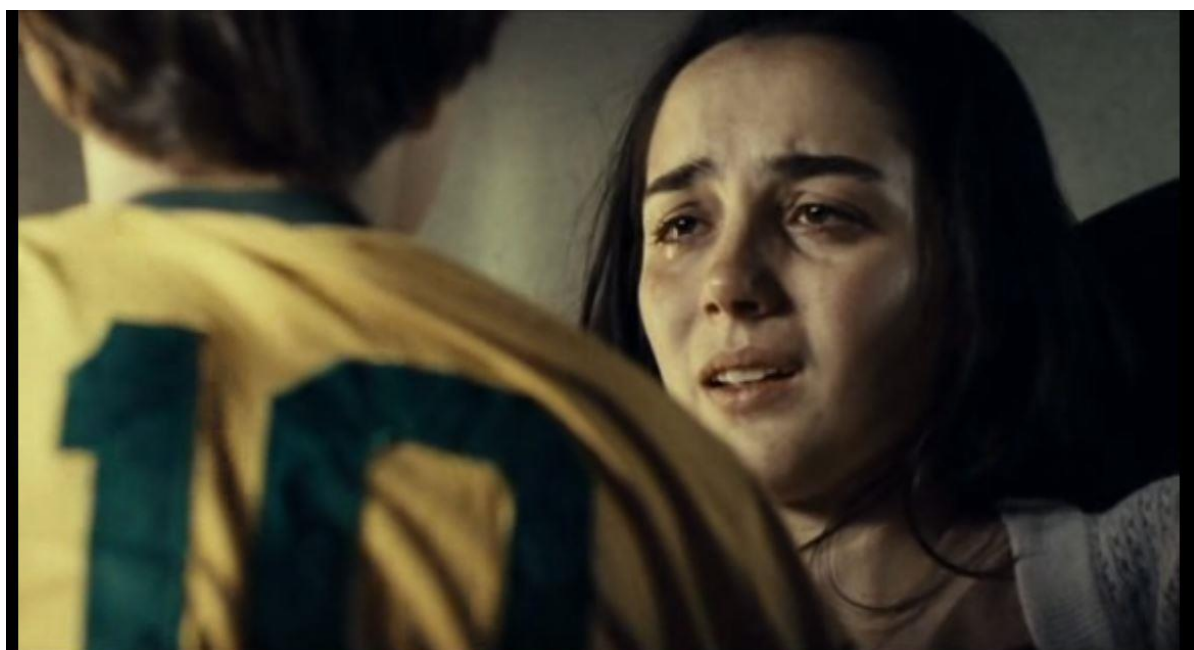
Cenas do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*.



Nesta figura 1 observa-se o Plano Aberto (*Long Shot*), na qual a intenção é mostrar a presença dos militares nas estradas e rodovias, o produtor optou por ambientar o espectador no cenário político do período.



Nessa cena, por exemplo, o plano americano utilizado, enquadrando dos joelhos para cima, no ângulo perfil, preserva parte da figura humana em oposição à ação, que é destaque, a pichação feita na parede, com o intuito de mostrar o personagem apreensivo e ágil por estar com medo de ser pego.



Em primeiro plano e no ângulo de nuca, a cena indica uma aproximação com os personagens, a fim de destacar sua reação, nesse caso, o choro e tristeza da mãe ao encontrar o filho. Desempenha nesse caso uma função emocional ao apresentar a cena ao espectador.

Cenas do filme *Batismo de Sangue*



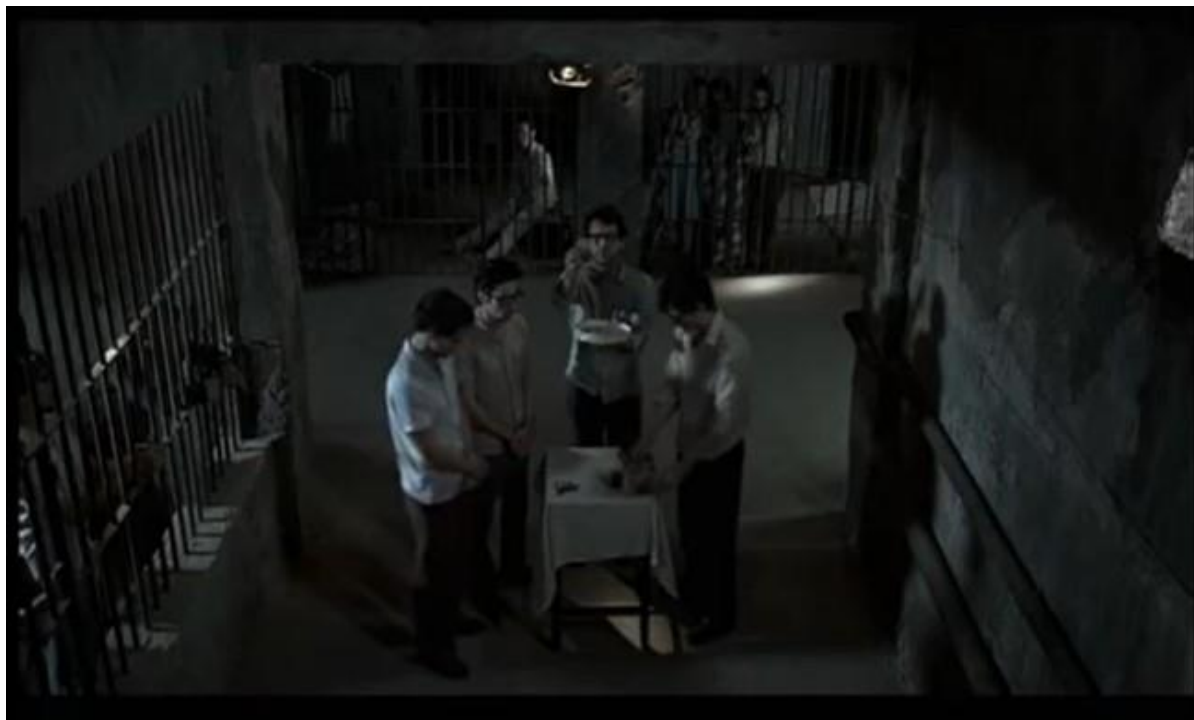


Nessa cena o enquadramento em primeiro plano, o qual observa-se o personagem da cintura pra cima em Plongée (também conhecido como câmara alta) indica a superioridade do olhar da câmera em relação ao objeto/personagem abaixo. Nessa cena o general Fleury, em pé aponta a arma para Marighella já baleado e atira.



Nessa cena, o plano americano permite o espectador situar-se no ambiente e ao mesmo tempo identificar os detalhes da cena. Nesse caso é interessante atentar-se para os cinco oficiais

torturando o Frei Fernando, com a alternância dos planos durante a sequência proporcionando ao espectador uma visão dos gestos dos oficiais e a reação do Frei.



Nesta cena, com a câmera posicionada em Plongée em um Plano Geral acontece uma celebração religiosa dentro do encarceramento dos dominicanos ao centro, o plano permite ambientar e observar os companheiros presos próximos as grades participando da missa.

### **6ª PARTE: DEBATE SOBRE O FILME**

Nessa sexta parte da sequência, sugiro que o professor faça o debate sobre o filme escolhido a ser exibido, respeitando sempre a indicação classificativa. O debate deve ser orientado pelo professor, ou seja, divida a turma em grupos de quatro a seis alunos. A divisão em grupos menores permite que os alunos tenham mais espaço para falar e não se sintam tão inseguros e intimidados para debater com a sala toda.

Após feita a divisão apresente a eles as possibilidades de análise a partir da exploração dos temas envolvendo os filmes e deixe que cada grupo fique com um ou mais. Como:

- Exílio
- Tortura
- Instituições de poder
- Futebol e a Copa do Mundo de 1970



- Igreja católica e sua relação com a Ditadura

Após essa etapa de análise dividida por temas feita pelos grupos, reúna a turma novamente, e minha sugestão é que se faça um círculo, a fim de possibilitar que os alunos se enxerguem e possam organizar a fala. Assim, pode ser escolhida uma ordem ou de forma aleatória, os grupos apresentam suas conclusões sobre as questões abordadas por eles, ao mesmo tempo que o restante da turma agrega considerações sobre as suas percepções.

### **7ª PARTE: CONFRONTANDO FONTES HISTÓRICAS**

Depois de serem feitas as considerações sobre as percepções dos alunos sobre o filme, é interessante apresentar a eles fontes históricas diferentes, para que eles possam confrontá-las. Uma sugestão é usar os testemunhos de vítimas da Ditadura entrevistados na formulação do Relatório da Comissão da Verdade. Como exemplo selecionei dois trechos de testemunhos diferentes, contudo o professor pode selecionar mais e dividir alguns trechos entre os grupos.

*Dirce Machado da Silva – “As prisões não são só um ato físico, se estende à família, os filhos ficam desestruturados, chega a me dar agonia. As crianças ficam tão apavoradas, porque elas se sentem inseguras e veem o sofrimento dos pais e fica de um jeito que não podia conversar, porque se falasse qualquer coisa diante de um investigador a gente estava com tudo perdido. Então, as prisões atingem os filhos até na idade adulta, não só na infância, eu fiz tudo para que meus filhos não tivessem sequelas, mas não deixa de ter. Nelson Marinho tornou-se um ébrio. (TESTEMUNHO CEDIDO AO RELATÓRIO DA COMISSÃO DA VERDADE. 03/12/2012, linha 192.”<sup>18</sup>*

Segundo trecho de um dos testemunhos selecionados.

*Valdomiro de Oliveira Santos Filho – “È, eu fui uma das vítimas. Eu estou hoje aqui, aproveitando e anexando a oportunidade da Comissão da Verdade, pra falar sobre pontos controvertidos a respeito de crimes políticos, acontecidos na época do chumbo, no tempo da PRF, que causou tantas vítimas, como eu, por envolvimento, motivação e perseguição exclusivamente política. Eu fui um dos que foi preso, fui torturado, vilipendiado, aquele sofrimento todo para denunciar nome de companheiros, e por pouco pensei que ia morrer, porque era um sofrimento imenso, me colocaram em uma cela, 3 por 2, onde ali não havia nenhuma higiene, vaso sanitário, as fezes e a urina ficavam envelhecidas pelo tempo, aquilo cheirando mal, dormindo no cimento, que nem uma folha de jornal podia ter. E eu não sei que tipo de bicho entrava, que de manhã eu via as fezes mexidas. Agora, eu via bem, baratas, muito mosquito de diversos 67 tipos, muriçocas, onde a minha perna andava toda empolada”*

---

<sup>18</sup> Testemunho disponível no arquivo digital da Comissão da Verdade em [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Dirce\\_Machado\\_da\\_Silva\\_-\\_03.12.2012\\_-\\_ct\\_rp.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Dirce_Machado_da_Silva_-_03.12.2012_-_ct_rp.pdf)

(TESTEMUNHO CEDIDO AO RELATÓRIO DA COMISSÃO DA VERDADE DE EM 26 ABRIL DE 2006, LINHA 56.)<sup>19</sup>

Outros relatos como esses podem ser encontrados no site da Comissão da Verdade:  
<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>

Bem como podem ser apresentados vídeos e entrevistas aos alunos disponíveis no canal do Youtube da Comissão da Verdade.  
<https://www.youtube.com/user/comissaodaverdade>

### **8ª PARTE: DIVULGAÇÃO DA ANÁLISE E CRIAÇÃO DO PADLET**

Como parte final desta sequência considero importante a sistematização das atividades realizadas anteriormente, de modo que os alunos possam se envolver com as mídias digitais e articular o conhecimento construído como um produto e compartilharem o trabalho. Essa parte pode ser considerada pelo professor, se achar adequada, um meio de avaliar os resultados dos alunos.

A ferramenta digital *Padlet* possibilita os alunos organizarem as ideias e as análises em quadros virtuais, podendo compartilhar entre eles para que em conjunto constroem esses quadros, bem como, após finalizado, possam compartilhar com outras pessoas, divulgando seu próprio trabalho. De modo muito simples, sem complexidades, o *Padlet* pode ser usado por alunos desde os anos finais do Ensino Fundamental.

A ferramenta é interessante pois permite que os estudantes consigam articular imagens, vídeos, links e texto, sendo exposto de uma maneira criativa, gerando um envolvimento da turma com o processo de criação maior por estar ligado à conexão com as ferramentas digitais.

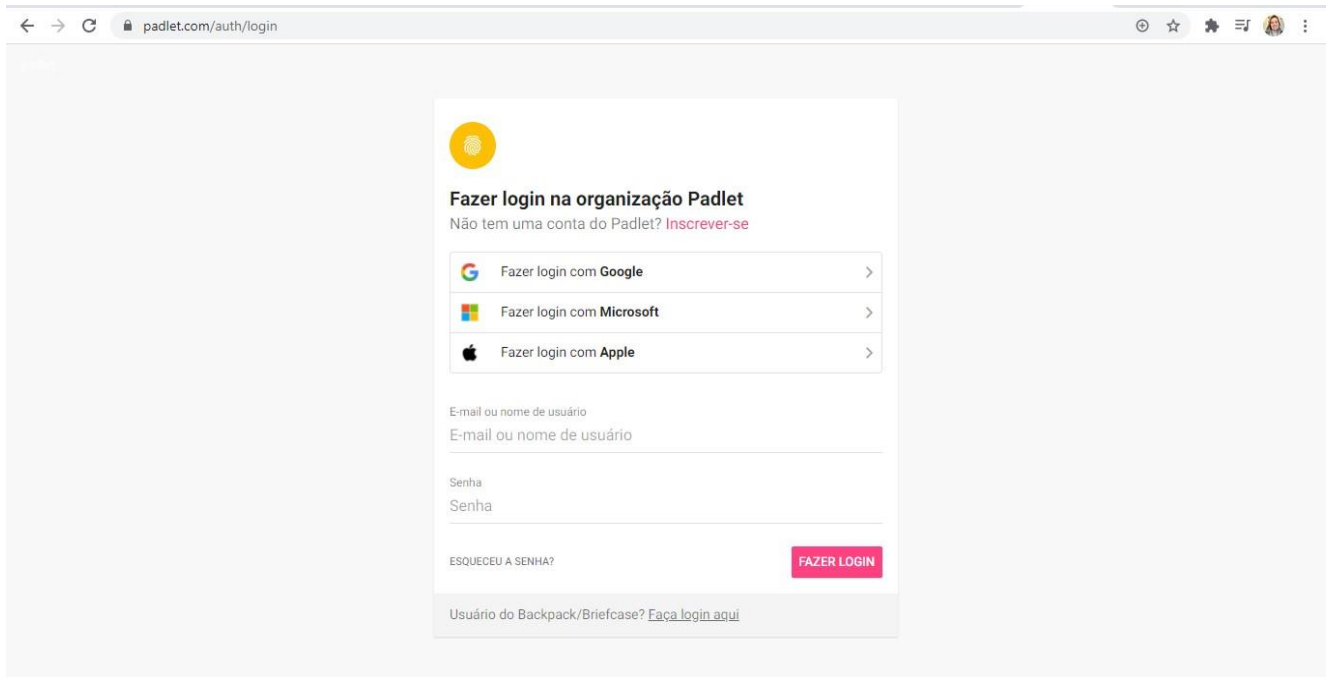
O *Padlet* possui duas versões, uma gratuita, na qual o professor ou os próprios aluno podem fazer *login* com seu e-mail e criar os murais e a versão paga que abrange ferramentas mais avançadas. Nesse caso, para o trabalho a versão gratuita é suficiente e ele pode ser acessado por qualquer navegador pelo link: <https://pt-br.padlet.com/>

---

<sup>19</sup> Testemunho disponível no arquivo digital da Comissão da Verdade em [http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas\\_civis/Valdomiro\\_de\\_Oliveira\\_Santos\\_Filho.pdf](http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/depoimentos/vitimas_civis/Valdomiro_de_Oliveira_Santos_Filho.pdf)

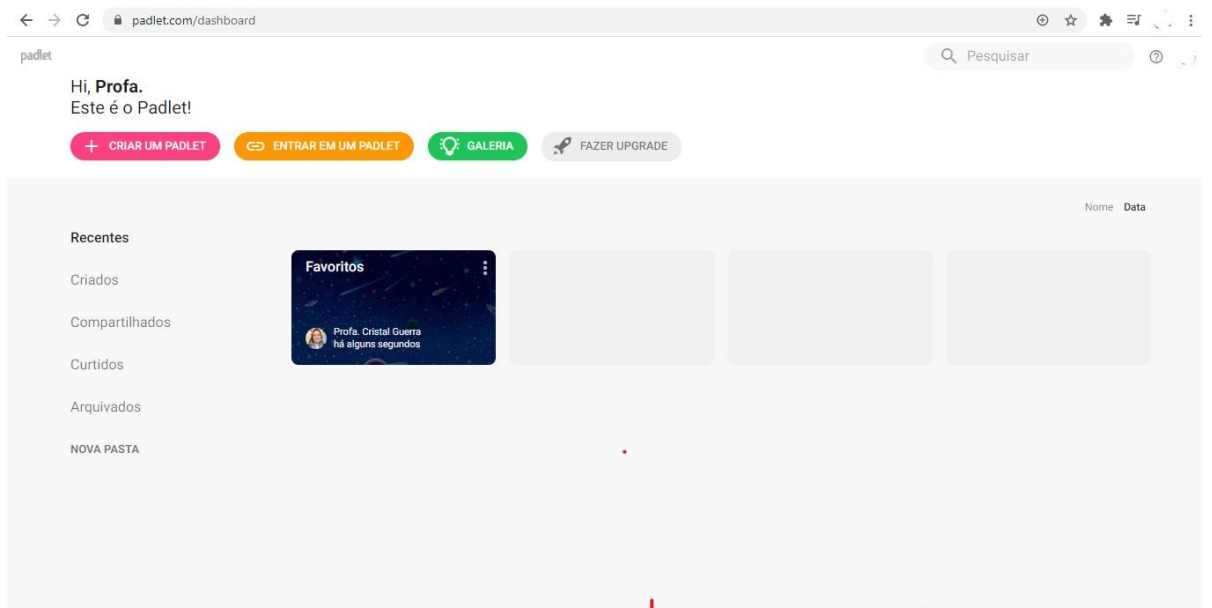
A seguir, colocarei um exemplo de como realizar a confecção do *Padlet*

- **1º passo: Realizar o login**



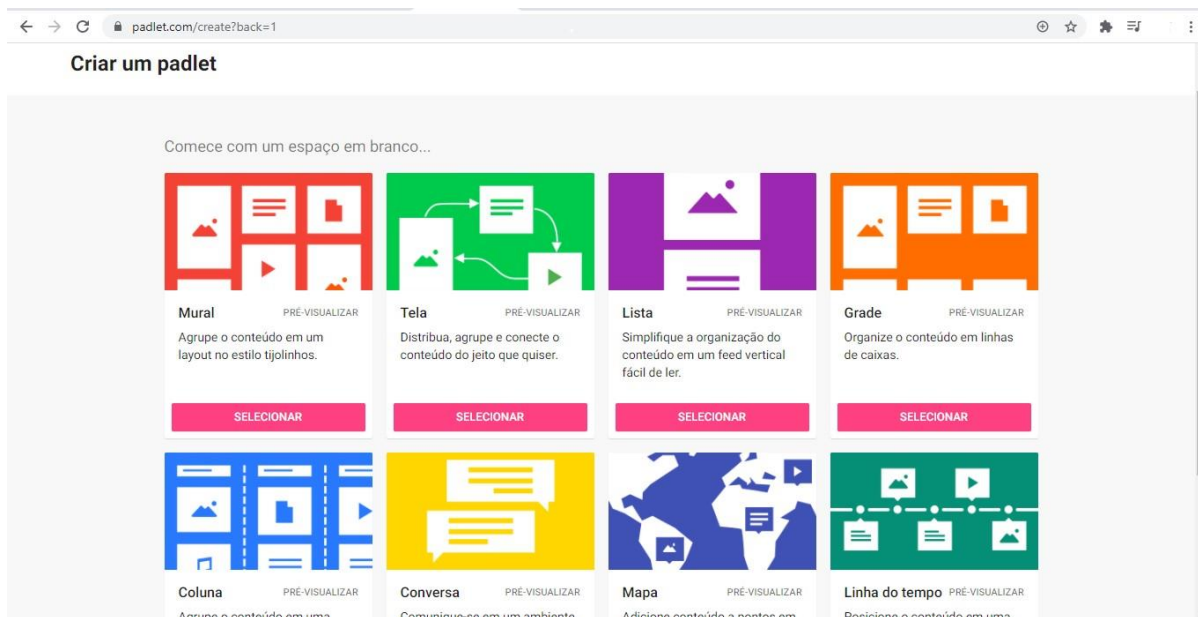
- **2º passo: Criar o mural**

Após fazer o *login* a página inicial terá um botão de “++ Criar um *Padlet*”, clicando nele será direcionado para o passo seguinte.



- **3º passo: Escolher o layout**

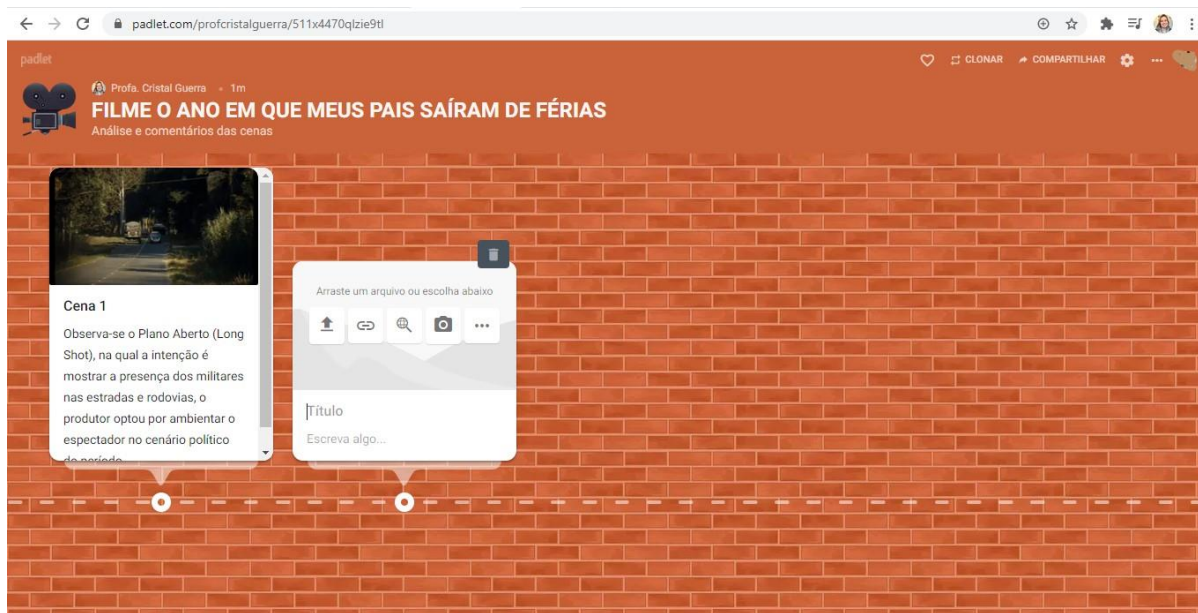
O *Padlet* tem várias possibilidades de organizar os murais, em linha do tempo, coluna, grade entre outros, basta os alunos testarem e escolherem o que melhor apresenta as informações. Abaixo escolhi dois modelos diferentes para dar exemplo.



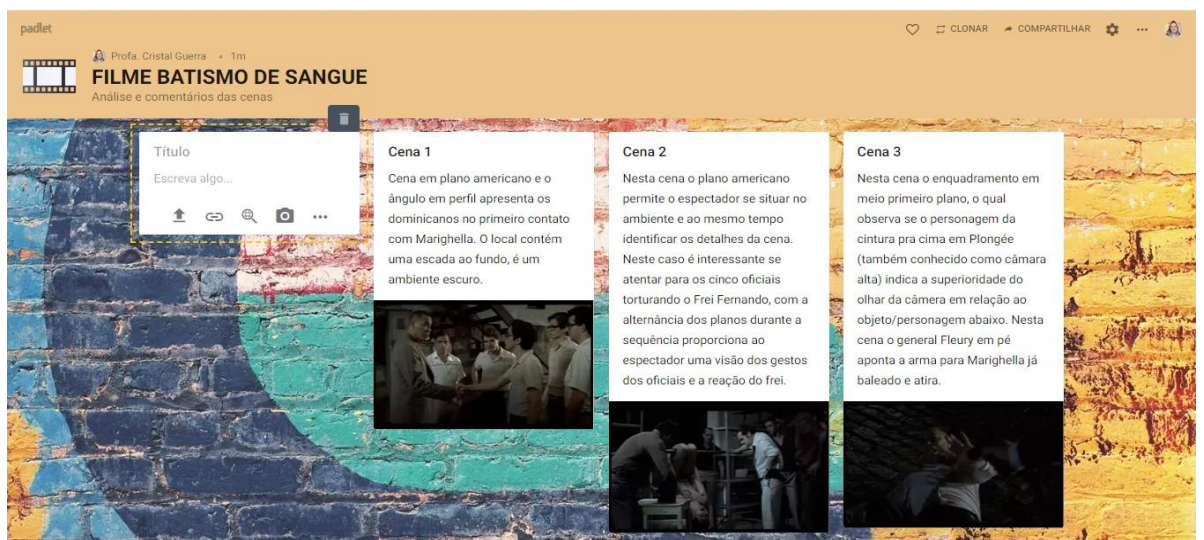
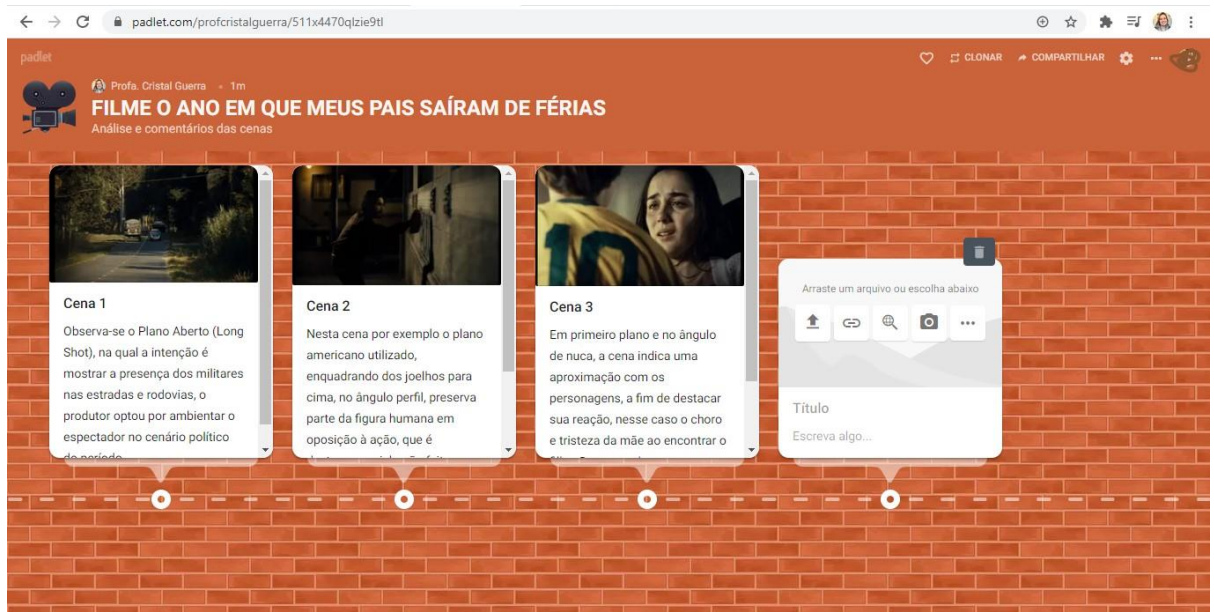
#### ● 4º passo: Criar as publicações

Após escolher o mural, chega a hora em que os alunos irão publicar o conteúdo. Antes disso, eles devem, no canto direito da engrenagem selecionar e nomear o arquivo, nessa aba de configuração existem possibilidades de tematizar o mural com planos de fundo e figurinhas.

Após feito isso, na própria linha do tempo tem um símbolo de “+”+ para fazer uma nova publicação. N, esse espaço, pode-se colocar imagens, vídeos e textos.







### 5º passo: Compartilhar a página

Após finalizado o mural, os estudantes podem compartilhar com colegas e abrir o espaço para a discussão do filme através de comentários e até mesmo a criação de novas publicações. Os visitantes podem expandir as publicações e deixar comentários se for permitido nas configurações de segurança.

The image shows a Padlet board titled "FILME BATISMO DE SANGUE" by Prof. Crista Guerra. The board contains three cards labeled "Cena 1", "Cena 2", and "Cena 4", each with a film still and a text description. A settings menu is open on the right, with the "Comentários" (Comments) toggle switch highlighted by a red circle. The menu also shows options for attribution, new post position, reactions, content filtering, and language filtering.

**FILME BATISMO DE SANGUE**  
Análise e comentários das cenas

**Cena 4**  
Nesta cena com a câmera posicionada em Ponglé em um Plano Geral acontece uma celebração religiosa dentro do encarceramento dos dominicanos ao centro, o plano permite ambientar e observar os companheiros presos próximos as grades participando da missa.

**Cena 1**  
Cena em plano americano e o ângulo em perfil apresenta os dominicanos no primeiro contato com Marighella. O local contém uma escada ao fundo, é um ambiente escuro.

**Cena 2**  
Nesta cena o plano americano permite o espectador se situar no ambiente e ao mesmo tempo identificar os detalhes da cena. Neste caso é interessante se atentar para os cinco oficiais torturando o Frei Fernando, com a alternância dos planos durante a sequência proporciona ao espectador uma visão dos gestos dos oficiais e a reação do frei.

**Configurações (Modificar):**

- Publicando:  Exibir o nome do autor acima de cada publicação?
- Posição da nova publicação: **PRIMEIRA** / ÚLTIMA
- Comentários:  Permitir que os visualizadores façam comentários em publicações?
- Reações:  Dar notas ou estrelas, apoiar ou curtir publicações? (Nenhuma >)
- Filtragem de conteúdo:  Exigir aprovação (Exija a aprovação de um moderador.)
- Filtrar linguagem obscena:  Substitua palavras por emojis.

The image shows a Padlet board titled "FILME O ANO EM QUE..." by Prof. Crista Guerra. It features a large film still of a man in a dark coat and a text card labeled "Cena 1" with a description of a Long Shot. Below the still is another card labeled "Cena 2" with a description of a medium shot.

**FILME O ANO EM QUE...**  
Análise e comentários das cenas

**Cena 1**  
Observa-se o Plano Aberto (Long Shot), na qual a intenção é mostrar a presença dos militares nas estradas e rodovias, o produtor optou por ambientar o espectador no cenário político de violência.

**Cena 2**  
Nesta cena por exemplo o plano americano utilizado, enquadrando dos joelhos para cima, no ângulo perfil, preserva parte da figura humana em oposição à ação, que é destaque, a pichação feita na parede, com o intuito de mostrar o personagem apreensivo e ágil por estar com medo de ser pego.

Para acessar esses dois *Padlets* que foram feitos como exemplos segue o link:

<https://padlet.com/profcristalguerra/vptxqedzniupq367>

<https://padlet.com/profcristalguerra/511x4470qlzie9tl>

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Juniele Rabêlo & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs). Introdução à História Pública. São Paulo: Editora Letra e Voz, 2011.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em:  
<http://www.scificircle.com/pt/journal/189/cad-pesqui/2001/7/0/113/>

AUMONT, Jacques. outros. A estética do filme. *Tr. Marina*, 2002.

BISQUERT, Jaquelina; LVOVICH, Daniel. *La cambiante memoria de ladictadura: discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. 1. ed. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

Butche, Pedro. *Batismo de Sangue* peca pelo didatismo. Folha de São Paulo, Ilustrada. São Paulo, 2007. Disponível em:  
<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2004200722.htm> (acessado em 22 de julho de 2020)

CASTRO, Ricardo Vieiralves de; COSTA, Marcelo Henrique da. Os filhos da causa: memórias de filhos de exilados do regime militar (1964-1985). Trivium: Estudos Interdisciplinares, Ano VII, Dez 2015

COSTA, Cristina; IVO, Consuelo. Um filme muitas portas. Revista Eca XII 2. 8 de agosto de 2007, p. 69-77. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/37641-Texto%20do%20artigo-44239-1-10-20120809.pdf>

COUTO, José Geraldo. Drama com bela história simples comove sem abrir mão da inteligência. Folha de S.Paulo, 25 out. 2006.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. Revista Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1105-1128

DELGADO, Lucilia de Almeida N.; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. História Hoje. V. 2, n. 4, 2013, p. 19-34

DELLAMORE, Carolina; LIMA, Gabriel e outro. A Ditadura na Tela: questões conceituais. . In: DELLAMORE, Carolina e outros (orgs.). A ditadura na tela: o cinema documentário e as memórias do regime militar brasileiro. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018. p. 11-25

FERNANDES, Juliana Ventura de S. Repare bem (2012) e as estratégias de construção da memória em diálogo com o Estado brasileiro: o caso da Comissão da Anistia. In: DELLAMORE, Carolina e outros (orgs.). A ditadura na tela: o cinema documentário e as memórias do regime militar brasileiro. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018. p. 25-42.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Luz, câmera e história! : práticas de ensino com o cinema. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 24, nº 47, 2004, p. 29-60.

GIANORDOLI, Nascimento, Ingrid Faria, Bárbara Gonçalves Mendes, and Denis Giovani Monteiro Naiff. "“Salve a seleção”: ditadura militar e intervenções políticas no país do futebol." *Psicologia e Saber Social* 3.1 (2014): 143-153.

GUI, R. T.. Utilização do Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa Aplicada: Intersubjetividade e Construção de Sentido. *Psicologia (Florianópolis)*, Florianópolis - SC, v.3, n.1, p. 135-159, 2003.

HELVÉCIO Raton. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa16008/helvecio-ratton>>. Acesso em: 26 de Set. 2020. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

HUYSSSEN, Andreas. Resistência à memória: usos e abusos do esquecimento público. In: HUYSSSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente. Modernismos, artes visuais, políticas de memória*. Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de arte do Rio, 2014.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidades e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru, São Paulo: Editora Edusc, 2001.

KORNIS, Mônica. História e Cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 237-250, 1992.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão; 5ª edição; Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LEME, Caroline Gomes. *Ditadura em imagem e som*. 1ª. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LOWENTHAL, David. *Como conhecemos o passado*. Projeto História. São Paulo, 17, p. 63-201, 1998.

MAGALHÃES, Livia Gonçalves. *Futebol em tempos de ditadura civil-militar*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane(orgs.). *Que história Pública Queremos? Que história pública queremos? What Public History do We Want?.* 1 ed. São Paulo. Letra e Voz, 2018.



MERTEN, Luis Carlos. *Batismo de Sangue*. Revista do Instituto Humanistas Unisinos. Ed. 225, 25 de junho de 2007. Acessado em 26 de julho de 2020 em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/1067-luiz-carlos-merten>

MORAIS, Bruno Vinícius. As batalhas pela memória da ditadura em Simonal – ninguém sabe o duro que dei (2009): discursos emergentes, leituras subterrâneas. In: DELLAMORE, Carolina e outros (orgs.). *A ditadura na tela: o cinema documentário e as memórias do regime militar brasileiro*. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018. p. 181-202

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: Capelato, M. Morettin, E. Napolitano, M. Saliba, E.(org). *História e Cinema: Dimensões históricas do audiovisual*. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011. p. 39-64.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: História do regime militar brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

NAPOLITANO, Marcos.\_\_\_\_\_. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla (org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-289.

NAPOLITANO, Marcos\_\_\_\_\_. Como usar o cinema na sala de aula. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

NORONHA, Danielle Parfentief de. Cinema, memória e Ditadura Civil Militar: representações sobre as juventudes em *O que é isso companheiro?* e *Batismo de Sangue*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2013.

PEREIRA, Alexandre. “A maior zoeira”: experiência juvenis na periferia de São Paulo. 2010. 253 f. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. Em Busca de uma Outra História: Imaginando o Imaginário. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 15, n. 29, 1995, p. 9-27.

PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*. 2014, n.8, pp.5-36

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15

REIS, Daniel Aarão Filho. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. In: Marcelo Ridenti; Rodrigo Patto Sá Motta. (Org.). *O golpe e a ditadura militar – 40 anos depois (1964-2004)*. 1aed. Bauru: EDUSC, 2004, p. 29-52.

REIS, Daniel Aarão Filho\_\_\_\_\_. Versões e ficções : a luta pela apropriação da memória. In: REIS, Daniel Aarão(org). *Versões e Ficções: O seqüestro da história*. 1. Ed. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1997. P. 101-107.

RICOEUR, Paul. História. Epistemologia: Fase documental: a memória arquivada. In:\_\_\_\_\_. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Ed. da Unicamp. 2007.

ROUSSO, /Henri, “Rumo a uma globalização da memória”. In: *História Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UFG*. Goiânia, v.19,

n. 1, jan./abr. 2014

SALEM, Helena. Filme fica em débito com a verdade histórica. In: REIS, Daniel Aarão(org). Versões e Ficções: O seqüestro da história. 1. Ed. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1997. p. 101-107.

SALLES, Walter. O ano... emociona sem manipular. Folha de S.Paulo, 12 dez. 2006.

SCHIAVINATTO, Iara Lis. Entre a memória e o esquecimento: modos de compreender a história. Almanack. Guarulhos, 8, p. 37-43, 2014.

SOUZA, Ana Paula; Entrevista com Cao Hamburger. Revista de Cinema. 06 de ago de 2015. Disponível em: <http://revistadecinema.com.br/2015/08/entrevista-cao-hamburger/>

VIEIRA, Cleber dos Santos. A criança e o direito à memória. Revista interdisciplinar dos direitos humanos. Bauru, v. 4, n. 1, p. 83-96, jan./jun., 2016

VINÃO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007. p. 83-97