



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES

FABIANO DA SILVA SOUSA

**A HISTÓRIA VAI À GUERRA NOVAMENTE: A UTILIZAÇÃO DE FILMES
HISTÓRICOS DE GUERRA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO
NO AMBIENTE ESCOLAR, AS OBRAS CÍRCULO DE FOGO (2001) E O RESGATE
DO SOLDADO RYAN (1998)**

FORTALEZA

2025

FABIANO DA SILVA SOUSA

A HISTÓRIA VAI À GUERRA NOVAMENTE: A UTILIZAÇÃO DE FILMES
HISTÓRICOS DE GUERRA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO NO
AMBIENTE ESCOLAR, AS OBRAS CÍRCULO DE FOGO (2001) E O RESGATE DO
SOLDADO RYAN (1998)

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre. Área de
concentração: História.

Orientador: Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S696h Sousa, Fabiano da Silva.

A história vai a guerra novamente: a utilização de filmes históricos de guerra na produção de conhecimento histórico no ambiente escolar, os filmes Círculo de Fogo (2001) E O Resgate do Soldado Ryan (1998) / Fabiano da Silva Sousa. – 2025.

148 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva .

1. Ensino de história. 2. Cinema. 3. Segunda guerra mundial. I. Título.

CDD 907.220711

FABIANO DA SILVA SOUSA

A HISTÓRIA VAI A GUERRA NOVAMENTE: A UTILIZAÇÃO DE FILMES
HISTÓRICOS DE GUERRA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO NO
AMBIENTE ESCOLAR, OS FILMES CÍRCULO DE FOGO (2001) E O RESGATE DO
SOLDADO RYAN (1998)

Dissertação apresentada ao ao Mestrado
Profissional em Ensino de História da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre. Área de
concentração: História.

Aprovada em: 30/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jailson Pereira da Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Carolina Maria Abreu Maciel
Secretaria de Estado de Educação do Ceará (SEDUC-CE)

A meu pai,

A minha mãe e esposa e

A meu filho (a) que está a caminho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente aos meus pais, que me criaram dentro de um conceito de que a educação é fundamental na vida de um ser humano, e a bancaram em todos os sentidos, não só material, como emocional, sem meu pai e minha mãe eu não teria chegado até aqui.

Agradeço também a minha esposa, Allana, que foi de um apoio fundamental, para que eu seguisse e concluísse esse trabalho, que se torna nos dias de hoje o mais importante da minha vida.

Agradeço também ao a existência desse programa essencial para que professores como eu, tenham a oportunidade de voltar a frequentar os intramuros da Academia, na condição de um aluno pós-graduando, o nosso tempo infelizmente é muito consumido pelos afazeres de nosso trabalho como professor, obrigado Programa PROHISTÓRIA.

À Instituição CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio. Ela foi muito importante para minha manutenção do programa, agradeço ao governo Lula, que assumiu exatamente no momento em que fui aprovado no programa e eu pude usufruir do aumento no valor da bolsa, muito obrigado presidente.

Agradeço a meu orientador, Professor Jailson Pereira da Silva, suas orientações, cuidados, dicas, reuniões, apoio e sobretudo compreensão foram fundamentais para a conclusão desta dissertação. Estendo meu agradecimento a todos os professores que ministram disciplinas para nós alunos da Turma ProfHistória 2023: Ana Carla Sabino, Adelaide Gonçalves, Claudia Oliveira e o Daniel Camurça. Estendo os agradecimentos às professoras Ana Amélia “Para sempre em dívida com seus conselhos inestimáveis.”

Agradeço a cada um dos meus amigos e amigas que fiz durante o curso, as risadas, as preocupações, os apoios, enfim, o companheirismo de vocês foi fundamental para mim, muito obrigado André Pessoa, André Rodrigues, Bernardo Lima, Christiana Lopes, Disnei Alves, Ingrid, Igor Mário, Michele Oliveira, Nilo Púbio, Patrícia e Regiano.

Agradeço a Escola que leciono e todos os meus amigos professores (Valdir, conseguimos amigo, finalmente), Karol, Jarir, João Paulo, Manoel Neto, e em especial aos alunos que colaboraram para que este trabalho pode vir à tona.

Agradeço aos meus amigos “Clandestinos:” Paulo Airton (PA), Cleber, André Vinícius, George Mota, Fábio Martins, Carlos Henrique (CH), Márcio Michiles que foram de fundamental apoio, sobretudo emocional e de incentivo para que eu viesse a concluir este trabalho.

E agradeço a meus amigos do “Cinco Inteiras,” Flávio Simões, Alexander Sampaio, Danilo Maia e Hugo Pierot, seus conhecimentos de cinema, dicas e compartilhamento de debates até virar um canal no Youtube foram de grande ajuda para a escrita deste trabalho. do “Cine Bojack Horseman” (João Victor, Michel Platini), a amiga e historiadora Lia Moita e nossa amizade que uniu história e cinema por muitas vezes.

Aos amigos e amigas que fiz através Olimpíada Nacional em História do Brasil, em especial os/as da “ONHB – Amigos.” Aos companheiros militantes e parceiros de luta do Movimento Brasil Popular,

E as minhas *playlists* do *Nirvana*, *Black Sabbath*, *Slayer*, *Sepultura*, *Black Flag* e *Silverchair*, *Metallica*, *Rage Against The Machine*, *Ratos de Porão*, *Minor Threat*, *Faith No More*, *L7*, *Exodus*, *Cannibal Corpse*, *Death*, *Napalm Death* e *Terrorizer*, que me acompanharam sonoramente neste trabalho.

“A guerra nunca é glamourosa e divertida. Não há vencedores. Só perdedores. Não há guerras boas. Com as seguintes exceções: a Revolução Americana, a Segunda Guerra Mundial e a trilogia Star Wars.” (Simpson, Bart, 1990, episódio 5, Temporada 1.)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo pensar a relação cinema-ensino de história e desenvolver um material didático que servirá de suporte aos professores de história do Ensino Médio para a utilização de filmes históricos de guerra como recurso didático. Nossas reflexões estão baseadas na exibição de trechos de duas obras fílmicas em sala de aula: “Círculo de fogo” (*Enemy at the gates*, 2001) e “O Resgate do Soldado Ryan” (*Saving Private Ryan*, 1998), eles tem como pano de fundo alguns dos momentos mais importantes da Segunda Guerra Mundial, a Batalha de Stalingrado e o Dia D, respectivamente, sendo que os trechos focam ações do Exército Vermelho em batalha contra os alemães e a “descoberta” do atirador de elite Vassili Zaitsev e seu uso como elemento de propaganda e o segundo a invasão americana à “Praia de Omaha” na França ocupada pelos nazistas. Como sabemos, os jovens, particularmente, vivem em um mundo dominado pelo campo das imagens. O professor de História não pode estar alheio a essa realidade, por isso, se torna necessário educarmos estes estudantes contribuindo para que estes façam uma leitura mais apurada do universo audiovisual. Realizamos uma seleção de cenas de uma maneira que elas despertariam certos questionamentos, a isso chamamos de “Decupagem histórico-didática.” Problematicamos, contextualizamos, interpretamos esta seleção e fizemos os nossos alunos estabelecerem hipóteses sobre as intenções dos autores, discursos ideológicos transmitidos pelos filmes e a discussão ética do uso da violência na linguagem hollywoodiana nas duas obras, auxiliado por conceitos como Consciência Histórica e Literacia Histórica, tentamos fazer nossos estudantes se apropriarem da maneira como se produz História e assim eles próprios construirão conhecimento histórico. Como resultado do uso destes dois títulos supracitados em ambiente escolar e de questionamentos feitos aos alunos sobre estas películas através de fichários, nós conseguimos produzir um material didático que será bastante útil aos profissionais da História que queiram cativar seus alunos para o aprendizado histórico. É apropriado para aqueles que querem sair da mera ilustração de aula previamente lecionada e também que pensam na construção de uma sociedade mais justa, de uma nova ética, oposta à neoliberal, predominante em nossa sociedade e atenta às demandas do seu tempo.

Palavras-chave: ensino de história; cinema; segunda guerra mundial.

ABSTRACT

This study aims to develop teaching materials to support high school history teachers in utilizing historical war films as pedagogical resources. The reflections presented here are based on the classroom use of selected excerpts from two films: *Enemy at the Gates* (2001) and *Saving Private Ryan* (1998). These films depict two of the most pivotal episodes of the Second World War—the Battle of Stalingrad and the D-Day landings, respectively. The first excerpt focuses on the emergence of the Soviet sniper Vassili Zaitsev and his instrumentalization as a propaganda figure during the Soviet campaign against Nazi Germany. The second centers on the American assault on Omaha Beach in Nazi-occupied France. Recognizing that contemporary youth are immersed in a visually driven media landscape, it becomes imperative for educators to engage with audiovisual language critically and systematically. History teaching, in this context, must not only incorporate visual media but also equip students with the tools to interpret and interrogate it. To this end, we selected and analyzed scenes through a method we define as a didactic-historical *découpage*. This approach entailed problematizing, contextualizing, and interpreting specific segments, while prompting students to formulate hypotheses regarding the filmmakers' intentions, the ideological narratives embedded in the films, and the ethical implications surrounding the cinematic representation of violence—particularly within the conventions of Hollywood war cinema. Grounded in the theoretical frameworks of historical consciousness and historical literacy, our pedagogical strategy sought to foster in students a more nuanced understanding of how historical knowledge is constructed in and through media. Rather than passively receiving content, students were encouraged to engage in critical discourse and to reflect on the socio-political dimensions of historical representation. The application of this methodology, including the use of reflective prompts via index cards, enabled the development of didactic materials that may serve as valuable tools for educators aiming to promote critical historical engagement. These resources are designed not merely to complement pre-established curricular content, but to support transformative educational practices those that aspire to cultivate a sense of justice, critical awareness, and ethical responsibility in learners. Ultimately, this work aligns with broader pedagogical goals that resist the reproduction of dominant neoliberal ideologies and instead advocate for a more equitable and reflective educational framework attuned to the challenges and urgencies of contemporary society.

Keywords: history education; cinema; world war II.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	- Foto do quadro com explicações e dois mapas.....	101
Imagem 2	- Detalhe da Foto do quadro com o mapa europeu e norte da África.....	101
Imagem 3	- Detalhe de um mapa da Batalha de Stalingrado alterada pelo autor.....	110
Imagem 4	- Impressão de tela de Círculo de Fogo (2001) 04 min e 56 segs.....	111
Imagem 5	- Impressão de tela de Círculo de Fogo (2001) 09 min e 01 segs.....	112
Imagem 6	- Impressão de tela de Círculo de Fogo (2001) 10 min e 27 segs.....	113
Imagem 7	- Impressão de tela de Círculo de Fogo (2001) aos 11 min e 43 segs.....	113
Imagem 8	- Impressão de tela de Círculo de Fogo (2001) 11 min e 53 segs.....	114
Imagem 9	- Impressão de tela de Círculo de Fogo (2001) 13 min e 44 segs.....	114
Imagem 10	- Impressão de tela de Círculo de Fogo (2001) 14 min e 15 segs.....	115
Imagem 11	- Impressão de tela de Círculo de Fogo (2001) 20 min e 22 segs.....	115
Imagem 12	- Impressão de tela de Círculo de Fogo (2001) 24 min e 50 segs.....	116
Imagem 13	- Impressão de tela de Círculo de Fogo (2001) 26 min e 54 segs.....	118
Imagem 14	- Foto de Zaitsev em jornal militar durante a Segunda Guerra Mundial.....	119
Imagem 15	- Impressão de tela de O Resgate do Soldado Ryan (2001) 16 min e 59 segs.....	123
Imagem 16	- Impressão de tela de O Resgate do Soldado Ryan (2001) 11 min e 53 segs.....	124
Imagem 17	- Impressão de tela do jogo eletrônico Medalha de Honra I.....	126
Imagem 18	- Impressão de tela de O Resgate do Soldado Ryan (2001) 09 min e 11 segs.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EUA	Estados Unidos da América
OCCIA	<i>Office of Coordinator of Inter-american Affairs</i>
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
NKVD	<i>Narodniy Komissariat Vnutreinnik Diel</i>
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O CINEMA COMO FONTE HISTÓRICA E SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
2.1	Quando o cinema se tornou importante para a História?.....	18
2.2	Cinema e Ensino de História: a sétima arte no processo de ensino e aprendizagem.....	28
3	FILMES DE GUERRA NO LETRAMENTO AUDIOVISUAL DE ALUNOS: CÍRCULO DE FOGO (2001) E O RESGATE DO SOLDADO RYAN (1998).....	43
3.1	O <i>soft power</i> norte-americano no final da Guerra Fria e seus impactos (1975-2000)	44
3.2	Anacronismo e anticomunismo na obra “Círculo de fogo” (2001) e possibilidades de seu uso em sala de aula.....	53
3.3	O realismo ultraviolento de O Resgate do Soldado Ryan e o “Dia D” (A batalha que salvou o mundo?).....	64
4	GUERRA É AVENTURA? A VIOLÊNCIA DOS DISCURSOS IDEOLÓGICOS EM OBRAS HOLLYWODIANAS DE GUERRA.....	77
4.1	A violência e a dimensão ética nas duas obras fílmicas.....	79
4.2	Decupagem histórico-didática de filmes: letramento audiovisual na escola.....	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
	APÊNDICES.....	135
	ANEXOS.....	136

1 INTRODUÇÃO

Gostaríamos primeiramente de dizer que é uma felicidade imensa ter transformado um trabalho que vem amadurecendo a cerca de 14 anos, quando realizamos a nossa primeira utilização em sala de aula destes dois títulos após término de duas horas-aulas sobre o tema Segunda Guerra Mundial. De lá pra cá, muitas vivências, mas que sem os conhecimentos teóricos não conseguiríamos explorar o potencial que os filmes históricos em geral podem trazer para produção de conhecimento histórico.

Mudamos bastante a forma de aplicação destas narrativas filmicas ao longo destes anos, aprendemos também com questionamentos que na hora não conseguíamos responder e que eram bastante pertinentes: “Professor, os soldados tão atirando em gente do próprio exército, isso é verdade?” No decorrer desta quase uma década e meia, juntos aos dois títulos supracitados, usamos trechos de mais uma outra obra ao longo deste tempo, o documentário “Sob a Névoa da Guerra” (The Fog of War, 2004). Avaliações parciais foram realizadas em torno de problematizações que os alunos deveriam fazer aos dois filmes, que agora constam de perguntas que fizemos nesta “atividade-experimentação” que realizamos este ano.

Nós chegamos à conclusão de trabalhar justamente com estes títulos sem mais nem menos, estas outras experiências utilizadas em sala de aula no nosso passado recente como professor, ajudaram bastante na hora de tomarmos a decisão de eles serem parte do tema trabalhado aqui, assim como o nosso amor pelo cinema e por ter visto o potencial de criar, mesmo que naquele momento apenas, um elo dos alunos com a disciplina de história.

Podemos afirmar que o que desejamos aqui é demonstrar, em nossa atualidade, o poder que o cinema tem de pautar debates e reflexões, mesmo que talvez por um breve momento, não só sobre o passado representado no filme, o que já é espetacular, mas sobre o presente em que o filme foi lançado.

É sobre essa capacidade que o cinema tem de trazer para o debate aquilo que já estava “superado e esquecido” ou de fortalecer determinadas narrativas moldando, por meio das imagens, como as sociedades devem lembrar sobre esse ou aquele evento do passado, que resolvemos trabalhar com duas obras hollywoodianas que tentam representar momentos de um evento que definiu a segunda metade do século XX no mundo e que este ano completa 80 anos de seu fim: a Segunda Guerra Mundial.

As duas narrativas filmicas foram “Círculo de fogo” (Enemy at the Gates, 2001) e “O Resgate do Soldado Ryan” (Saving Private Ryan, 1998). No caso, nós utilizamos para a produção de nosso material didático, que será voltado para o uso dos professores e professoras

de História, os trechos iniciais dos dois títulos, onde um tem como foco a representação dos Exército Vermelho e um “soldado” em particular, o atirador de elite Vassili Zaitsev na Batalha de Stalingrado (23 de agosto de 1942 – 2 de fevereiro de 1943) no filme “Círculo de fogo” (2001), já em “O Resgate do Soldado Ryan” a narrativa gira em torno do Exército do Estados Unidos no famoso Dia D (6 de junho de 1944) na tomada da “Praia de Omaha.”

Problematizamos estes trechos com nossos alunos e alunas e com o auxílio de teorias e conceitos indagamos se é possível, a partir dessa experimentação que realizamos, que nossos alunos produzam conhecimento histórico e sejam introduzidos a uma certa leitura de filmes históricos de guerra, que chamamos de “Leitura Audiovisual da História.”

No nosso primeiro capítulo, intitulado “O cinema como fonte histórica e sua utilização no ensino de história:” primeiramente tratamos sobre o nascimento do cinema e sobre possíveis metodologias de análise de imagens auxiliados por Martine Joly. Diga-se de passagem, que o cinema foi menosprezado como fonte pelos historiadores por muitas décadas, até o surgimento da chamada de Terceira Geração da Escola dos Annales, na figura de historiadores como Marc Ferro principalmente. Este mesmo historiador vai tentar criar uma teoria de como os historiadores deveriam lidar com esta fonte, criando uma série de conceitos que problematizamos, e a partir daí passamos a dialogar com as ideias diferentes de outros historiadores como Robert Rosenstone, Marcos Napolitano e Eduardo Morettin, isto está posto no primeiro tópico deste capítulo, intitulado “Quando o cinema se tornou importante para a história?”

Nosso segundo tópico “Cinema e Ensino de História: Possibilidades do uso do cinema em ambiente escolar,” analisamos como este cinema foi e é utilizado pelo ensino de história. Há muito tempo que muitos países do mundo ocidental perceberam que o cinema poderia contribuir no fortalecimento de narrativas históricas e passaram aconselhar as escolas a utilizarem filmes históricos, como na própria legislação brasileira. Mas não foi assim tão fácil a adoção do uso de obras fílmicas históricas, visto que a formação docente por muitos anos carecia do uso destes em sala de aula e ela estava inicialmente relacionada à mera ilustração de aulas previamente lecionadas.

Então passemos a sugerir e discutir também algumas possibilidades do uso de filmes históricos em ambiente escolar, como fonte histórica e como recurso didático para o Ensino. Nessa esteira, sugerimos que o próprio professor poderia, observando exemplos já praticados, criar materiais didáticos. Ao final deste tópico debatemos certos conceitos, como Consciência Histórica, Educação Histórica e Literacia Histórica que podem auxiliar o

professor na criação deste material didático o orientando com fins de obtenção de conhecimento histórico junto aos seus alunos.

No segundo capítulo, intitulado “Como filmes históricos de guerra podem contribuir no ‘Letramento Audiovisual’ de alunos: as obras *Círculo de fogo* (2001) e *O Resgate do Soldado Ryan* (1998)” nós contextualizamos os dois títulos, problematizamos suas representações do passado, interpretamos algumas de suas cenas e estabelecemos alguns questionamentos e hipóteses sobre o uso deles na produção de conhecimento histórico e seu possível uso em sala de aula.

Quanto à contextualização da produção destas duas narrativas filmicas, no primeiro tópico, intitulado, “Hollywood na guerra: Contextualizando o uso do *softpower* norte-americano no final da Guerra Fria e o imediato pós guerra-fria (1975-2000)” estabelecemos a longa relação que Hollywood e seus grandes estúdios e produtores tem com os governos e instituições do Estado norte-americano, como o Departamento de Defesa, tendo estes últimos influenciando na produção de narrativas filmicas de guerra hollywoodianas, onde citamos e discutimos alguns exemplos.

E também neste mesmo tópico dialogamos com autores como Igor Lapsky e Douglas Kellner contextualizando a época em que estas obras surgem, de um mundo unipolar, sob a hegemonia dos Estados Unidos, mas ainda tendo que convencer o público americano, de que esta hegemonia e vitória sobre seus inimigos “não veio do nada” mas sim a partir de um esforço de manterem sempre vigilantes e por isso estarem atentos a inimigos que apesar de vencidos, como a União Soviética e o que sobrou desta, a Rússia principalmente, ou antigos aliados delas, sejam árabes ou países com grau antigo de “inimizade” com os EUA, podem se recuperar do baque e quererem voltar a lutar contra “liberdade” que a “polícia do mundo” agora garante ao globo. Acreditamos que esta visão de mundo se relaciona com estas produções audiovisuais.

No segundo tópico deste segundo capítulo, intitulado, “Anacronismo e anticomunismo no filme ‘*Círculo de fogo*’ (2001) e possibilidades de seu uso em sala de aula” nos dedicamos a destrinchar esta obra, passando por quem é seu diretor, em que livro se baseava o roteiro, que batalha foi essa retratada aqui, quem era Vassili Zaitsev, personagem histórico retratado no enredo, o contexto histórico da União Soviética entre 1941-42, questionamos certas deturpações ou mesmo “lendas” criadas sobre atuação Exército Vermelho nesta batalha, e na guerra como um todo que aparecem no filme, resultando em anacronismos e principalmente, construímos uma “Decupagem histórico-didática” desta obra,

selecionando as cenas e o que questionaríamos com nossos alunos dentro e fora de sala de aula. Aqui recorreremos a entrevistas e ideias de Icles Rodrigues e Antony Beevor.

No terceiro e último tópico deste capítulo, intitulado, “War is hell: O realismo ultraviolento de ‘O Resgate do Soldado Ryan’ e o ‘Dia D’ (A batalha que salvou o mundo?)” nos dedicamos a detalhar este título, passando por quem é seu diretor, aqui, o aclamado Steven Spielberg, em que fontes se baseava o roteiro, de onde veio a ideia para conceber esta produção audiovisual, um brevíssimo comentário sobre este “Dia D” quais as ideias, intenções e discursos ideológicos o filme quer fortalecer. O uso do filme para outros fins mercadológicos que vão além do cinema, no caso, o desenvolvimento de um jogo de guerra para videogames. Por fim, pensamos como esta obra se associa a uma “reescrita da história” que já estava ocorrendo antes, idealizado pelo establishment norte-americano e como o uso da violência extremada no filme pode ser problematizada, quando esta mesma é banalizada, estilizada, normalizada e que acaba por transformar a guerra em entretenimento e aventura, como podemos fazer uma crítica ética a este uso da violência.

No terceiro e último capítulo intitulado, “Guerra é aventura? Problematizando a violência e os discursos ideológicos em obras hollywoodianas de guerra através de um material didático” nos propomos a dois objetivos: primeiramente, discutir essa dimensão ética nos filmes históricos de guerra, visto a maneira como geralmente estas obras hollywoodianas retratam a Segunda Guerra Mundial: em tom triunfal, de justificação mesmo da guerra, não necessariamente apresentando-a como uma “guerra justa”, mas destacando-a como necessária e dando-lhe contornos positivos. O uso da violência é realizado de forma estilizada, sendo essa uma maneira de glorificá-la. Analisando outros títulos, em sua imensa maioria não hollywoodianos vemos o contrário disto. Por falar em violência em narrativas fílmicas, deixamos claro que o que visamos não é propor censura à estas, mas dizer que podemos tratar a barbaridade da guerra de um outro modo, que é possível construir uma nova ética em que a violência não se torne algo normalizado. Tudo isto está no primeiro tópico deste último capítulo intitulado “A violência e a dimensão ética nas duas obras fílmicas.”

E por fim no último tópico intitulado “‘Decupagem histórico-didática de filmes’: Produzindo um material didático – Propondo um ‘Letramento Audiovisual’ no ambiente escolar”, nós relatamos a preparação, o quadro geral da escola e um perfil básico dos alunos que escola atende e também dos que colaboraram na “aula-experimentação” que resultou no produto desta dissertação.

Usamos questionários em formato *google forms* e realizamos certas perguntas, como: “Você já assistiu algum outro filme sobre o tema de História (Segunda Guerra Mundial) abordado no filme?” ou “Que tipos de valores ou discursos ideológicos você conseguiu identificar nos dois filmes?” ou “Por que a guerra é um tema importante para se discutir em sala de aula?” com o intuito de compreender estes jovens, quanto ao seu gosto pelo cinema, mas também com o intuito de eles elaborarem respostas que seriam mais reflexões sobre a decupagem histórico-didática que realizamos dos dois títulos supracitados, ou seja, da escolha de determinadas cenas com o objetivo de que aprendam sobre os usos que os realizadores destas produções podem fazer das cenas destes, transmitindo discursos ideológicos e se aproveitando da forma como usam da violência para que esta seja normalizada e até apreciada por eles.

Por fim, nos baseamos, nos conceitos de Consciência Histórica e Literacia Histórica para realizamos as perguntas e refletirmos sobre as respostas dos alunos, e nos baseamos em orientações da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e de propostas de disciplinas eletivas por parte da SEDUC, sendo que o resultado disso tudo resultou em material didático em formato *PDF*, que será disponibilizado a todos.

2 O CINEMA COMO FONTE HISTÓRICA E SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste primeiro capítulo pretendemos fazer um breve histórico do uso do filme: Primeiro, como fonte para historiadores e logo em seguida o uso do mesmo em sala de aula. Pretendemos demonstrar todo o potencial que produções audiovisuais, no nosso caso em especial, o chamado filme histórico, têm, não só como recurso didático usado em sala de aula, mas como fonte para o Ensino de História. Quais as possibilidades também, nós professores de história temos para desenvolvermos nossos próprios materiais didáticos a partir do uso de obras cinematográficas. Historiadores como Marc Ferro, Eduardo Morettin, Robert Rosenstone, Marcos Napolitano, Olga Magalhães e Rodrigo de Almeida Ferreira nos auxiliaram bastante ao longo deste capítulo na construção destas relações e possibilidades. A ideia é, seguindo o que preconiza Martine Joly, criar bons objetivos ligados ao Ensino da História com o uso de filmes.

E por fim ao final deste capítulo perceber como o uso de conceitos ligados à Consciência Histórica, à Didática da História, à Educação Histórica, à Literacia Histórica, a partir da leitura de historiadores e historiadoras como Jörn Rüsen, Luís Fernando Cerri, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt podem nos ajudar no uso do filme como o aluno em sala de aula para que este tenha um aprendizado histórico significativo, mas também que ele tenha uma orientação para toda a vida.

2.1 Quando o cinema se tornou importante para a História?

Poderíamos começar este capítulo e este tópico em específico, com a seguinte pergunta: Afinal, “o que é cinema?” Se digitarmos essa frase “no google” a resposta que vem a seguir é: “Cinema é a arte de criar e exibir filmes, que são uma forma de expressão cultural e artística. O cinema combina imagens em movimento, sons e outros recursos técnicos para contar histórias, transmitir ideias e emoções¹.”. Para Luiz Carlos Merten (2015, 7), citando vários autores, o cinema é:

Arte realista para o crítico francês André Bazin, Janela aberta para a realidade conforme o crítico Hélio Nascimento, moldura para o diretor russo Serguei Einsenstein, instrumento do humanismo para o baiano Walter da Silveira.

¹ Ver em: <https://acesse.one/2afsH> (Consultado em 05 abril 2025). Não avançamos nos links indicados. Ficamos apenas da apresentação/definição exibida em estilo de “predefinição” na página inicial do google, que, usualmente, faz referência ao conteúdo dos verbetes constantes na Wikipédia.

Ou poderíamos parafrasear Gilles Deleuze, cinema é “Imagem [em] movimento.” Se cinema também é imagem, ele pode ser analisado como tal, e uma das abordagens teóricas que podem nos ajudar é o da semiótica.² Ela trabalha a ideia de que a imagem é uma representação de algo e que caberia a nós compreender sua função comunicativa sobre isso, Joly (2006, Pág.40) aponta:

[Se] coloca a imagem na categoria das representações. Se ela parece é porque ela não é a própria coisa: sua função é, portanto, evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria, utilizando o processo da semelhança. Se a imagem é percebida como representação, isso quer dizer que a imagem é percebida como signo [...] se a imagem é, sem sombra de dúvida, percebida como signo, como representação analógica, já é possível observar uma distinção principal entre os diversos tipos de imagem.

Avançando nessa discussão, a teoria semiótica pode nos ajudar na análise de imagens, Joly também nos diz que sim, é possível analisar imagens, elas não são objetos sagrados ou intocáveis, que por não sabermos inteiramente as intenções do autor nós não podemos analisá-las (para alguns), sobre isso a autora nos diz (2006, Pág.44 e 45):

Porém, se persistimos em nos proibir de interpretar uma obra sob o pretexto de que não se tem certeza daquilo que compreendemos corresponde as intenções do autor, é melhor para de ler ou contemplar qualquer imagem de imediato [...] estudar as circunstâncias históricas da criação de uma obra para compreendê-la melhor pode ser necessário.

Por fim, utilizado ainda a teoria da semiótica na análise de imagens, esta pede que nós possamos traçar objetivos e que tipo de ferramentas podemos utilizar em nossas análises, mas antes que possamos propriamente dito começá-la, deve-se tentar compreender a função da imagem e também o contexto de seu surgimento, sobre a questão da função da imagem, Joly (2006, Pág.55) nos ajuda afirmando:

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. Por isso, uma das precauções necessárias para compreender da melhor forma possível uma mensagem visual é buscar para quem ela foi produzida [...] A função da mensagem visual é também, efetivamente, determinante para a compreensão de seu conteúdo.

² A semiótica é uma disciplina recente das ciências humanas. Surgiu no início do século XX [ela consiste na] ideia de elaborar uma ciência dos signos [...] e que vai consistir em estudar os diferentes tipos de signos interpretados por nós. Ver em Joly, Martine. *Introdução a análise da imagem*. 10ª Edição, Campinas/SP. Ed. Papirus, 2006. Págs. 29 e 30

Por fim, sobre o outro elemento que precede a análise da função da imagem como já falado é contexto e a recepção da imagem, Joly (2006, pág.62) afirma:

Vemos, portanto, que essa noção de expectativa, está vinculada a de *contexto*, que, por sua vez se estende aos diversos movimentos da obra: O momento de sua produção, o que a precedeu e o momento de sua recepção. Todos relativos, pedem para ser considerados no momento da interpretação analítica.

O cinema, este conjunto de “imagens em movimento,” criado ao final do século XIX, que basicamente nasceu do cinematógrafo dos irmãos Lumière, demonstrou desde a sua primeira exibição ao público, todo o potencial de representar a realidade como nunca antes outro instrumento ou objeto artístico teria conseguido. Basta lembrarmos do impacto que foi a primeira sessão de “A Chegada do Trem a Estação” (*L’arrivée d’un train en gare de La Ciotat*, 1896), em que o público ficou bastante assustado, ao ponto de alguns levantarem de suas cadeiras com medo de o trem “sair da tela” para atingi-los.

O cinema, mais que um instrumento de experimentação científica, como talvez inicialmente pensavam os irmãos Lumière, outros cineastas viram nessa criação, maneiras de inovar e criar formas de utilização, para além da filmagem de trens ou pessoas andando nas ruas, esse é o caso de Georges Méliès. A partir da experimentação e truques de ilusionismo, Méliès tenta trazer certa carga de imersão para o público. Esses primeiros 20 anos (entre 1896 a 1915) ainda são de um cinema tentando encontrar seu caminho. Segundo Schiavinatto & Zerwes (2018, pág.103), que chama esse momento de *primeiro cinema* nos dizem:

É crucial reconhecer que tal cinema foi a experiência fundante da modernidade, reordenando radicalmente a percepção do homem moderno. Isso porque a a percepção passou, cada vez mais, desde o século XIX, a evocar e constituir a atenção enquanto categoria cognitiva importante do mundo moderno. Nesse *primeiro cinema*, a imagem em movimento solicita uma percepção fragmentada em sequências, sendo os quadros juntados pelo movimento que se cria. Esses primeiros filmes feitos entre 1896 e anos de 1910 parecem fantasias, delírios, extravagâncias muitas vezes, porque se detinham em mostrar o próprio movimento, fosse dos trabalhadores e das massas urbanas [...] expunham, ainda a técnica capaz de capturar, reproduzir e simular o movimento.

A partir daí, cineastas no outro lado do atlântico, na nascente Hollywood, ao perceber essa capacidade que os filmes causavam nas sociedades, uma certa comoção sócio-cultural, Schiavinatto & Zerwes (2018, pág.103) “a recepção [desta] primeira plateia da imagem em movimento – comentou seu espanto quanto à maneira de perceber essa nova imagem [...] em ver imagens projetadas assemelhadas ao real, sem sê-lo” resolveram contar suas “próprias histórias”. O norte-americano D. W. Griffith, traz ao mundo na metade dos

anos 1910, o seu “O Nascimento de uma Nação”³ (The Birth of a Nation, 1915) retratando a Guerra Civil Americana⁴.

Curiosamente e paradoxalmente falando “O Nascimento de uma Nação” (1915) tem um caráter positivo de estabelecer as bases do que conhecemos como cinema nos dias atuais. Fotografia, montagem e direção, boa parte das questões técnicas que estão ali, basicamente é o que também conhecemos como “cinema hollywoodiano.” Sobre isso, Merten (2015, Pág. 24) nos avisa

Foi o filme pelo qual o cinema se revelou aos olhos do mundo e mostrou, pela primeira vez, que era uma forma de arte. Você não precisa compartilhar desse entusiasmo para reconhecer no clássico de Griffith um marco da história do cinema [...] mais até que com Méliès, é com Griffith que o cinema vira espetáculo [...] consolidou a revolução que já vinha desenvolvendo e estabeleceu um padrão de narrativa.

A imersão e comoção que o filme causou no público branco americano foi tão forte, que, fez ressurgir das cinzas a Ku Klux Klan, já, supostamente, extinta (ela foi considerada uma organização terrorista e ilegal em 1871), o próprio presidente dos EUA à época, o democrata Woodrow Wilson, afirmou: “É como escrever a história com relâmpagos e meu único arrependimento é que tudo isso é tão verdadeiro.”

Então, como historiadores poderiam negar a força documental que um filme com conteúdo histórico poderia alcançar? Quais problematizações poderíamos fazer em torno dele? Diante do impacto positivo na maioria do público branco americano, como não questionar esse impacto, a ponto de trazer à tona um grupo terrorista que se tornaria popular como nunca na sua história? São perguntas a nosso ver importantes que podemos trazer para qualquer espaço, de ensino, seja o básico, seja o superior.

Nos anos 1910, a ideia de cinema ser usado como documento histórico não existia. Mesmo no final da década seguinte, com a ampliação da noção de documento histórico, com o surgimento da *Escola do Annales*, esta ainda não tornou ainda o cinema como fonte para eventual problematização. Só com a sua chamada *Terceira Geração da Escola dos Annales*, isso veio a acontecer, a partir das obras do historiador francês Marc Ferro

³ Sob o olhar de uma família do Sul dos Estados Unidos, mostrando que seu estilo de vida, (de uma elite agrária e escravista) que foi destruído pelos “yankees do mal” (as tropas unionistas do norte). No enredo, o presidente Lincoln ainda deixou como herança, os “negros malvados” livres e com direitos sociais e políticos, onde muitos só queriam estuprar “as donzelas brancas” e se empanturrar de melancia e coxa de frango. Ao final o filme apresenta a Ku Klux Klan como os defensores do que restou da “boa civilização branca” no sul.

⁴ Guerra Civil Americana ou Guerra de Sessão foi um confronto armado entre o Norte e o Sul dos Estados Unidos, ocorrido entre 1861 e 1865, tendo entre vários outros motivos, a continuidade ou não do escravismo no país. O estopim detonador foi a eleição de Abraham Lincoln do recém fundado Partido Republicano e a declaração de seccionamento do Sul do restante do país, formando os Estados Confederados da América. A guerra se encerrou com a vitória do Norte sobre o Sul, mantendo a união dos Estados Unidos da América.

em vários artigos, no decorrer das décadas de 1960 e 1970 que depois foram reunidos no livro “Cinema e História.” Sobre isso, Ferro (1995, p.79) afirmou:

Seria o filme um documento indesejável para o historiador? Muito em breve centenário, mas ignorado, ele não é considerado nem sequer entre as fontes mais desprezíveis. O filme não faz parte do universo mental do historiador. Na verdade, o cinema ainda não era nascido quando a história se constituiu, aperfeiçoou seus métodos, parou de narrar para explicar. A ‘linguagem’ do cinema revela-se ininteligível e, como a dos sonhos, é de interpretação incerta. Mas essa explicação não é satisfatória para quem conhece o infatigável ardor dos historiadores, obcecados por descobrir novos domínios, sua capacidade de fazer falar até troncos de árvores, velhos esqueletos, e sua aptidão para considerar como essencial aquilo que até então julgavam desinteressante.

Como vimos, foi uma longa a trajetória até que o cinema se tornasse um “novo domínio” para a exploração dos historiadores. Mas o que exatamente explorar nessa nova fonte histórica? Quais perguntas nós faríamos a esse documento histórico, para que assim pudéssemos elaborar hipóteses sobre a construção do passado? Ferro (1995, p.114 e 115) nos dá algumas ideias:

O filme não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem socio-histórica que o autoriza [...] E a crítica também não se limita ao filme, ela se integra ao mundo que o rodeia e com o qual se comunica, necessariamente [...] deve-se analisar no filme tanto a narrativa, quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão da obra, mas também da realidade que ela representa.

Para o historiador francês então, o cinema pode ser problematizado como fonte, pois pode dizer muito sobre o lugar social no qual ele está inserido. Por exemplo um filme histórico de guerra, uma título épico, como o próprio “O Nascimento de uma Nação” (1915) citado aqui, que foi realizado nos Estados Unidos, sob um regime democrático, mas de forte exclusão sociorracial da população negra e que teve grande aceitação por parte do público branco americano, roteirizado e dirigido por um cineasta que acreditava piamente nas histórias que lhe contavam⁵, fazendo ressurgir das cinzas a Ku Klux Klan como falamos acima, mas que também teve forte reação a esta narrativa fílmica, com um boicote realizado pela NAACP⁶ fazendo-o ter um grande crescimento também.

⁵ Além do livro “The Clansman”, de Thomas Dixon ser usado como fonte para o livro, o pai de D. W., o senhor Jacob Griffith, foi parte integrante do Exército dos Estados Confederados. Sobre isso ver em: <https://www.brasilecola.uol.com.br/biografia/david-wark-griffith.htm> Acesso em 02 abril 2025.

⁶ Sigla para National Association for the Advancement of Colored People (Associação Nacional para o Avanço das Pessoas de Cor) fundada em 1909, conseguiu realizar um boicote parcial do filme, para mais informações ver em: <https://operamundi.uol.com.br/hoje-na-historia/podcast-hoje-na-historia-fundada-a-primeira-entidade-de-combate-ao-racismo-nos-eua/> Acesso em 02 abril 2025

Mas há certos conceitos criados pelo historiador francês que, a luz de hoje, podem ser questionados como sua ideia de que o filme poderia ser uma “Contra-análise da sociedade.” Trazendo-o para explicar esse termo, Ferro (1992, p. 76):

[o cinema] destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo se tinha constituído diante da sociedade. A câmara revela o funcionamento real daquela, diz mais sobre cada um do que queria mostrar. Ela descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade, seus “lapsus”. É mais do que preciso para que, após a hora do desprezo venha a da desconfiança, a do temor (...). A ideia de que um gesto poderia ser uma frase, esse olhar, um longo discurso é totalmente insuportável: significaria que a imagem, as imagens (...) constituem a matéria de uma outra história que não a História, uma contra-análise da sociedade

Para Ferro, o cineasta, “sem querer”, acaba mostrando aspectos da sociedade e da política de seu lugar de origem, que a “câmera” acaba captando, não há escapatória para aqueles que querem encobrir algo, Ferro (1992, p. 78) continua dizendo sobre essa “Contra-análise da sociedade.” “São transmitidas sem que o diretor queira [...] uma variedade de informações, como gestos, objetos, comportamentos sociais.”

Esse pensamento sobre como deve se analisar filmes levou Ferro a criação de outros conceitos como “história-contra-história”, “visível-não-visível” etc. Acreditamos que existem certos problemas quanto a esta forma de análise dessas imagens de uma produção audiovisual, sobre isso e concordando com a crítica de Morettin (2011, p. 15)

A ideia proposta pelo historiador de que o cinema não é uma expressão direta dos projetos ideológicos que lhe dão suporte deve ser ressaltada: um filme apresenta, de fato, tensões próprias. Essas, porém, não devem ser pensadas nos termos de sua inclusão ou no campo da “história” ou de sua “contra-história”, tal como faces opostas de uma mesma moeda, parti-pris que define um único sentido da obra. Por outro lado, afirmar a possibilidade de recuperar o “não visível” através do “visível” é contraditório, já que essa análise vê a obra cinematográfica como portadora de dois níveis de significado independentes, perdendo de vista o caráter polissêmico da imagem. Este raciocínio só tem sentido para aqueles que, ao analisarem um filme, separam da obra um enredo, um “conteúdo”, que caminha paralelamente às combinações entre imagem e som, ou seja, aos procedimentos especificamente cinematográficos [...] afirmamos que um filme pode abrigar leituras opostas acerca de um determinado fato, fazendo desta tensão um dado intrínseco à sua própria estrutura interna.

Ferro não conseguiu perceber os limites de sua proposta; e que poderia se concentrar em outras possibilidades da obra cinematográfica, como por exemplo a que nos aponta, Napolitano (2010, p.245): “Para o historiador, seria importante considerar “os elementos narrativos que poderiam ser sintetizados na dupla pergunta ‘o que um filme diz e como não diz?’” Ou seja, os historiadores podem problematizar melhor uma das especificidades do

cinema que é a reprodução ou reforço, de pensamentos ou discursos ideológicos (“o que um filme diz?”). E claro as ausências (e como não diz?”) a nosso ver não devem ser problematizadas como erros que veem a diminuir a narrativa fílmica como fonte histórica ou como mesmo produtor de história, pelo contrário, estas ausências ou contradições podem e devem ser problematizadas e hipóteses podem ser construídas a partir disso. Ainda como compreender melhor as relações possíveis entre cinema e história, Napolitano (2010, p.241), nos traz algumas dessas formas de relação entre um e outro

O cinema *na* história; a história *no* cinema e a História *do* cinema. Cada uma das três abordagens implica uma delimitação específica: O cinema *na* História é o cinema visto como fonte primária para a investigação historiográfica; a história *no* cinema é o cinema abordado como produtor de “discurso histórico” e como intérprete do passado”; e finalmente a História *do* cinema enfatiza o estudo dos “avanços técnicos” da linguagem cinematográfica e condições sociais de produção e recepção de filmes.

Acreditamos que as formas de relação “O cinema na história” e sobretudo a relação “a história no cinema” será a mais explorada por nós ao longo deste trabalho, e enfatizaremos essa forma de como trabalhar esta relação (“a história no cinema”) no próximo tópico deste capítulo.

Outro autor que adota essa perspectiva é o historiador norte-americano, Robert Rosenstone. Em seu livro *A história nos filmes, os filmes na história* (2006), ele vai além nesta questão da utilização do cinema como fonte histórica, considerando que as obras fílmicas dramáticas que retratam um momento da história – normalmente deixados de lado pelos historiadores, considerando estes filmes como “menos fidedignos” aos acontecimentos. Este tipo de obra deve ser tratado de maneira diferente, para Rosenstone (2006, p.23):

Também é possível encarar o filme histórico como parte de um campo separado de representação e discurso cujo objetivo não é fornecer verdades literais acerca do passado (como se a história escrita pudesse fazê-lo), mas verdades metafóricas, que funcionam, em grande medida, como uma espécie de comentário, e desafio, em relação, ao discurso histórico tradicional.

O autor percebeu que mais que compreender uma sociedade, a narrativa fílmica histórica pode e deve ser encarada como uma versão da história, ou mesmo uma história possível e assim deveria ser explorada. Nas suas palavras Rosenstone (2006, p.25) “o filme histórico [...] constitui uma categoria ampla que contém uma grande variedade de teorias, ideologias e abordagens estéticas como potencial de impacto e impacto real no pensamento histórico.”

A obra cinematográfica, portanto, narra o passado, estabelecendo uma versão e uma interpretação sobre o que geralmente se toma como história. Para Rosenstone, o chamado

filme histórico, deve ser encarado como uma forma de relatar o passado para além da história escrita e os professores de história devem estar atentos aos discursos produzidos cinematograficamente, mas não menosprezando-os ou apenas os contrapondo à “história verdadeira”, por exemplo, definindo ao aluno o que é falso ou verdadeiro no enredo. Tomar esta atitude é fazer o contrário daquilo que pretendemos, por exemplo, com a utilização de obras fílmicas em sala de aula, podemos potencializar as várias possibilidades da utilização desta importante fonte histórica, como forma de aprendizagem histórico no ambiente escolar e que ela pode se tornar uma forma de compreensão deste passado.

Sobre isso Rosenstone nos afirma (2006, p. 61):

Em vez de nos concentrarmos (como muitos historiadores) em como os filmes retratam erroneamente o passado ou teorizarmos sobre o que um filme deveria fazer com o, ou pelo passado (que é o objetivo de muitas críticas ideológicas) ou sobre como um filme deveria construir a história, é melhor estudarmos primeiro como os diretores de filmes históricos vêm trabalhando desde o século passado. Uma abordagem desse tipo nos ajudará a entender o que é possível na tela, dadas as restrições a que os filmes estão submetidos – não apenas as restrições da própria mídia, mas também as impostas pelo ambiente econômico, político e social em que esses filmes são realizados. O estudo do trabalho dos cineastas pode, ao longo do tempo, sugerir quais são as regras de interação com o passado para a história representada na tela

O historiador americano tenta deixar claro, portanto, que uma produção audiovisual não pode ser analisada segundo as regras da história escrita, que certos personagens, situações, por efeito de dramatização vão ser “inventados.” Mas nem por isso devemos deixar de ficar atentos na análise dessas “invenções” para que também não induza ao expectador a distorção ou mesmo negação de um fato histórico, Rosenstone (2006, p. 65), afirma:

A contribuição do filme histórico reside exatamente no nível do argumento e da metáfora, especialmente quando há uma interação com o *discurso histórico*⁷ mais amplo. Com isso, quero dizer que o filme estabelece uma relação, um reflexo, um comentário e/ou uma crítica com o corpo já existente de dados, argumentos e debates sobre o tópico em questão.

O problema ocorre justamente quando a obra fílmica histórica faz muito pouca ou mesmo não faz interação nenhuma com este mesmo discurso histórico apontado por Rosenstone. O filme histórico teria maior facilidade e um potencial maior de nos envolver com o passado representado ali, nos proporcionando uma experiência de imersão neste mesmo passado como dificilmente outra forma de compreender história.

Nós professores/historiadores, devemos ser cuidadosos com essas imersões. A verificabilidade de uma cena pode, (não necessariamente devemos fazê-lo a todo instante) ser feita quando ela gerar dúvidas, estranhamentos, e como disse acima, falta de “interação com o *discurso histórico* mais amplo.” Sobre isso Rosenstone (2006, p. 74) nos atenta ao citar uma cena específica do título “Tempo de Glória” (Glory, 1989)⁸ em que um Regimento composto majoritariamente por negros ataca um forte durante a Guerra Civil Americana:

O discurso da história também nos ajuda a julgar o valor das invenções. Para promover verdades históricas, elas devem ser relevantes; ou seja, devem estar dentro das possibilidades e probabilidades daquele determinado período. Uma invenção que mostrasse o 54º Regimento vencendo a batalha do forte Wagner no final, em vez de ser dizimado, violaria, o que já sabemos a partir do discurso (que inclui dados e argumentos), mas a invenção no filme que mostra a unidade avançando em direção ao forte vindo do norte, e não do sul [...] é inócua em relação ao significado mais amplo da obra. Deixe-me enfatizar que não há fórmula para fazer tais julgamentos. Todos os julgamentos desse tipo devem ser decididos caso a caso.

Apesar de não haver fórmulas, acreditamos que quem lida com a história, deve estar atento há certos elementos, que podem aparecer no filme histórico que podem distorcer ao invés de ajudar a compreender determinado fato histórico e vão de encontro com o discurso histórico, estamos falando, por exemplo, de “anacronismos”. Napolitano (2013, p.38) nos fala a respeito:

O anacronismo ocorre quando os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época representada. No filme histórico, ele pode decorrer não apenas da liberdade poética dos criadores do filme e das adaptações necessárias para que ela agrade ou atinja determinado público, mas também do fato de a representação do passado no cinema estar perpassada por questões contemporâneas ao momento histórico que produziu o filme. Respeitar e valorizar as abordagens (e interpretações) plurais de um mesmo fato ou processo histórico não significa se eximir diante do anacronismo, muito comum em alguns filmes. [...] não [se deve] cobrar a “verdade histórica” nos filmes [a todo momento], porém não se deve deixar de problematizar eventuais distorções na representação filmica do período ou da sociedade em questão.

Sabemos que os realizadores de produções audiovisuais não têm necessariamente a preocupação em evitar o anacronismo em seus filmes históricos, apesar destes consultarem historiadores que poderiam lhes apontar contradições. Os realizadores de narrativas filmicas históricas (roteiristas, diretores, editores, produtores etc.) não são necessariamente historiadores profissionais, que usam o método da ciência histórica, aprendida na academia,

⁸ O filme retrata o primeiro regimento de voluntários do exército dos Estados Unidos da América composto por soldados inteiramente de negros, durante a Guerra de Sessão ou Guerra Civil Americana, liderados pelo Coronel branco e abolicionista, Robert Gould Shaw. Ver em: <https://www.imdb.com/pt/title/tt0097441/> Acesso em 04 abril, 2025.

por isso devemos prestar atenção a este fenômeno que geralmente acontece em suas obras e realizar “julgamentos caso a caso” destes títulos.

O melhor que nós profissionais da História podemos fazer é problematizar quando estes casos ocorrem, levantando perguntas como porque: Porque enfatizar tanto as ações de tais personagens, ações essas que não existiram? Ou porque esta ação que ocorreu uma única vez na história representada, é enfatizada e exagerada ao longo do filme? Quais as intenções do diretor na ridicularização de movimentos tão importantes na luta pelos direitos civis? A que serve a dicotomia de tais personagens históricos? Por que terminar a produção cinematográfica com um fato inexistente nos dados históricos?

Enfatizando o que dissemos, o cinema é (também, mas não só) portador de discurso(s) ideológico(s) e para nós, esse é um dos principais elementos a serem observados em um filme histórico pelo profissional da história, utilizando a já consagrada perspectiva dos *Annales* da “História-problema”, sobre isso, Morettin (2011, p.64) afirma que:

Se não conseguirmos identificar, através da análise fílmica, o discurso que a obra cinematográfica constrói sobre a sociedade na qual se insere, apontando para as suas ambiguidades, incertezas e tensões, o cinema perde a sua efetiva dimensão [...] histórica.

Por fim, vale destacar a utilização da narrativa fílmica como importante instrumento de construção de memória nas sociedades de massa existentes hoje no mundo, e que apesar das críticas que historiadores possam fazer a esta ou aquela representação fílmica, segundo Silva & Leão (2015, p.92), “Nesta batalha pela memória, o cinema [...] é um concorrente poderoso e muito popular, do historiador como, ainda, disputa o monopólio da descrição do passado, quase sempre com grande sucesso.” O cinema se torna, portanto, um poderoso veículo que ainda requer do historiador cada vez mais habilidades para lidar com ele. Nesse caso, quanto mais habilidades teóricas, discussões, debates historiográficos, melhor. Novamente nos afirma Silva & Leão (2015, p.92):

Assim, o conhecido fascínio do historiador pelo cinema – afinal, trata-se do único laboratório de recriação do passado, mesmo como simulacro, disponível para o historiador – adensa-se na capacidade, e na liberdade, da narrativa fílmica, impondo ao historiador o desconforto de mover-se, no mais das vezes, consciente de seu atraso, em temas e polêmicas colocadas por instâncias autônomas e concorrentes de narrar o passado recente no processo de construção de memórias coletivas.

Estando a par de todas essas discussões, percebe-se que houve uma tensão no século XX na relação entre o cinema e a história: da constituição do cinema como conhecemos hoje, ligado a construção de memórias, da dificuldade inicial na análise de imagens e de possíveis tipos de análise dessas imagens, como o uso da semiótica por

exemplo, da difícil aceitação do uso do cinema como fonte histórica, e da evolução da análise histórica realizada que começou no final do século XX e se estende até os dias de hoje. Acreditamos que todos esses elementos são importantes e nos ajudarão a compreendermos melhor a relação entre o cinema, no nosso caso, o filme histórico e o seu uso no ambiente escolar.

Apesar de o cinema ser alvo de profissionais da educação, que viam todo o potencial que este tinha, exibindo ou mesmo criando produções audiovisuais educativas já voltados para o seu uso nas escolas, sabe-se que este movimento não foi uma relação fácil e o seu uso em específico para construção de conhecimento histórico foi (e é) desafiador.

2.2 Cinema e Ensino de História: a sétima arte no processo de ensino e aprendizagem

Depois da criação do cinema no final do século XIX, os governos de diversos países perceberam a possibilidade de utilizar o cinema para consolidar a “invenção de tradições” (aqui, parafraseando Hobsbawm) que estes estavam realizando: (re)inventando a história de seus países. A potência das imagens em movimento para reafirmar ideais de nação – atrelado aos modernos estados-nações, que precisavam de elementos para se reafirmarem perante seus concidadãos, criando narrativas históricas – foi logo percebida.

Assim como os governos, a educação também viu o potencial dos filmes, como instrumento pedagógico válido para diversas disciplinas. Apesar de, ao longo do século XX até os anos 1960, o cinema se quer ser tratado pelos historiadores como fonte histórica, já pelo mundo da educação, o cinema era visto de forma diferente, segundo Abud (2003, p. 189):

Desde as primeiras décadas do século XX, educadores preconizam a utilização do cinema como importante recurso didático no ensino de História, alguns ancorados na idéia de reprodução fiel do acontecimento passado tal como aconteceu.

Cada vez mais, obras cinematográficas vêm sendo utilizados de forma constante no ensino das mais diversas disciplinas, em História, não é diferente. O cinema possibilita aos alunos e professores, estudantes de história, acadêmicos, certo imaginário sobre o passado, que talvez, nunca se tenha conseguido antes, até o seu surgimento.

Percebemos que nossos alunos vivem em um mundo cada vez mais permeado por imagens, em suas relações sociais com outros indivíduos e em sua vida cotidiana. Portanto, o cinema pode vir a propiciar uma linguagem que desperta no aluno, além do simples interesse, a vontade de se envolver e aprender história, construindo de fato conhecimento histórico.

Como dito antes, sobre o potencial que os governos viram na utilização de narrativas filmicas em ambiente escolar, esta ação pedagógica é amparada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Sobre isso os PCN's, (1999, p. 301), afirmam:

Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. A objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo- se contrapõe sua subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmo entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas.

Os chamados “filmes históricos” podem propiciar um elo entre esses jovens, cada vez mais imersos em um mundo audiovisual e a disciplina de história, fazendo com que eles possam se interessar cada vez mais em aprender história, para além do “giz e a lousa”. Novamente sobre isso os PCN's (1999, p. 301) nos afirmam:

Na transposição do conhecimento histórico para o ensino médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações, explícitas e implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com [...] todas as artes, em geral.

Acreditamos que com isso possamos contribuir para que o aluno ao assistir um “filme histórico” seja em que espaço ou momento da sua vida for, ele possa ter adquirido os elementos necessários para a compreensão de uma determinada realidade, fazendo comparações e tendo uma leitura de mundo mais apropriada, ou seja, estaremos contribuindo para a formação de um cidadão crítico capaz de lidar com os problemas existentes em nossa sociedade. Sobre isso a Lei de Diretrizes e Bases Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (p. 46, 1999) nos amparam afirmando em seu artigo 35 (especificamente sobre o Ensino Médio):

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades [...] III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico

Já em âmbito estadual, no nosso caso, cearense, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), apoiada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), resolveu criar o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), um documento curricular próprio que (DCRC, 2021, p.16) “visa orientar as escolas na elaboração ou adequação de seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio.” Quanto ao uso do

cinema em âmbito escolar, o DCRC, no que diz respeito a área de Ciências Humanas, em especial a disciplina de História, afirma, em sua Competência N° 6 (DCRC, 2021, p. 297-288):

Problematização dos discursos cinematográficos e audiovisuais na abordagem de temas, personagens e eventos históricos discutindo-os sob o ponto de vista das perspectivas e intencionalidades constituídas.

Apesar desta demanda do uso de imagens vir dos alunos e como vemos acima do próprio sistema educacional brasileiro, permita-nos por favor, fazer uma breve crítica, mas muito necessária em se tratando deste tema. Apesar de vermos as produções audiovisuais históricas, há várias décadas, sendo utilizados em sala de aula, não só em nosso país, como ao redor do mundo, nesta estrutura, onde ficava a formação docente na utilização de narrativas filmicas? Seja como recurso didático ou como fonte para o Ensino de História? Notamos que na formação docente, segundo Ferreira (2018, p. 53):

Apesar do papel cada vez mais relevante da cultura audiovisual na sociedade, as matrizes curriculares das licenciaturas em História costumam não contar com disciplinas relativas ao cinema/história ou audiovisual de modo ampliado e à educação. Nas universidades em que predomina uma organização curricular mais aberta, com possibilidades de cumprir créditos por meio de matérias eletivas ou optativas, essa lacuna pode ser minimizada caso algum professor ofereça a disciplina afim. Essa oportunidade é menos viável em cursos de matriz curricular mais fechada [...] definitivamente, não é um cenário desejável.

Nós mesmos realizamos estudos que resultaram em uma especialização em Metodologias do Ensino de História. Na ocasião, constatamos que, na escola em que leciono, percebe-se a falta ou a deficiência de formação dos professores (com graduação concluída entre 2004 e 2010 na Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará) de História do Liceu do Conjunto Ceará, voltadas para a utilização de filmes no ambiente escolar.

Algo que constatamos também é que a utilização de filmes em sala de aula, usado por exemplo, como recurso didático, está muito ancorada nas teorias desenvolvidas pela própria Pedagogia e não pela História, e/ou em cursos rápidos de educação continuada que tem como seus departamentos-sedes nos cursos de Pedagogia. Nesta mesma pesquisa, constatamos que alguns professores de História já se desafiaram nessa experiência que aproxima cinema e ensino de história, ainda que fosse por meio da intuição. A constatação inicial é que a formação destes professores de história deixou a desejar quanto ao uso de filmes em sala de aula e em suas diversas possibilidades, muito fruto de uma formação do

profissional de história centrado no chamado “3+1”, expressão que se refere à formação de professores, em que Cerri (2013, p.170) afirma que, a partir de “3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula.”

Apesar de cada vez mais trabalhos na academia sobre Ensino de História e Cinema, tomando como referência por exemplo a produção do Mestrado Profissional em Ensino de História (Prof.História), das turmas de 2016 até 2021, foram cerca de 24 dissertações⁹ que tinham este tema como central. Mas num vasto universo de em torno de 1000 dissertações, isto dá cerca de menos de 3% da produção dedicada ao tema. Ainda assim, é um dado a se considerar, sobretudo se notarmos que estamos falando dos primeiros 5 anos de existência do Programa de Pós-graduação.

Visto que existe uma demanda cada vez maior dos professores de história por um tema que basicamente perpassa sua prática pedagógica (o uso de obras fílmicas em sala de aula), acreditamos que precisamos de cada vez mais trabalhos como este aqui. E apesar de os cursos de Licenciatura terem mudado no decorrer deste século XXI, com oficinas sobre o tema nas disciplinas pedagógicas, eles podem realizar muito mais e teriam muito mais a oferecer com mais ofertas de disciplinas de uso de imagens e uso do cinema propriamente dito.

Portanto, se torna importante que os professores do ensino básico sejam munidos de toda uma gama de possibilidades da utilização desse mundo audiovisual com seus alunos, visando junto a estes, construir conhecimento histórico. Podemos concluir que, como diz Ferreira (2018, p. 54):

mesmo que o diálogo com o filme seja prática recorrente entre os docentes, acreditamos que refletir sobre o cinema nas aulas de História, é uma oportunidade que se faz para multiplicar seu potencial uso como mediador para a educação do conhecimento histórico.

Diante dessa problemática, seria importante que os nossos colegas, professores de história, se perguntassem qual o intuito deles em “passar” aquele filme, por que naquele dia específico? Por que aquele e não outro? E por fim, refletir sobre como os alunos podem se colocar diante daqueles minutos nos quais o enredo cinematográfico é trabalhado.

Avançando, é preciso se perguntar se vale a pena passar aquela obra de uma hora e 45 minutos de forma integral ou selecionar apenas algumas cenas, se for escolhido por cenas

⁹ Sobre este levantamento feito por nós ver em: <https://www.profhistoria.com.br/articles?terms=cinema> . Acesso em 08 abril 2025

porque a seleção desta ou daquela específica? deve interferir só ao final, ou durante a cena dando um *pause* na obra? Sobre isso Bittencourt (2009, p. 372) nos complementa com críticas e outros questionamentos:

Passar filmes para alunos nas escolas ou mandá-los assistir, em casa [...] tem se tornado prática bastante usual. Mas cabe indagar que trabalho os professores têm efetivamente realizado com a linguagem cinematográfica: usam-na como ilustração de um tema de aula? Trabalham com os alunos como se os filmes fossem “ressureições históricas” ou são apenas considerados e, portanto, analisados como veículos da ideologia dominante? [...] que métodos de leitura têm sido empregados na análise dessa produção feita para um público diverso e transformada em material de aprendizagem.

E assim, como um pesquisador que se depara com suas fontes, acreditamos que as obras fílmicas podem ser problematizadas pelos professores e professoras, fazendo à estas fontes, algumas perguntas, isso depende, é claro, também dos objetivos do professor de história em questão, para assim, quem sabe, levantar algumas hipóteses. Acreditamos que este professor pode, e que na verdade, deve realizar isso junto aos seus alunos.

Sobre possibilidades do uso de obras cinematográficas como fonte, o professor pode explorar certas habilidades, sendo que neste formato ao verem estas obras que tem o propósito de representar o passado, possam ser problematizados e interpretados de forma crítica em diálogo com o seu professor. Esta possibilidade é prevista na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, p. 560), que propõe:

Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Portanto, acreditamos que as narrativas fílmicas podem também serem utilizadas como fontes para o Ensino de História, passíveis de problematização para proporcionar elementos aos alunos, que podem, por meio da metodologia da ciência histórica, construir conhecimento histórico sobre o passado como também sobre o presente em que estas narrativas foram realizadas. Essa forma de trabalho é interessante, para que de fato os alunos consigam compreender como se realiza a História. Sobre mais possibilidades do uso do filme como fonte, Napolitano (2013, p.28):

Um filme pode ser usado como fonte quando o professor direcionar a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. Neste caso, mesmo quando está articulado a um conteúdo curricular ou um tema específico, é o filme que vai delimitar a abordagem, partindo das representações do filme escolhido, também permite o exercício de aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu senso crítico em relação ao consumo de bens culturais.

O filme histórico pode e até deve ser problematizado de diversas maneiras no ambiente escolar, mostrando toda a riqueza deste, sobre isso Abud (2003, p.191, 192) nos apresenta possibilidades de leituras possíveis:

O professor pode também, pelo caminho indutivo, valer-se do documento como elemento intermediário que transmite aos alunos aquilo que se pretende ensinar, atribuindo-lhe um sentido próprio. Este é o percurso que permite uma efetiva atividade intelectual do aluno, feita de curiosidade e de espírito crítico e que confere sentido ao saber histórico escolar [...] Ao proceder às operações mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico na perspectiva de construção da consciência histórica, não elaborando as técnicas e os procedimentos da profissão de historiador, mas os elementos fundamentais do modo de pensar que habita intimamente as proposições históricas, que as informa e as torna significativas, distinguindo a História das maneiras ligeiras e espontâneas de representar o passado.

É preciso fazer com que o aluno perceba a narrativa fílmica como uma “narrativa histórica possível” e que pode ser problematizada como qualquer fonte. É importante salientar que o filme histórico, pode ajudar ao aluno a compreender a relação passado-presente, fazendo questionamentos deste mesmo presente de realização do filme ao documento que está representando um passado determinado.

Um título sobre a Segunda Guerra Mundial realizado no final dos 1960 nos Estados Unidos (contexto de guerra fria e guerra do Vietnã), tem que ser problematizado também sobre sua época de produção e a que funções comunicativas o filme atendia. É diferente de um filme histórico sobre o mesmo tema só que produzido em 2004 no mesmo EUA (contexto de guerra do Iraque e de “guerra ao terror” da Administração de George W. Bush).

O aluno pode e acreditamos que deve compreender que o contexto no qual o documento é produzido é importante. Compreender porque uma película pode ter ideias e representações que em nossa época podem soar incompreensíveis. Daí as perguntas a este documento referirem-se ao presente dos nossos alunos, porque a partir dessa obra se produziu outras obras cinematográficas sobre aquele tema e hoje este tema desapareceu do cenário fílmico atual se comparado aquela época.

Exemplo: filmes de faroeste nos anos 1930 até os anos 1960 e posteriormente a esta época e hoje no século XXI caiu drasticamente se comparado há 70 anos atrás e porque na produção de obras deste gênero, o modo de tratamento de outros povos não brancos, como indígenas e mexicanos é tão diferente do passado).

Estas são só algumas das competências e habilidades que os alunos podem adquirir com a ajuda do professor de história. Ainda sobre o uso de documentos históricos, como obras filmicas em sala de aula, Bittencourt (2013, p.62) acrescenta outros benefícios:

O uso escolar do documento passou a estimular a observação do aluno, a ajudá-lo a refletir. O aluno tem sido levado a construir o sentido da história e a descobrir os seus conteúdos através dos documentos, porque o conhecimento não deve ser fornecido exclusivamente pelo professor [...] outro aspecto a destacar é que tais mudanças podem levar à superação da compreensão do documento como prova do real, para entendê-lo como documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico na sala de aula. Isso pode ajudar o aluno a desenvolver o espírito crítico, reduzir a intervenção do professor, e diminuir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve.

Por fim, cabe aqui uma diferenciação que se torna importante quanto às possibilidades do uso de filmes como fonte para o Ensino de História, no qual estes títulos não foram criados para ter um fim didático, como a absoluta maioria das obras filmicas históricas hollywoodianas que podem ter outras intenções, mas não didáticas e outros que foram elaborados exatamente para este fim, como o longa-metragem “Descobrimento do Brasil, 1936” de Humberto Mauro que, também, foi realizado com este sentido. Novamente Bittencourt (2013, p.62) vem nos socorrer, afirmando:

Importa ainda diferenciar aquelas fontes ou documentos elaborados com a finalidade de transmitir os conteúdos do saber disciplinar, como textos e os filmes didáticos, dos documentos propriamente ditos que podem ser utilizados com finalidades didáticas. Estes podem ser considerados como elementos que possibilitam a construção de saberes e significados que não existem em si mesmos, mas a partir de problemáticas, olhares e questões que lhe são colocadas.

Já que tocamos na ideia do uso de “documentos elaborados com a finalidade de transmitir conteúdos” e seguindo a ideia de que o uso de filmes históricos pode ser mais que complementos visuais de uma aula anterior, uma outra forma interessante e que pode render muitos frutos é o uso da produção audiovisual como material didático, material este que pode ser criado pelo próprio professor, que pelo trabalho dispensado no planejamento de tal (tais) aula(s) e pela própria preocupação da atenção do aluno, usá-lo como algum tipo de “avaliação parcial” ou um tipo de “avaliação extra”, como criar uma mostra para toda a escola.

Neste caso o enredo cinematográfico histórico necessitaria de recortes em trechos/cenas específicas, com minutagem, elaboração de perguntas (antes, durante e após a exibição da obra) dirigidas aos alunos, que tipo de avaliação da atividade deve ser realizada, etc. Sobre este tipo de uso Bittencourt (2009, p.377) nos ajuda com algumas dicas:

Algumas publicações sugerem métodos de análise de filmes nas escolas [...] uma proposta mais complexa foi apresentada por Carlos Visentini. Para esse

historiador, os filmes podem ser considerados como textos e, nessa condição, podem sofrer recortes e ser apresentados não integralmente aos alunos, mas apenas as partes que mais interessam ao tema tratado. Esse recurso de criar “excertos cinematográficos” ou mesmo “dossiês cinematográficos” passa por um processo de “desmontagem do filme.” Segundo o autor: *Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma biblioteca de leitura prévia para o trabalho com o filme* (Visentini, 1997, p. 165).

O que marca este tipo de uso do título em sala de aula é que ele próprio se torna o objeto principal de aprendizagem, apesar de estar aliado a conteúdo prévio que o professor queira utilizar em sala de aula. Podemos afirmar que a produção de material didático, acaba por servir de modelo para o uso da obra em qualquer época histórica representada; seja a Inconfidência mineira, Fim do socialismo real na Europa Oriental ou Segunda Guerra Mundial.

Sobre este uso pedagógico da película em ambiente escolar, uma observação constante que vemos os profissionais da história fazerem é sobre o conhecimento do público (alunos) para o qual vamos exibir o filme/cenas selecionadas. Isso exigirá do professor um pouco de conhecimento sobre qual a geração a que se destina o uso deste material. Mas também iniciar a atividade com uma breve discussão sobre cinema e realização de algumas perguntas prévias seria de grande importância. Bittencourt (2009, p.376), indica que

É preciso preparar os alunos para a leitura crítica de filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem. Como escolhem um filme para assistir ou quais os atraem? Preferem filmes que atinjam os sentidos e as emoções, para que não seja preciso nenhum tipo de trabalho intelectual? O que valorizam no filme: interpretação dos atores ou conteúdo? Esse conhecimento inicial é importante, para se introduzirem perguntas que levem os alunos a duvidar daquilo a que efetivamente estão assistindo e refletir sobre como captam as informações das imagens cinematográficas: em que consiste ser um espectador passivo? Por que não gostam de determinados filmes? Após lançar algumas dúvidas sobre o que os alunos “veem” no filme, cuja a familiaridade impede que façam, muitas vezes, qualquer indagação sobre as imagens observadas, é importante levantar [...] Por que a maioria dos [filmes] que vemos no Brasil são norte-americanos? Só depois de lançar questões e discutir alguns aspectos que indicam a complexidade de um filme é que se podem introduzir “outros” filmes na sala de aula, abordando a temática desejável

O uso da obra fílmica histórica pode despertar o gosto pelo audiovisual. Há muito o que explorar, para que a narrativa seja compreendida mais profundamente. Não apenas os diálogos, mas também as cenas mostradas na obra, o roteiro, passando pela rapidez de uma “edição picotada” (muitos cortes em uma cena ou ao longo de todo o filme, dando ideia de

ação), o uso das cores e da sensação de tremido ou tomadas de baixo para cima, todos esses recursos têm um propósito narrativo, que, juntos, ajudam a contar a história para o espectador.

Se o professor tiver conhecimento destes mecanismos, ele pode ajudar o aluno a interpretar estes recursos e assim, talvez, fazer com que o aluno no decorrer do tempo, também ele possa por si próprio, fazer a interpretação destes elementos. Sobre isto, Napolitano (2013, p.57) acrescenta dizendo:

Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes em sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. Existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos.

Tentando explorar mais possibilidades do uso do cinema em ambiente escolar, com o uso do “filme histórico” perceberemos que o que “não é filme”, como diria Marc Ferro, é importante e passível de problematização, e pode ajudar na hora da análise fílmica aqui, nos amparamos nas dicas de Rodrigo de Almeida Ferreira (2018, p. 110) que em seu livro, “Luz, Câmera e História: Práticas de ensino com o cinema”, oferta uma gama enorme de possibilidades. Quanto a estas questões, “fora da obra cinematográfica”, nos diz:

A análise fílmica em sala de aula pode contemplar duas dimensões interdependentes[...] Como uma possibilidade metodológica, a partir da comunicação entre os elementos internos (narrativa fílmica) e os externos (processo de produção e divulgação), consideramos cinco perspectivas que contribuem para a reflexão do filme em sua relação com a história: 1) contextualização do tema; 2) contextualização da produção; 3) produção financeira; 4) repercussão; 5) narrativa fílmica.

Este conjunto de elemento (contextualização do tema e contextualização da produção e repercussão) é muito importante, para que o professor junto ao seu aluno entenda como o filme histórico está intimamente ligado à análise que nós, historiadores, também realizamos ao trabalharmos documentos históricos, trazendo ao aluno esse “pensar histórico.”

Como dito acima, a contextualização histórica já é algo intrínseco a nossa profissão, por isso é necessário ter o contato com o fato histórico, sobre o tema representado na obra, por exemplo, conhecer os meandros de uma batalha específica, do qual perpassa o tema representado na obra. O diálogo também da película com o material didático e o próprio arcabouço sociocultural dos alunos, se torna uma etapa importante. Para Ferreira (2018, p.115):

O êxito da realização desse procedimento nos permite analisar o [filme histórico] como elemento colaborador na construção do conhecimento histórico, por exemplo [...] da Segunda Guerra Mundial. Significa considerá-

lo como uma fonte, um documento que pode ser tão importante para a educação histórica quanto os textos acadêmicos

Para quem quer utilizar películas tanto como fonte quanto como recurso didático, estar por dentro do tema é importante, para não se perder diante de eventuais dúvidas que o filme possa causar.¹⁰ Contextualizar a produção, também nesse caso, é um passo importante para o trabalho com narrativa fílmica em sala de aula. Identificar lugar de origem, as ideais e valores que o cineasta defende, e os valores dominantes ou em debate presentes na época em que a película é produzida, nos ajuda a compreendê-la de uma forma melhor. Podemos com isso perceber a obra fílmica como fonte histórica para a compreensão de sua própria época. Assim Ferreira (2018, p. 116) nos diz que “o filme não somente representa o homem no tempo, como termina por documentar o contexto em que ele foi realizado.”

A repercussão de uma obra tem a ver com um conjunto diverso de informações que vão desde notícias sobre a estreia desta obra, sua passagem por festivais resultando em premiações ou não, as análises realizadas por críticos especializados, muitos destes hoje com blogs e canais próprias no *Youtube*, mas também que escrevem na mídia tradicional, passando ainda por números da bilheteria e pela crítica de outros especialistas. Sobre a repercussão, novamente Ferreira (2018, p. 124):

A repercussão do cinema-história é uma importante variável e nos permite compreendê-lo como uma prática de história pública. A recepção do público se faz diretamente pela exibição do filme. Mas, fundamentalmente, pelo debate dele decorrente, destacando-se dois espaços na promoção da discussão: Os espaços midiáticos e o espaço da escola.

No caso de um filme histórico, as análises de historiadores tendem a contar muito, mas aqui não é caso, como dissemos no primeiro tópico, de cobrar verdades a todo o momento a obra cinematográfica, apesar de devermos estar atentos aos “abusos anacrônicos.” O que nos deixa mais interessado aqui, são os debates que a película pode suscitar se lançado em nosso presente, ou ter suscitado à época de seu lançamento. Ou até se ele acaba por repercutir por um longo período, novamente, Ferreira (2018, p. 124) nos afirma:

Os filmes com temática histórica, por lidarem com a memória e, muitas vezes, revisitarem versões consolidadas do conhecimento histórico – em grande medida as reiterando, a despeito de novas produções historiográficas –, costumam despertar acalorados debates. Nesse caso, valemos novamente da observação de Rosenstone: mesmo que o filme contradiga a historiografia sobre o tema, não é o caso de descartá-lo, pelo contrário, encontram-se aí oportunidades para estimular o debate sobre aquele assunto.

¹⁰ Como tantas vezes em meus primeiros usos de filme históricos, eu mesmo fui acometido

Tendo o aluno acesso a esta gama de informações sobre a repercussão que o cinema pode vir a causar (e já causou muito) nas sociedades onde estão inseridos, o aluno passar também a compreender que cinema, Magalhães (2011, p.253). “É simultaneamente arte, indústria e comércio, [é também] um poderoso meio da cultura de massas que cria e mitos e heróis [...] evocam sentimentos nobres, reforçam identidades.”

Por último, filmes que tentam se fundamentar em fatos históricos, podem apresentar alguns destes fatos de uma maneira que, Ferreira (2018, p. 80) “os diretores responsáveis por filmes nessa categoria [históricos], se permitem a incoerências na abordagem dos fatos históricos,” acontecendo o fenômeno do anacronismo que já citamos no primeiro tópico deste capítulo.

No anacronismo, os valores do presente tendem a distorcer os eventos do passado. Mas diferente de enxergar aí um defeito e descartar películas, é justamente nestes possíveis anacronismos, que possibilitam debatê-las, cabendo ao professor contextualizar historicamente o filme e porque possíveis ausências ou pelo contrário, presenças de personagens ou “fatos que não ocorreram” que distorçam gravemente o passado representado na obra, caberia ao professor problematizar junto com seus alunos, porque os realizadores optaram por tais ações, isto é, como já citamos acima, pensar historicamente também.

Como vimos, não existe um modelo ou única metodologia para a utilização da narrativa fílmica na escola, nas aulas de História. Existem na verdade, várias propostas pedagógicas para a utilização destas obras nesta disciplina. Podemos utilizar o chamado “filme histórico”, ou seja, uma obra produzida na atualidade que faz uma representação do passado, podendo esta mesma ser utilizada como “documento histórico” sujeito à análise de nossos alunos como tal, assim como uma obra cinematográfica de um passado, recente ou não, que retrata outro momento do passado ainda mais equidistante, onde podemos fazer nossos alunos perceberem os valores e a mentalidade de uma determinada época. Pode também o filme ser usado, como afirmamos aqui, fazendo um recorte, uma verdadeira “desmontagem da obra” tornando um material didático, a partir do que Bittencourt nos trouxe de Visentini (2009). Assim, cabe ao professor o trabalho de fazer os alunos compreenderem os contextos: da película, do tema e da produção.

Mais que o uso de “mera intuição” de como se utilizar o filme histórico no ambiente escolar, será que, aliado a estas possibilidades de uso do mesmo neste ambiente que debatemos acima, o professor de história se ancorando nos pressupostos da “Consciência histórica” e da “Educação Histórica”, pode utilizar estas narrativas fílmicas históricas para construir conhecimento histórico com seus alunos? Como estes conceitos tão explorados por

quem pensa hoje o ensino de história pode ajudar ainda mais na compreensão histórico-pedagógica de filmes? É possível, a partir de conhecimentos prévios dos alunos sobre temas como, por exemplo Segunda Guerra Mundial, produzir conhecimento histórico por meio de películas que retratam esta época, utilizando a epistemologia da ciência histórica?

Então, nós realizamos uma experiência em sala de aula e tentamos colocar isto em prática, ao longo do trabalho, em especial na parte final, nós pretendemos verificar a possibilidade disto. E outras experiências vão sendo realizadas pelo mundo afora. Ao longo dos últimos 35 anos, vem sendo desenvolvido diversos estudos, em países como Alemanha, Estados Unidos, Portugal, Inglaterra, Canadá e Brasil, sobre como se opera e como podemos melhorar o aprendizado de história de nossos alunos, e é sobre isso do que trata a “Educação histórica”, Isabel Barca (2005, p. 15) explica brevemente:

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos)

Neste sentido a própria epistemologia da ciência histórica pode contribuir no aprendizado do aluno. Portanto se reconhece uma forma própria de se aprender história, e, a partir disso, pesquisadoras e pesquisadores dos mais diversos lugares compreendem que a melhor maneira de se aprender história, deve ser ancorada na epistemologia da história.

Pesquisadores e pesquisadoras como Maria Auxiliadora Schmidt e Barca, contribuíram e muito no desenvolvimento dessa teoria. Uma das melhores formas de contribuir no desenvolvimento desse conceito, é comparando esta com outras formas de aprendizado da disciplina história Schmidt (2009, p.10):

As preocupações da Educação Histórica com as questões relacionadas aos princípios e finalidades do ensino de História, não podem ser identificadas com algumas proposições atuais, centradas na problemática da aprendizagem, e que têm como suporte teorias educacionais do tipo “a aprender a aprender”. Pelo contrário, a adesão da Educação Histórica a essas preocupações, está intrinsecamente articulada à valorização de uma sólida formação na ciência de referência, pois, no caso de professores de História, o conhecimento que têm da disciplina e o modo pelo qual eles vêem suas estruturas interagem com suas estratégias de ensino.

Outro conceito importante que pretendemos discutir ao longo de nosso trabalho, e que ajuda, também a compreender a Educação Histórica, é o conceito de consciência histórica. Nossa ideia acerca do tema se baseia nas ideias de Jörn Rusen em que para este, a consciência histórica seria a definição de uma identidade pessoal e coletiva, a partir da percepção que a pessoa tem sobre suas relações com o tempo (passado-presente e até futuro) e

ação desse indivíduo no mundo em que este está inserido. A consciência histórica, resumidamente nas palavras do próprio autor seria, Rusen, (2001, p. 57):

A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo

Acreditamos que este conceito (o da consciência histórica) tem um papel fundamental na compreensão das “operações cognitivas” que nossos alunos (e também professores) podem fazer no entendimento do passado histórico dando-lhes um sentido. Sobre isso nos afirma também Schmidt (2005, p.10):

Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica

Por fim a chamada “consciência histórica” pode nos ajudar neste processo de construção de conhecimento histórico próprio do aluno mediado pelo professor e suas próprias percepções. Aqui nos baseamos nas idéias de Luis Fernando Cerri, professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em que para este, a “consciência histórica” pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam suas diferenças culturais” Cerri (2014, p.28).

Ainda sobre a “consciência histórica, é importante destacar que existe uma grande diferença entre uma história ensinada, uma história oficial produzida pelo “mundo acadêmico” e a história vivida pelo indivíduo ou uma comunidade. A consciência histórica contribuiria para compreender essa relação uma vez que Cerri (2014. p. 50) nos afirma “a história na escola é um tipo de conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos, e mais que isso, são ambos apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente.”

É importante compreender que houve um afastamento entre o saber histórico produzido na universidade e aquele que é ensinado na sala de aula, é preciso nesse sentido, que o professor de história do ensino básico, seja pensado também como um intelectual da História, em que este se acerca do aprendizado histórico do aluno. É isso que propõe também a chamada Literacia Histórica, sobre isto Schmidt (2009. p. 11) nos afirma:

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reproduzidor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua formação, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual

cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é conferida a sua transmissão.

Este conceito de Literacia Histórica será ainda retomado no decorrer de nosso trabalho e veremos como ela terá relação com o que pretendemos com o uso dois filmes históricos de guerra que problematizaremos, tentando demonstrar porque o cinema, em especial o filme histórico, se tornou uma opção importante e rica fonte de aprendizado dos alunos sobre conteúdos históricos.

Problematizamos a obra cinematográfica como fonte histórica e como material didático, ambos podendo ser usados no ambiente escolar, mas não apenas como ilustração, como, infelizmente, ainda vemos ser feito, mas utilizando uma gama de possibilidades e com o suporte de conceitos da Educação histórica e como Consciência histórica, podemos a partir da compreensão de como se opera este aprendizado ajudar mais ainda nosso aluno na “leitura” de narrativas cinematográficas históricas e compreensão histórica deste tipo de película. Como dissemos, o professor, ao utilizar o filme histórico, deve estar atento a uma série de informações e orientações que muitas vezes lhe são desconhecidas, ou por formação inadequada ou por guiar-se apenas por “intuição” acerca do como deve ser problematizado o filme histórico.

Escolher um tema da disciplina de história é importante para percebermos na prática, como um ou mais filmes podem ser utilizados para que esse potencial acima descrito, do filme histórico sendo utilizado para produção de conhecimento histórico do passado que ele tenta representar, mas como também do presente em que ele foi realizado, sabemos que não é fácil essa escolha, mas aqui pretendemos apresentar nossa experiência já realizada em sala de aula com dois títulos que retratam a época da Segunda Guerra Mundial.

Então, visando contribuir com a construção de conhecimento histórico no ambiente escolar a partir de obras filmicas, utilizamos dois títulos, para o aprendizado do tema Segunda guerra mundial: “Círculo de fogo” (Enemy at the Gates, 2001) e “O Resgate do Soldado Ryan” (Saving Private Ryan, 1998). Para nós, estes dois títulos podem ser utilizados pelo professor de História, para melhor compreensão do aluno sobre o tema (Segunda Guerra Mundial) e serem utilizados, tanto como “documento,” como também serem sujeitos a recorte e transformados em material didático e podem ser utilizados para a compreensão da própria época em que foram produzidos, como o contexto espaço-histórico.

“Círculo de fogo” é um filme de colaboração de vários países (França, Alemanha, Irlanda, Reino Unido e Estados Unidos), mas de produção parcialmente financiada por uma grande corporação cinematográfica, a Paramount Pictures e distribuída para boa parte do mundo a partir dela. A película retrata a vida do atirador de elite Vassili Zaitsev durante a chamada “Batalha de Stalingrado” (a época retratada está entre setembro de 1942 e janeiro de 1943), destacando como suas ações contribuíram na vitória soviética na referida batalha.

Já “O Resgate do Soldado Ryan”, é uma obra estadunidense, dirigida pelo cineasta Steven Spielberg que retrata o chamado “Dia D” (6 de junho de 1944) e os dias subsequentes. Conta a trajetória de um grupo de soldados encarregados pelo comando das forças armadas americanas durante a guerra de realizar a busca por um soldado (Ryan) que teve os seus três irmãos mortos em combate praticamente na mesma semana, este quando encontrado será mandando de volta pra casa. O grupo é comandado pelo capitão John Miller, interpretado por Tom Hanks, um professor transformado em líder de batalhão que está no meio do desembarque dos aliados na costa francesa da Normandia, quando está acontecendo o “Dia D”. A partir daí a obra nos fará viajar pela Normandia através da busca incessante pelo Ryan, que, se encontrado, permitirá que aqueles que o encontraram também possam voltar para casa.

A partir destes dois filmes de ação, que dialogam com cotidiano de nossos alunos impregnados de jogos de vídeo-game¹¹, pensamos que podemos articular cinema e ensino de história.

¹¹Do original, “Medal of Honor”, é o nome de uma série de jogos eletrônicos idealizados por Steven Spielberg, cuja ação ocorre no período da Segunda Guerra Mundial. No jogo original, o jogador encarna o tenente “Jimmy Patterson”, um soldado ligado a OSS, uma organização militar secreta dos EUA, o objetivo é completar uma série de missões, que incluem destruir estruturas e soldados dos exércitos das potências do eixo. Durante os jogos, são representados alguns momentos históricos daquela guerra, como o desembarque na Normandia inspirados no filme “Saving Private Ryan” (“Resgate do Soldado Ryan”). Sobre o filme e o jogo nós trabalharemos melhor em torno destes no próximo capítulo. Mais sobre isso ver em https://www.meta.com/experiences/medal-of-honor-above-and-beyond/3647259232032222/?utm_source=www.ea.com&utm_medium=oculusredirect Acesso em 12 abr. 2025

3 FILMES DE GUERRA NO LETRAMENTO AUDIOVISUAL DE ALUNOS: CÍRCULO DE FOGO (2001) E O RESGATE DO SOLDADO RYAN (1998)

Neste capítulo abordaremos primeiramente um pouco sobre o envolvimento de Hollywood com os interesses geopolíticos dos EUA, em especial em dois gêneros: o chamado “filme de guerra” ou também o “filme histórico de guerra.” A maior potência econômica e militar do mundo (EUA), também dão muita importância à luta ideológica; vendo-a como fator essencial para a manutenção de sua hegemonia. Por isso, daremos enfoque nos momentos finais da guerra fria e ao que os EUA realizaram no campo cinematográfico para dar longa vida a sua “vitória”, em 1991, pós queda do Muro de Berlim.

Em seguida faremos uma análise sobre a obra “Círculo de fogo (2001), que retrata a vida do atirador de elite Vassili Zaitsev durante a Batalha de Stalingrado, destacando como suas ações contribuíram na vitória soviética na referida batalha. Como Hollywood (mesmo que o diretor seja francês: Jean Jacques Annaud) retrata personagens de uma guerra tão importante para os EUA, mas em que ele não é sequer citado ao longo do filme? Como o único filme, em que o Exército Vermelho aparece como “ator principal” na luta contra a Alemanha nazista, a ser produzido por um grande estúdio hollywoodiano (Paramount Pictures) vai ser retratado? É possível identificar anacronismos nesta obra?

Já no caminho do encerramento deste capítulo fazemos uma abordagem sobre o filme “O Resgate do soldado Ryan (1998)” do diretor norte-americano Steven Spielberg (um filme de sua antiga produtora – Dream Works, mas em parceria com a também citada acima, Paramount Pictures). O filme retrata o chamado “Dia D” (6 de junho de 1944) e os dias subsequentes a este dia.

Selecionamos os 20 primeiros minutos do filme durante os quais se reproduz o desembarque americano na praia de Omaha. Problematizaremos o fato de “O Resgate do soldado Ryan (1998)”, servir de base para um jogo de videogame de bastante sucesso, até os dias atuais, o “Medalha de honra,” produzido pela mesma corporação que controlava a produção do filme. Como se deu aqui essa aproximação entre guerra e diversão? Guerra deve ser tratado assim? Como esta obra contribuiu para Dia D ser elevado ao patamar de dia da salvação da “Europa Livre”? É o que analisaremos ao longo deste capítulo também visando em todos os momentos possíveis trazer questionamentos que podem ser usados pelo professor de história.

3.1 O *soft power* norte-americano no final da Guerra Fria e seus impactos (1975- 2000)

Guerra e cinema. Não é de hoje que a indústria cinematográfica norte-americana representada por Hollywood faz obras de guerra. Um dos primeiros filmes de guerra/comédia é “Carlitos nas Trincheiras” (Shoulder Arms, 1918), e a primeira premiação do maior evento que Hollywood criou, o Oscar, em 1927 premiou um drama de guerra “Asas” (Wings, 1927), como o melhor filme do ano. Para a imensa maioria do público, películas como essa seriam mero entretenimento. Mas as coisas em Hollywood funcionam de outra forma. É só darmos uma breve olhada e análise nas obras de guerra hollywoodianas que perceberemos o olhar profundamente ideológico do cinema norte-americano em especial neste gênero de obra fílmica, até porque estamos falando dos EUA, a maior potência econômica e militar do mundo (pelo menos até este momento em que escrevo), que mantém essa hegemonia não só com pressão econômica e militar (estas as principais formas de sua dominação global) mas também o fator ideológico é importantíssimo para a manutenção dessa hegemonia/, como ressalta o teórico Joseph Nye , (2004, p. 36). Sobre o conceito do *softpower*

O conceito básico de poder é a capacidade de influenciar os outros para que façam o que você quer. Basicamente, há três maneiras de se fazer isto: uma delas é ameaçá-los com porretes; a segunda é recompensá-los com cenouras; e a terceira é atraí-los ou cooptá-los para que queiram o mesmo que você. Se você conseguir atrair os outros, de modo que queiram o que você quer, vai ter que gastar muito menos em cenouras e porretes

Nos primeiros 30 anos do século XX, houve uma série de intervenções armadas dos EUA, em especial na América Central. Era a chamada doutrina do *Big Stick* adotada inicialmente pelo Presidente Theodore Roosevelt, do Partido Republicano; mas, com a chegada ao poder de Franklin Delano Roosevelt e sua nova doutrina de política externa, a *Política da Boa Vizinhança* havendo concomitantemente a consolidação de uma indústria cinematográfica, com uma série de grandes companhias (os famosos Estúdios), estabelecidas em Hollywood, a Administração de F. D. Roosevelt que já tinha percebido o poder de outras mídias como o rádio, irá jogar peso forte também no cinema, criando uma agência governamental específica para atuar neste campo, a Office of Coordinator of Inter-american Affairs, a OCCIA, sobre isto Rabelo (p. 34-35, 2018) afirma que:

O OCCIA foi uma iniciativa única, criada em um momento específico e com objetivos também únicos ligados à ajuda e cooperação no período de guerra. Todavia, foram elaborados por ele objetivos de longo prazo, tanto no campo econômico, quanto político e ideológico. Isto porque desde o momento de sua criação o campo cultural foi apontado como fundamental [...] pode-se dizer que isso se deve, em parte à exaustiva utilização dos meios de comunicação como divulgadores de um estilo de vida norte-americano. O cinema nesse sentido, teve um enorme papel na divulgação desse estilo de vida [...] na Divisão de Cinema, o OCCIA criou um aparato ideológico de

proporções e repercussão imensas [...] o cinema representou uma das ferramentas mais importantes para se atingir os objetivos da Política da Boa Vizinhança.

Durante a Segunda Guerra mundial, os estúdios de cinema e cineastas como o aclamado diretor John Ford (que esteve filmando no front de batalha no Pacífico), estiveram na linha de frente na realização de vários minidocumentários que eram apresentados nos cinemas americanos antes de qualquer película começar a ser exibida, incitando o povo a apoiar ou continuar apoiando as tropas norte-americanas na guerra. Estes minidocumentários foram financiados pela administração Roosevelt e foram chamados de “Why We Fight” (Porque nós lutamos). Estes estiveram sob a direção geral de um outro diretor americano famoso, Frank Capra, por exemplo, entre 1942 e 1945.

Como afirmou o chefe de produção da Twentieth Century-Fox, Darryl Zanuk, em 1943 que “Se alguém tivesse algo de interessante a dizer, o importante a fazer seria vestir isso com o manto cintilante do entretenimento e então encontraria um mercado pronto; sem nenhum entretenimento [...] o filme de propaganda não valeria nada” (Valim, 2015, p.182). Seria lançado por este estúdio, neste mesmo ano, o título “Esta noite bombardearemos Calais” (Tonight We Raid Calais, 1943). Disney se juntou ao governo norte-americano para promover filmes que atacavam e ridicularizavam os países do Eixo, talvez a mais famosa animação produzida nesse intuito seja “Donald na Alemanha nazi” (Donald Duck In Nutziland, 1943).

Sobre isso Franco (2024, p. 31 e 32), autor de “De Leste a Oeste: Representações da Rússia no audiovisual dos Estados Unidos (1939-2022)” nos afirma que:

Essa lógica de estabelecimento da hegemonia do poder pela cultura é muito utilizada pelos Estados Unidos. Os filmes de Hollywood têm o potencial de criar um regime estético, uma vez que são amplamente consumidos e podem atingir um grande público. A indústria cinematográfica norte-americana, com seus grandes estúdios e orçamentos bilionários, exerce um enorme poder na produção e difusão de imagens e narrativas. Por meio de filmes, documentários e programas de televisão, ela tem uma influência significativa na construção de narrativas culturais e na disseminação de valores e ideologias [...] nesse contexto, os filmes de Hollywood desempenham um papel importante como parte essencial do cenário midiático. Não é surpresa que imagens e narrativas militaristas continuem a ser frequentes nos filmes de Hollywood. O interesse próprio da mídia corporativa em se alinhar com o complexo militar-industrial e promover uma ideologia específica contribui para a prevalência de temas militaristas no cinema

Com o início da guerra fria, a luta agora se direcionava contra a União Soviética. A histeria anticomunista/anti-soviética tomou conta de Hollywood. O *Macarthismo* teve um papel essencial no enquadramento de toda Hollywood a esse “espírito anticomunista” e no engajamento quase absoluto desta ao novo momento, com a defenestração de diversos

profissionais que atuavam por lá (produtores, roteiristas, atores, montadores, etc). Chaplin resolveu se autoexilar na Inglaterra e o famigerado instrumento das “Listas negras¹²” voltou à cena com tudo, sobre este sombrio momento, afirma Ceplair (2023):

Mas a mais famosa lista negra do cinema começou em novembro de 1947, quando os executivos do cinema demitiram cinco das testemunhas “hostis” sob contrato e prometeram não reencontrá-las ou as outras cinco até que se livrassem de sua mancha comunista. Essa lista negra cresceu do famoso “Hollywood Ten” para quase trezentos após as audiências do início dos anos 1950. Essa lista negra cresceu dos famosos dez para quase trezentos após as audiências do início dos anos 1950. A única maneira de sair da lista negra era comparecer perante o HUAC (Comitê de Atividades Antiamericanas da Câmara), pedir desculpas por ingressar no Partido Comunista, elogiar o comitê e citar nomes.

Depois disso, vimos dezenas de filmes reafirmando como os “valores democráticos” o “estilo de vida americano” e o “sonho americano” eram melhores e deveriam ser copiados em detrimento do “totalitarismo comunista”. Como diz, Valim (2015, p. 185):

No final da década de 1950, personalidades consagradas do cinema como John Wayne e o diretor John Ford foram recrutados para participar de uma campanha altamente secreta, promovida pelo Pentágono, Marinha, Coordenadoria de operações e Conselho de Segurança Nacional. O objetivo seria inserir temas propostos pelo governo em filmes hollywoodianos, como o dever, a importância do grupo, a obediência ao comando, audácia masculina, e as benesses do *american way of life*. Importante era fazer com que tais ideais fossem aceitas e defendidas pelo público, sem que este tivesse consciência disso.

Aliás, existe uma relação de Hollywood que vai muito além dessa com governos. O que se estabeleceu na verdade, foi uma troca, já secular, desta indústria cultural com as instituições do Estado norte-americano. Quem afirma isto é o próprio Departamento de Defesa dos EUA em seu site. Tratando desta ligação quando se refere à películas de guerra, a Jornalista Katie Lange (2018)¹³ conversa com o Coronel Tim Hyde:

O Departamento de Defesa tem um relacionamento de longa data com Hollywood. Na verdade, trabalha com cineastas há quase 100 anos com um objetivo duplo: retratar histórias militares com precisão e garantir que informações confidenciais não sejam divulgadas. "Levamos ambos os papéis muito a sério", disse o Tenente-Coronel do Exército Tim Hyde, vice-diretor do Gabinete do Chefe de Relações Públicas de Los Angeles.¹⁴

¹² As Listas negras, foram um conjunto de cadastros de nomes de atores, roteiristas, diretores, etc. criados nos anos 1950, que por terem atuação no passado no Partido Comunista dos EUA, não podiam mais trabalhar em nenhum estúdio de Hollywood, em um contexto histórico de “caça as bruxas” do *marcarthismo*

¹³ A matéria no site do Departamento de Defesa é assinada por Katie Lange e disponível em: <https://www.defense.gov/News/Feature-Stories/Story/Article/2062735/how-why-the-dod-works-with-hollywood/> Acesso em 02 abr. 2025

¹⁴ Traduzido pelo autor deste trabalho.

Podemos imaginar do que tratam os objetivos deles quanto “a retratar histórias militares com precisão” (a Segunda Guerra Mundial, por exemplo?) “e garantir que informações confidenciais não sejam divulgadas”

Após essa necessária introdução acima, entramos no tema deste tópico sobre este novo momento da guerra fria entre EUA e União Soviética, que se dará após a derrota final norte-americana no Vietnã em 1975. É a época da *Détente*¹⁵ ou o termo que mais usaremos a “Segunda Guerra Fria”, sobre isso Hobsbawm (2008, p. 242) nos afirma:

O Vietnã e o Oriente Médio enfraqueceram os EUA, embora isso não alterasse o equilíbrio global das superpotências, ou a natureza do confronto nos vários teatros regionais da Guerra Fria [...] foi a coincidência dessa terceira onda de revolução mundial com o fracasso público e a derrota americanos que produziu a Segunda Guerra Fria. Essa fase de conflito se deu por uma combinação entre guerras locais no Terceiro Mundo, travadas indiretamente pelos EUA, que agora evitavam o erro de empenhar suas próprias forças cometido no Vietnã, e uma extraordinária aceleração da corrida armamentista nuclear; as primeiras menos evidentemente irracionais que a última.

A derrota norte-americana na guerra do Vietnã que coincidiu com o fim do “sistema dos grandes estúdios” e a ascensão da chamada “Nova Hollywood” com a ascensão de novos diretores, muitos destes com visão bastante crítica à guerra do Vietnã, é um momento de maior liberdade criativa e grandes produções são conferidas a estes jovens realizadores como Martin Scorsese, Steven Spielberg, Francis Ford Coppola, Brian De Palma e Michael Cimino.

Durante os anos 1970 e 1980 vários filmes americanos “antiguerra” são produzidos, com grande impacto e obtendo sucesso de público e crítica, como: “O Franco Atirador (Dee Hunter, 1976)”; “Apocalypse Now” (1979); “Platoon” (1986); “Nascido Para Matar” (Full Metal Jacket, 1987); e “Pecados de Guerra” (Casualties of War, 1989). A ideologia da “superioridade militar americana” e de que as guerras perpetradas pelos Estados Unidos sempre foram usadas para a “defesa da democracia e da liberdade no mundo”, são duramente contestadas nesses filmes.

Paralelamente são produzidos na mesma Hollywood, várias obras de guerra e de ação em geral que tentam recuperar “o orgulho ferido” na derrota no Vietnã, películas como “Rambo II” (1984), “Rambo III” (1986) “Amanhecer Violento” (Red Dawn, 1984), a série de

¹⁵ O termo é mais frequentemente utilizado em referência à redução geral de tensão entre a União Soviética e os Estados Unidos da América durante a Guerra Fria, ocorrido no final da década de 1960 (após a Crise dos mísseis de Cuba) até o início dos anos 1980. Ver em: <https://relacoesexteriores.com.br/glossario/detente/> Acesso em 02 abr. 2025

títulos “Braddock” (Mission Action, 1984), “Comando Delta” (Delta Force, 1986), Águias de aço (Iron Eagle, 1986) e por fim “Ases Indomáveis” (Top Gun, 1987). São alguns exemplos destes tipos de narrativas fílmicas cheias de valentões e jovens audazes e idealistas dispostos “A lutar pela América.” Sobre tais obras e personagens centrais destas películas, Kellner (2001, p. 95) enfatiza que

Por conseguinte, embora não tenha obtido vitória no Vietnã, os Estados Unidos tentaram obtê-la na cultura da mídia. Esse fenômeno mostra alguma das funções políticas da cultura veiculada pela mídia, entre as quais oferecer compensações para perdas irremediáveis ao mesmo tempo que dá garantias de que tudo vai bem na política americana [...] a vitória sobre os comunistas malvados codifica [filmes como] Rambo como uma redenção mítica da derrota americana no Vietnã por meio da ação heroica – tropo reproduzido nos filmes de Stallone, Chuck Norris e inúmeros outros.

Esse momento da guerra fria foi uma época dominada pelo medo incutido uns aos outros (‘Ocidente’ e ‘Oriente’) de que a Terceira Guerra Mundial não era só possível, como muito provável. O discurso antipacifista da administração Reagan naquele momento, refletiu-se na cultura americana em geral, sendo os filmes (antiguerra e belicistas) um “reflexo” também deste momento, Hobsbawm sobre esse momento afirma que

A política de Ronald Reagan, eleito para a Presidência em 1980, só pode ser entendida como uma tentativa de varrer a mancha da humilhação sentida demonstrando a inquestionável supremacia e invulnerabilidade dos EUA, se necessário com gestos de poder militar contra alvos imóveis, como a invasão da pequena ilha caribenha de Granada (1983), o maciço ataque aéreo e naval à Líbia (1986), e a ainda mais maciça e sem sentido invasão do Panamá (1989). Reagan, talvez por ser apenas um ator mediano de Hollywood, entendia o estado de espírito de seu povo e a profundidade das feridas causadas à sua auto-estima [...] A cruzada contra o “Império do Mal” a que — pelo menos em público — o governo do presidente Reagan dedicou suas energias destinava-se assim a agir mais como uma terapia para os EUA do que como uma tentativa prática de reestabelecer o equilíbrio de poder mundial.

Mas diferentemente do que pensou Hobsbawm, a respeito das ações de Reagan no norte da África ou América Central, para nós, seria muito mais que uma “terapia” para lidar com as derrotas do passado, mas que estas ações militares ligavam-se ao suporte ideológico para a restauração do poder patriarcal, branco e das elites econômicas. Títulos como “Ases Indomáveis - Top Gun” contribuíam para esta restauração, segundo Kellner (2001, p. 107)

É espantoso ver como muitos pilotos e soldados alistados nas forças armadas que lutaram na invasão do Panamá, na Guerra do Golfo e em outras aventuras militares da época foram influenciados por tal propaganda cinematográfica. “[Estes] filmes de Hollywood, portanto, ofereciam uma iconografia que ajudava a mobilizar apoio aos programas conservadores e militaristas. As imagens de helicópteros aterrissando em Granada e no Panamá continham a mesma carga positiva e emocionante das imagens da

ação militar nos filmes militaristas de Hollywood. O cinema hollywoodiano, assim como o presidente hollywoodiano, não é entretenimento inocente, mas arma letal a serviço das forças socioeconômicas dominantes.

Com a queda do muro de Berlim e a dissolução da União Soviética no início dos anos 1990, os Estados Unidos aparecem para o mundo como os grandes vencedores da Guerra Fria e proclamam a sua hegemonia mundial através de convenções, “recomendações” aos países mais pobres e mesmo mostrando ao resto do mundo quem era (à época) a única superpotência militar: Tem início a Guerra do golfo (agosto de 1990 – fevereiro de 1991).

Em 1992, foi eleito para Casa Branca, o Democrata Bill Clinton, após 12 anos consecutivos de administrações republicanas, que representaram o que ficou conhecido como “Nova Direita”. Clinton sabia que sua administração teria papel fundamental de firmar os EUA como “a” superpotência mundial. Sobre a política externa norte-americana da nova administração democrata, Shaeffer (2016, p. 30) em seu trabalho, “Medo, Política Externa e Cinema nos Estados Unidos da América nos anos 1990”, nos relata:

Entre seus objetivos podemos citar a busca pela expansão da democracia e do livre mercado, impedir ação de Estados hostis que queiram minar a democracia ou o mercado e além disso propor uma agenda humanitária para auxílio e inclusão de regiões prejudicadas para posteriormente incluí-las ao cinturão democrático. É a partir desta vontade, que os EUA retomariam pela terceira vez no século XX a tentativa de construir uma nova ordem mundial através da aplicação de seus valores e de sua moral doméstica em escala mundial. Assim declarava o presidente Clinton: “Durante a Guerra Fria, buscamos conter uma ameaça à sobrevivência de instituições livres. Agora buscamos ampliar o círculo de nações que vivem sob essas instituições livres.” [...] Essa volta ao intervencionismo ou internacionalismo se dá a partir de um entendimento de que a recuperação econômica norte-americana não conseguirá se realizar com uma política externa minimalista, dado o nível de interdependência que existe entre os EUA e a economia mundial

Tivemos diversas ações militares que foram de autoria americana: Batalha de Mogadíscio (1993), Bombardeio ao Iraque (1996), Bombardeio ao Sudão (1998) e liderados pelos americanos como o caso dos bombardeios da OTAN na Bósnia contra forças sérvias, em 1995 e a intervenção militar da OTAN, na Iugoslávia em 1999.

Novos e antigos inimigos também tinham que ser “inventados”, “reinventados” ou supervalorizados. O supervilão financiado pela União Soviética (dos primeiros James Bond (007) ou mesmo o espião soviético e a “loira fatal” dos “filmes noir” saíam do esquadrão e entrava em cena “o terrorista” de origem árabe (“True Lies”, 1994 de James Cameron) ou não, ou o que simplesmente tinha ódio à “Terra da liberdade e lar dos bravos”. Em nosso apoio, Lapsky (2015, p.234) nos afirma:

A imagem do terrorista é um ponto bastante abordado no cinema hollywoodiano desde os anos 1970, quando o terrorismo já é era debatido no

cenário internacional [...] as produções, que cresceram ao longo nos anos 1980 e 1990, desenvolviam histórias em torno de personagens centrais, geralmente policiais ou agentes de diversos órgãos de segurança, que superariam diversos problemas e resolviam o caso, contando com pouca (ou nenhuma) ajuda.

Mas o que nos cabe mais aqui é um tipo de terrorista que ainda tem ligações umbilicais com a agora suposta aliada dos EUA, a Rússia decadente de Boris Yeltsin. Mais adiante entenderemos o porquê desta abordagem. Esse terrorista que não se encaixa nesta nova ordem mundial, serão apresentados como: Saudosistas da Ex-URSS, ex-agentes da KGB, ou pessoas ou grupos vindos de países ainda aliados da Rússia, como a Sérvia, ou um país de origem eslava e histórica aliada da URSS. Sendo a Sérvia um país em evidência neste momento por causa de seu envolvimento na Guerra da Bósnia (1992-95).

Este sentimento “*russofóbico*”¹⁶, se reflete na ideia de que a Rússia ainda é um país de dimensões continentais, que ainda tem o controle sobre um vasto arsenal nuclear, mesmo que na época (a década de 1990) o país esteja passando pela pior crise econômica de sua história. Estes poderiam querer se “vingar”, portanto continuariam à espreita para um possível “ataque à América,” permanecendo então, um temor no imaginário norte-americano. Narrativas filmicas como “Maré Vermelha” (Crimson Tide, 1995), “O Chacal” (The Jackal, 1997), “Força Área Um” (Air Force One, 1997), “O Pacificador” (The Peacemaker, 1997), são exemplos desta “russofobia”. Sobre isso, Lapsky (2015, p.235) novamente:

Nos anos 1990, Air Force One (Força Área Um, 1997) e The Peacemaker (O Pacificador, 1997) foram dois grandes filmes de bilheteria que trataram sobre a temática do terrorismo relacionado diferentemente com as consequências da Guerra Fria. Ambos retrataram a questão do esfacelamento das Forças Armadas da União Soviética, possibilitando a ação de oficiais corruptos e da instauração de regimes ditatoriais na região, que deveriam ser combatidos pelos Estados Unidos.

Mas se tentarmos ir mais afundo no que há por trás deste suposto medo irracional anti-russo, acreditamos que não é apenas a falta de inimigos ou a tentativa de pegar pela curta

¹⁶ A russofobia é o sentimento de medo ou ódio à Rússia, aos russos, ou à cultura russa. No passado, a russofobia incluiu maus-tratos patrocinados pelo Estado e propaganda contra os russos na França e na Alemanha. Alemanha Nazista, a certa altura, considerou os russos e outros eslavos uma raça inferior e “sub-humana” e exigiu seu extermínio. Nos Estados Unidos, na Europa Ocidental e no Brasil, a russofobia se confundiu com o sentimento anticomunista, no período da Guerra Fria. Muitas das motivações para a participação do mundo anglo-saxão na Guerra Fria não eram fruto do anticomunismo e sim da russofobia que estava presente desde a Guerra da Crimeia (1853-1856). Hoje, existe uma variedade de clichês da cultura popular e estereótipos negativos sobre os russos, principalmente no mundo ocidental. Contudo, o sentimento anti-russo seguiu em grande parte uma tendência descendente que começou em 1991 com a dissolução da União Soviética e continuou no século XXI.

lembança, o espectador comum, tão acostumados a ver os russos como inimigos, vilões cruéis, masoquistas, frios e alcoólatras. Sobre isso Franco (2024, p.14) nos afirma

Os Estados passam a submeter seus cidadãos a discursos de perigo e às práticas de propagação do medo para reforçar fronteiras, excluir o diferente e disciplinar o corpo com base em representações do que seria a identidade nacional a ser assegurada e protegida. Tomando em consideração os Estados Unidos, observa-se que esse fenômeno é aliado a outro: a securitização do inimigo. Um dos meios para fazer isso, mesmo não sendo convencional, é por meio de filmes e outras produções audiovisuais [...] mesmo depois da Guerra Fria é necessário manter essa posição, considerando a relação de inimizade que é mantida com a Rússia após esse período histórico. Ademais, no pós-conflito, isso é feito retratando seus dirigentes como incompetentes e incapazes de gerir um Estado [...] é a antagonização que permanece ao longo do tempo, já que ela não muda no século XX e XXI, uma vez que, em relação à Rússia, esse seria o principal objetivo da política externa dos EUA.

Portanto, mais por necessidades da política externa americana do que por razões mais concretas, os EUA precisam de “inimigos da nação”. Podemos afirmar que, a continuidade da Rússia como essa “ameaça constante”, foi escolha também dos EUA, que precisa fabricar opositores. A Rússia chegou a tentar ingressar na OTAN, entre 1997 e 2003, e até teve assento na sede do bloco militar, em 2002. Mas, ao final acabou não ingressando na OTAN, por motivação dos países membros, não por parte da Rússia.

O uso do cinema pôde ajudar na formação de uma “consciência coletiva” nos EUA. A criação de um caldeirão cultural, em que os russos são assassinos frios e calculistas ou corruptos oligárquicos (curioso que este adjetivo só é conferido aos super-ricos da Rússia) sofreu apenas pequenas alterações. Assim nos explica Shaeffer (2016, p. 42):

Apesar das lições de “não se pode confiar nos russos” presentes em alguns filmes como “Maré Vermelha” (1995) e “Força Aérea Um” (1997), nota-se que o inimigo deixa de ser o governo russo. Ex-militares, nacionalistas e terroristas russos figuram agora entre os medos representados por Hollywood. O governo russo, porém, é retratado como ingênuo (não ciente de seus desertores como em “007 contra GoldenEye” - 1995), despreparado e necessitado de ajuda dos EUA (como em “Maré Vermelha” - 1995).

Mas isso não se estende só a películas, mas a séries de TV, Histórias em Quadrinhos (HQ's), etc. E não se estende apenas aos russos em si, mas aos povos do “Leste europeu”, como os sérvios ou albaneses ou casáquios. Títulos como Mera Coincidência (1997) “Atrás das Linhas Inimigas” (2001), Sniper 2 (2002), mostram que o público americano, tão acostumado a ver tanques com inscrições em cirílico e exércitos empunhando AK-47's como inimigos, tendem a se colocar contra esses incansáveis aliados do “lado do mal.” Sobre isso, Franco (2024, p. 25) afirma:

Dessa maneira, afirma-se que os Estados Unidos da América (EUA) fazem o uso de antagonismos na sua estratégia de política exterior [...] e sempre

existe algum monstro sendo construído para que os cidadãos estadunidenses se defendam e a Rússia e sua população podem ser ele [...] então, o antagonismo seria um monstro, mas nesse trabalho, ele pode vir a aparecer de outras maneiras. Consequentemente, assim como os interesses, as representações imagéticas são fluidas e mudam concomitantes a eles.

Pois bem, como afirmamos acima, há uma razão do porquê nossa abordagem se voltou para a continuidade dos russos como inimigos dos norte-americanos em vários filmes de guerra hollywoodianos ao longo dos anos 1990. Em 2001, alguns meses antes do “11 de setembro,” portanto ainda dentro do contexto do período do “imediato pós-guerra fria” (1989/1991 - 2001), quase 3 anos depois do sucesso de “O Resgate do Soldado Ryan”, é lançado, “Círculo de Fogo”, a primeira obra hollywoodiana sobre a Segunda Guerra Mundial, em que os EUA não aparecem nem se quer por um segundo nesta obra.

Rodado na Europa sob a batuta de um experiente diretor europeu, mas com ampla produção, dinheiro e distribuição de um importante estúdio de Hollywood. O anticomunismo e essa aversão à Rússia de uma maneira em geral são transportados para esta obra, tão criticado por historiadores, mas que justamente por causa desta carga ideológica, pode servir aos professores em sala de aula, porque como diz Kellner (2001, p.83)

Conforme nos mostrou vinte e cinco anos de magistério [...] os estudantes [...] não são naturalmente versadas em mídia nem críticas em relação à sua cultura, e devem poder contar com métodos e instrumental crítico para terem poder contra a força manipuladora da sociedade e da cultura existentes [...] quando as pessoas aprendem a perceber o modo como a cultura da mídia transmite representações opressivas de classe, raça, sexo, sexualidade, etc, capazes de influenciar pensamentos e comportamentos, são capazes de manter uma distância crítica em relação as obras da cultura da mídia e assim adquirir poder sobre a cultura em que vivem.

Vamos então ao próximo tópico onde problematizaremos a obra cinematográfica “Círculo de Fogo” (Enemy at the gates, 2001) e como podemos a partir dessa criticidade utilizá-lo em ambiente escolar. Lembrando por último que trabalharemos primeiro com este filme, por causa da cronologia da Segunda Guerra Mundial: A Batalha de Stalingrado (1942-43) vem antes do “Dia D” (1944) época em que se passa “O Resgate do Soldado Ryan.” Que foi lançado em 1998. Além disso, outra justificativa tem a ver com a montagem de nossa “aula-experimentação” ficando mais coerente com a nossa proposta de aula.

3.2 Anacronismo e anticomunismo no filme “Círculo de fogo” (2001) e possibilidades de seu uso em sala de aula

O filme “Círculo de fogo” (o título original é “Enemy at the gates” que seria a tradução literal “Inimigo às portas”) foi dirigida pelo francês Jean-Jacques Annaud diretor de títulos como “O Nome da Rosa” (The Name of the Rose, 1986) e “A Guerra do Fogo” (La

Guerre du Feu, 1981). Lançado em 2001, é uma produção conjunta norte-americana, francesa, alemã, irlandesa e inglesa, mas lançado pelo Paramount Pictures.

É uma das raras “obras ocidentais” que tratam da participação da União Soviética na Segunda Guerra Mundial, mais especificamente em uma das batalhas mais decisivas desta guerra: A “Batalha de Stalingrado” (agosto de 1942 – fevereiro de 1943), travada entre a Alemanha Nazista e suas aliadas europeias do “Eixo” contra a União Soviética. A história desta produção audiovisual é centrada na figura do atirador de elite soviético Vassili Zaitsev (vivido na obra pelo ator Jude Law) e sua “batalha particular”, contra um exímio atirador de elite alemão. Sobre os franco-atiradores na Batalha de Stalingrado e o próprio Zaitsev, o famoso historiador britânico, Antony Beevor (2003, p. 236), em livro Stalingrado – O Cerco Fatal, nos conta:

Lançou-se um novo culto de “franco-atiradorismo” e, com a aproximação do vigésimo quinto aniversário da Revolução de Outubro, a propaganda que envolvia essa arte negra se tornou frenética, com “uma nova onda de competição socialista pelo maior número de Fritz mortas.” Um “franco-atirador” ao alcançar quarenta mortes recebia a medalha “Por Bravura” e título de Nobre “Franco-Atirador.” O mais famoso franco-atirador de todos, embora não o de maior contagem, foi [Vassili] Zaitsev da divisão de Batiuk que, durante as comemorações da Revolução de Outubro, elevou seu total de mortes para 149 alemães. (Ele prometera chegar a 150, mas faltou-lhe um) [...] Zaitsev, cujo o nome em russo quer dizer lebre, foi encarregado de treinar jovens “franco-atiradores” e seus alunos passaram a ser chamados de *zaichata*, ou “lebrinhas.”

Na narrativa fílmica, Vassili Zaitsev é “descoberto” pelo oficial político Danilov (não fica claro se é da NKVD¹⁷, mas acredita-se que pelo contexto, que seja), como preciso atirador de elite e que em reunião de Danilov com uma liderança soviética, nada mais, nada menos que Nikita Krushev, resolvem alçar Vassili à condição de “herói”, através de maciça propaganda, em que assim, se levantaria a moral das tropas soviéticas, criando ânimo para então vencer o inimigo em Stalingrado e na guerra como um todo. A película é baseada no livro “Enemy at the Gates” de William Craig, segundo o historiador Beevor (2014)

[Jean Jacques Annaud] havia acreditado na história propagandística do longo duelo [de Zaitsev, na batalha de Stalingrado], com um franco-atirador [Annaud] me convidou a ver seu filme com a vã esperança de que eu não fizesse muitas críticas. Eu o havia advertido claramente sobre qual era minha posição.

¹⁷ Em 10 de Junho de 1934, é criado o Commissariado do Povo dos Assuntos Internos da URSS, no qual é integrada a OGPU, com a nova designação GUPB - *Glávnoe Upravlénie Gossudárstvenoi Besopastnosti* (Direcção Principal de Segurança de Estado), que ficou conhecida como os órgãos do NKVD. Além de funções policiais e de segurança tradicionalmente atribuídas ao Ministério do Interior, como o controle de tráfego, corpo de bombeiros e a guarda das fronteiras, cabia ao NKVD controlar a economia e o serviço secreto, prestando contas ao Conselho de Comissários do Povo. Ver em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/o/orgaos_seguranca.htm

O título, abre amplas possibilidades para o professor de História problematizá-lo em sala de aula, podendo o transformar em fonte para o Ensino de História, em que aproveitando momentos mais adequados das aulas regulares, ou o uso deste em disciplina eletiva condizente com o tema, o professor deve usar todo o filme, dividindo-o em duas partes pelo menos para que não aja prejuízo de aprendizado e análise da obra, que pode culminar em debates a posteriori.

Também podemos utilizar apenas determinadas cenas (e não a película toda) que previamente escolhidas podem resultar na criação de um recurso didático, como faremos ao longo deste trabalho. No nosso caso, nós escolhemos apenas as cenas iniciais e elaboramos uma série de perguntas, dos quais, as bases delas serão apresentadas ao longo deste tópico. Mas aqui vão algumas indagações que podem servir de base para outras perguntas: Que lições nossos alunos podem aprender quando se acercam da forma como se produz conhecimento histórico junto ao seu professor, utilizando cenas destas obras filmicas? Filmes históricos não são meros produtos culturais de entretenimento, eles são carregados de ideias, ideais ou ideologias vindas de seus criadores. Nossos alunos podem compreender este conjunto de ideias ao assistir uma narrativa filmica?

Nos permitam primeiramente fazer uma análise possível desta obra cinematográfica, e intercalando as críticas necessárias, nós faremos uma ligação com possíveis debates que o professor também pode levar a sala de aula ao usar “Círculo de fogo” (2001) com seus alunos.

A obra abre com uma suposta lembrança de infância de Zaitsev, que depois no desenrolar do filme conseguimos compreender melhor do que se trata. É um momento de treinamento com seu avô, com quem supostamente aprendeu a atirar, onde não consegue atirar num lobo à espreita que queria atacar um equino amarrado pelo avô, sobre esses treinamentos, vemos um depoimento dele captado pelo jornal El País (2014):

Zaitsev inicia suas memórias explicando sua infância. Seu avô, que pertencia a uma longa extirpe de caçadores dos Urais, foi quem lhe presenteou com a primeira escopeta. Quando saía para caçar, cobria-se de óleo de texugo para ficar camuflado pelo cheiro do animal. Matando lobos, aprendeu a rastrear e espreitar, o que lhe serviria “para lutar contra aqueles outros predadores bípedes que invadiram nossa pátria”. O futuro franco-atirador não era nenhum iletrado. Ele entrou numa escola técnica de construção, estudou contabilidade e foi inspetor de seguros.

Logo após essa lembrança da infância, vemos um trem que parece cruzar a vasta URSS levando soldados e civis, onde vemos Zaitsev (Jude Law) com olhar distante, até que consegue avistar uma moça que lhe chama atenção, é Tania Chernova (Rachel Weisz), que

alegou no decorrer da sua vida que teve um envolvimento amoroso, completamente negado por Beevor (2014), onde o mesmo afirma:

Beevor me diz que Annaud o convidou a ver seu filme [...] “Eu o havia advertido claramente sobre qual era minha posição. Ele tinha comprado os direitos do livro de William Craig, que havia acreditado nas pretensões fantasiosas de Tania Chernova (Rachel Weisz no filme) de que ela também teria sido franco-atiradora e amante de Zaitsev. Pobre velho, reescreveram sua vida transformando-a em lenda.

Então, o trem faz uma parada e Tania tem que deixar o trem junto com outros civis (ela ainda não é uma franco-atiradora, parceira de Zaitsev na película) e agora Zaitsev rumo para o campo de batalha com apenas militares. E vemos a partir daqui uma sequência de cenas que trazem um olhar ideológico que repete visões do ocidente sobre a Rússia. A maneira como os soldados do Exército Vermelho é retratada, onde aparecem levados como gado, são bastante semelhantes às cenas de obras como “A Lista de Schindler” (Schindler’s List, 1993), onde judeus são levados presos em vagões superlotados. Para nós esta referência não é inocente, os soldados soviéticos são maltratados desde o início, confinados como gado, devem ser conduzidos ao “abatedouro”, ao moedor de carne, que é Stalingrado. Acreditamos que Annaud foi de certa forma influenciado por Spielberg, não só nesta cena que contém essa referência, mas na cena de chegada de Zaitsev e os outros soldados ao campo de batalha visualmente influenciado pelo “O Resgate do Soldado Ryan” (1998) na maneira como é mostrada Stalingrado, passando por soldados atingidos por balas soviéticas na água (voltaremos a esse aspecto) ou na maneira de mostrar os soldados feridos e mutilados.

Ao chegarem, já estão as margens do Rio Volga e são literalmente puxados de seus vagões amedrontados com a “Visão do inferno” e são alertados pelos temidos comissários políticos: “O glorioso camarada Stalin ordenou, nenhum passo atrás, o povo da União Soviética será livre, não será escravizado”. É a temida “Ordem 227” de Stalin, sobre isso, Beevor (2003, p. 108) nos afirma:

[Em 28 de julho de 1942, o Marechal Vasilevsky] retornou naquela noite com o rascunho da Ordem 227, mais comumente conhecida como “Nenhum passo atrás”. Stalin fez várias alterações, assinando-a em seguida. A ordem deveria ser lida para todas as tropas do Exército Vermelho. “Os alarmistas e covardes precisam ser destruídos no local [...] os comandantes de exército que permitirem o abandono voluntário de posições têm de ser afastados e enviados a imediato julgamento por um tribunal militar.” Todo aquele que se entregasse era “um traidor da pátria.” Todo exército tinha de organizar “de três a cinco destacamentos (até 200 homens cada)” para formar uma segunda linha e fuzilar qualquer soldado que tentasse fugir.”

Esta parte é muito importante, porque para os realizadores do filme será o *leitmotiv* de Círculo de fogo, pelo menos pelos próximos 15 minutos. Problematizaremos essa ideia

muito marcante aqui nesta parte do filme ao longo de nosso texto. Para fazerem a travessia do Rio Volga, são embarcados e quando são atacados pela artilharia aérea alemã no meio da travessia, vários se jogam no rio para não serem atingidos pelas balas alemãs. Os que fazem tal ato, são executados pelos “impiedosos oficiais políticos soviéticos” ali mesmo no rio. Segundo Rodrigues (2024) ao tratar do livro biográfico sobre Vassili:

Na biografia do Vassili, que foi traduzida pro inglês. Em inglês, “Notes of a russian sniper”, no capítulo 4, ele vai falar sobre essa travessia, e assim, pra começo de conversa, o Vassili, em 1937, ele entrou para a Marinha soviética, e ele ficou na Marinha até a invasão alemã na União Soviética [...] ele e vários outros marinheiros se alistaram, ele foi colocado no 1047º Regimento de Rifles, da 184ª Divisão, e ele foi pra Stalingrado e ele passou a fazer parte do 62º Exército a partir de 17 de setembro de 1942. Ele diz o seguinte “Eu ainda não consigo entender, porque os alemães não atiraram uma única bala na gente, enquanto cruzávamos o Volga, talvez porque a noite estava excepcionalmente escura e nós atravessamos com cuidado pra não entregarmos nossa presença com sons e movimentos desnecessários, talvez eles tenham pensado que nós desistimos de enviar mais reforços, o mais provável, é que simplesmente baixaram a guarda, presumindo que o exército russo em Stalingrado já estava quebrado e que entre as ruínas da cidade só sobraram bandos isolados de comunistas kamizes. Os Nazistas devem ter acreditado que tudo que restou pra eles fazerem era algumas poucas operações de limpeza e que o exército vermelho em Stalingrado estaria liquidado. De qualquer modo eu nunca saberei porquê, mas o fato é que nossa divisão atravessou sem nenhuma baixa.

No desembarque das tropas na cidade de Stalingrado, os oficiais políticos gritam frases como: “em nome da União Soviética não deem um passo atrás ou atiramos”, “os desertores serão mortos” ou “não há perdão para covardes”. Como percebemos, as ações brutais e repressivas dos oficiais políticos (NKVD) em pleno campo de batalha é o *modus operandi* dos deles, não é algo apenas ocasional.

Vendo estes primeiros momentos deste título, é impossível concluir quem são mais cruéis e assassinos, os nazistas ou os próprios soviéticos. Essa lógica de “embate entre dois demônios” e equiparação de ambas as forças em conflito tem um claro viés ideológico, o expectador fica sem compreender como países “tão iguais” estão em encarniçada luta, o filme confunde. Talvez o contexto de produção do filme nos ajude a compreender essa “lógica” do filme, vejam o que Icles Rodrigues (2024), diz em seu videocast “História FM”:

No cenário dos anos 90, e sobre a que ponto estava a discussão sobre as memórias da Segunda Guerra Mundial naquele momento, mais o sucesso estrondoso de ‘O Resgate do Soldado Ryan’ aí que você começa ter filmes, jogos, essa coisa da Segunda Guerra volta com tudo. Nesse momento as tentativas de comparação entre nazismo e comunismo voltam à tona na Alemanha com Ernest Nolte e o que ficou conhecido como a querela dos historiadores [...] você tem a publicação de memórias de soldados soviéticos [...] memórias de ex-prisioneiros de guerra falando como eles eram tratados como traidores pelo regime soviético [...] teve gente que foi pra Gulag, teve

gente que não foi, tinha gente que perdia direitos sociais [...] outros que carregam rancor de ter sido tratado como cidadão de segunda classe, mesmo tendo arriscado a vida pela pátria. Então este momento dos anos 90 e se o filme saiu em 2001, no mínimo eles estavam tentando arrecadar dinheiro pra ele antes né, no fim dos anos 90, [então] é muito sintomático dos discursos anti-soviéticos.

Os soldados soviéticos aparecem como verdadeiros suicidas. Ao desembarcarem percebem que existe um rifle para cada dois soldados, o outro carrega apenas munição. Quando aquele que carrega o rifle morre, um deles recolhe a arma do morto e apenas aí passa a se defender e atacar, o que passa a ideia do total amadorismo e falta de capacidade industrial-militar de atender seu exército, sem chance nenhuma, portanto, para enfrentar o bem armado e treinado exército alemão. Sobre isso, Rodrigues (2024) afirma que:

Então, pela pressa, e pelo despreparo que os soviéticos foram pegos quando a Alemanha invadiu em 41, de fato muitos soldados foram mandados para a linha de frente com treinamento ínfimo ou praticamente sem treinamentos, especialmente pra meados de 42, quando eles estavam com falta de recrutas [...], então, assim, essa coisa de que dois soldados soviéticos ia um com a arma e o outro com a munição e daí quando o cara da arma morria, o outro pegava e continuava lutando, é uma coisa que aconteceu em alguns lugares em 1941, em algumas situações específicas, só que você tem registros alemães que lutaram contra soviéticos nessas condições e que passaram estas histórias adiante, que eles lutaram que tinha... “pô”... um russo lá que “tava” com uma arma e tinha um atrás esperando ele morrer pra pegar a arma, aí esse tipo de coisa ganha fôlego e quando a gente tem na guerra fria, todo o esforço de demonização, um lado demonizando o outro, soviéticos demonizando os americanos, americanos demonizando soviéticos, todas essas histórias, elas acabam ganhando mais força, porque é uma forma de você mostrar o adversário como desumano, como cruel, como nesse caso específico alguém que não respeita a vida, a individualidade, ao contrário, no capitalismo e na democracia liberal

A problematização que podíamos fazer em sala de aula com nossos alunos é: Como foi possível que os soviéticos derrotassem os alemães não só em Stalingrado, mas como é que a URSS vencerá a Segunda Guerra Mundial tendo “meia arma” para cada soldado? Sendo que a obra não esclarece isso no transcorrer de suas ações. Mas porque o diretor deixou esta lacuna enorme que acarreta em percepção equivocada sobre os desdobramentos do conflito, inclusive a batalha de Stalingrado é retratada na narrativa fílmica e até o seu final, mas que o filme não se preocupa em explicar estas evidentes incongruências que não tem base nos dados históricos.

Na cena seguinte os soldados do exército vermelho são levados a uma praça para enfrentar do outro lado um bem armado e preparado exército alemão, com tanques, metralhadoras e todos os outros soldados armados com rifles, um oficial apita e os soldados

soviéticos tem que enfrentar os alemães num ataque totalmente suicida, morrendo uma boa parte, não conseguindo sequer chegar perto dos alemães.

Sem alternativas, os soldados sobreviventes resolvem recuar, ao fazerem isso, são alvejados, pasmem, pelos próprios oficiais em pleno campo de batalha, tratados como “covardes” e sobretudo, “desertores.” Sobre os destacamentos de bloqueio, que na narrativa fílmica se resume a estes oficiais políticos atirando em seus próprios soldados em plena ação em campo de batalha, Rodrigues (2024) novamente tem muito a nos dizer:

O livro *The Red Army and Second World War* [...] do Alexander Hill, ele cita um caso, ocorrido em 14 de setembro de 1942, quando tropas da 399ª Divisão de Rifles do 62º exército, que era do Vassili, fugiram em pânico sob a pressão dos alemães e o líder do destacamento de bloqueio, veja bem, uma pessoa ordenou, um sujeito, um indivíduo, ordenou que o destacamento atirasse nos soldados que recuasse e por conta disso, os soldados voltaram pro front e em duas horas já tinham ocupado as posições de onde tinham fugido, página 357 do livro, inclusive, ou seja, um sujeito, líder de um destacamento, resolveu mandar atirar nos caras, alguns morreram os outros correram e resolveram voltar pro Front, não quer dizer que isso fosse a prática recorrente, padrão [...] a gente tá falando de termos de escala, e a gente tá discutindo como a forma que tu escolhe representar isso cria um discurso e cria uma distorção, muda a escala do fato, no filme é representado como procedimento padrão, isso é reforçado em mais de uma cena.

Então, novamente, a famigerada “Ordem 227”, existiu, mas não foi aplicada da maneira extremamente exagerada que a obra realiza. Os realizadores desta querem pegar em completude o que supostamente dizia essa Ordem e transforma-la em realidade para todo o conflito em todos os momentos da longa batalha de cerca de 6 meses que foi Stalingrado. Para isto existe um termo a ser utilizado: Anacronismo, que não é apenas um desvio nos valores do tempo, mas também uma distorção da própria história. E o termo aqui sendo utilizado no pior sentido da palavra, por que causa distorção, causa negação da história. O anacronismo não está na representação que vemos na película. Não se trata de dizer: A obra erra porque diz que “a ordem 227” foi aplicada incondicionalmente. O erro é tomar os valores do presente (discursos anti-russos) como guia incontestável das nossas representações do passado.

Os preconceitos ideológicos do presente não são bons guias; eles podem nos cegar ao ponto de você causar uma distorção do passado na representação fílmica. Sabemos que muitas vezes por razões de dramaticidade, um evento ou outro pode ser “alterado”, cinema, na maioria das vezes, não tem a preocupação em evitar o anacronismo, mas aqui, neste caso em específico, não cabe um elogio a ele, como fez Nicole Loraux em seu famoso artigo¹⁸.

¹⁸ Diferentemente do que Nicole Loraux defende em seu famoso artigo chamado “Elogio ao anacronismo”, aqui não se trata de História antiga, aqui não cabe comparações para a melhor compreensão de determinado fato histórico em um longínquo e distante passado, aqui não se trata de “traduzir” uma época para outra. Nesse caso.

Uma problematização que poderíamos fazer junto aos nossos alunos ao lembrá-los destas cenas é: Por que não desertar de fato? Tanto faz ser alvejado por balas alemãs ou soviéticas, não é mesmo? Porque não se “unir aos camaradas alemães, que entendem o seu sofrimento, que cuidaram de vocês melhor do que seus oficiais que levam vocês ao encontro da morte.” Há pelo menos duas outras problematizações aqui que o professor de história pode realizar com seus alunos, vamos a elas aqui abaixo:

De fato, o exército alemão foi bem recebido por partes da população em certas partes da URSS (como na Ucrânia e nos países bálticos) e visto (diga-se de passagem, por pouco tempo) como “libertadores”, mas é bem diferente como boa parte dos ucranianos, por exemplo, podiam se sentir (oprimidos pelo poder central russo) e como os russos, em seu território viam a invasão alemã, já que a batalha retratada ocorre em solo russo (Stalingrado, hoje Volgogrado).

Os relatos dos próprios alemães são de que a resistência era enorme quando estes adentraram o território russo. Só para entenderemos: Na Rússia, a Segunda Guerra Mundial é chamada por eles próprios de “*A Grande Guerra Patriótica*.” Não nos esqueçamos que os alemães consideravam os povos eslavos como “raça inferior” e deveriam ceder seu território para colonização alemã (*Lebensraum*: Espaço Vital) e os soviéticos deveriam ser escravizados neste espaço. Analisando no geral, o filme distorceu, também, o sentimento do povo russo na defesa de seu território. Outro fato, Segundo Beevor (2003, p. 199)

Dos mais de 1,5 milhão de soldados [presos por deserção] 13,5 mil foram executados como “desertores” mesmo que demonstre a brutalidade dos oficiais diante da deserção (que muitas vezes se dava por “motivos pequenos”) ainda assim é 0,9% do exército utilizado em Stalingrado.

Portanto, é importante o aluno compreender que a União Soviética, era um país com nações das mais diversas, onde boa parte das populações destas nações “desertaram”, mas os russos não tinham razões de fato para desertarem, e a maneira como Annaud trata dos recuos dos soldados em campo de batalha, como se fossem quase todos covardes e desertores. Parece que Annaud acreditava na tese das “ondas humanas” de soldados, que Stálin mandava milhões de homens para lutar que logo seriam substituídos por outros milhões, até o outro apresentar sinais de cansaço. A cresça em argumentos meramente ideológicos acabam trazendo problemas para a obra e para compreensão histórica, o aluno compreender que crenças ideológicas podem resultar negacionismos históricos.

Se a “tradução” for malfeita, acarretará em má compreensão sobre este passado. O que vemos no filme é excesso de carga ideológica.

A outra problematização que poderíamos fazer é justamente em torno do anacronismo que aqui ocorre nesta cena do filme. Não cabe a nós professores de história, e acredito que nem o aluno, de fazer uma leitura de uma narrativa filmica histórica de guerra com a função de demonstrar a “todo momento as inverdades” destas obras, ou “seus trajes não eram dessa forma”, ou “essa formação de linha da infantaria só foi criada dois meses depois”, ou “suas armas não tinham esse calibre”, etc. mas temos a obrigação como professores de história de problematizar eventuais distorções na representação filmica, como vemos ao longo de “Círculo de fogo” (2001).

Depois da carnificina suicida dos soldados soviéticos morrendo em praça pública ou sob ataque alemão ou soviético, aparece no mesmo lugar um carro em alta velocidade que é atingido por bombas alemãs, de lá sai um homem que tenta fugir dos alemães, se disfarçando de morto entre os vários corpos de outros soldados em uma fonte desativada. Conseguindo escapar, ele olha ao fundo e não muito longe, vê um oficial alemão e outro soldado, sua primeira atitude é querer atirar nos alemães, mas a arma não está carregada e alertado por um soldado que estava lá se fingindo também de morto que pode ajudá-lo, vemos Vassili Zaitsev para a surpresa de alguns. O homem que saiu do carro, é na verdade um oficial político, o comissário Danilov, ele pergunta a Vassili se ele sabe atirar. Ele responde humildemente “um pouco”, matando o oficial, e mais outros soldados que se juntaram ao oficial alemão que estava tentando tomar um banho.

O diretor nos mostra essa cena, da destreza de Zaitsev com um rifle, sem mira, de forma efusiva e emocionante, com direito ao uso de câmera lenta e música triunfante ao final, garantindo aplausos dos presentes espectadores, em quase todas as aulas que eu lecionei usando este filme, com média de 8 turmas por ano, com cerca de 40 alunos, nestes 14 anos, o que eu ouvi e vi foram suspiros, muitos comentários e sobretudo, aplausos. E cabe ao professor indagar junto aos seus alunos: “Vocês acabaram de vibrar com a morte de outros seres humanos atingidos na cabeça.” É isso mesmo, o professor deve indagar o aluno, se películas históricas de guerra devem retratar a morte do outro como diversão.

Descobrimos muitos anos depois que o jogo *Call of Duty*, que é um jogo eletrônico de tiro em primeira pessoa, muito popular entre os jovens, foi baseado em algumas cenas desta obra cinematográfica. As três primeiras edições do jogo, são ambientadas na Segunda Guerra Mundial e justamente a primeira edição contém cenas ambientadas na União Soviética e o tema “Batalha de Stalingrado” e o filme “Círculo de fogo” são usados como cenário do jogo e inspiração respectivamente. Será que parte dos meus alunos vibrando estavam também inconscientemente lembrando destes momentos de lazer. “Desde quando

guerra é lazer?” Acreditamos que podem explorar esta cena e colateralmente iniciar o debate sobre o uso da violência em filmes hollywoodianos de guerra

Na cena seguinte, Krushev (vivido pelo ator Bob Hoskins), membro do Politburo do Partido Comunista da União Soviética, no filme, chega para ser liderança dos oficiais políticos em Stalingrado, e tem uma pequena reunião com um oficial soviético. Quando Krushev pergunta a um oficial (Nunca fica claro se ele está tratando com um alto oficial político da NKVD ou se é um alto oficial do exército regular, um general provavelmente, sendo que, o que se tem de evidência histórica é que nenhum oficial em Stalingrado tenha se suicidado), se ele, o oficial, terá de suicidar-se “para evitar a burocracia”? Mas antes de fazê-lo, o oficial argumenta: “os alemães têm artilharia, aviões, tanques, e o que eu tenho?”

Como já afirmamos acima, em fins de 1942, momento em que a narrativa filmica se passa, já não é tão problemático para a União Soviética a falta de armamentos, e mesmo que fosse, não seria problema para o exército neste lado da União Soviética, onde estava sendo travada a batalha mais importante da época na Europa, sobre isso, Rodrigues (2004), nos ajuda:

Em 1941, por ser um Front – o oriental – muito extenso, os soviéticos tiveram que improvisar muita coisa, nesse momento temos sim situações em que não tinha armas pra todo mundo, agora isso foi uma coisa de 1941, o filme, esse filme, se passa em meados de setembro de 1942, nesse momento, a União Soviética não passava mais, especialmente em Stalingrado, por uma situação de escassez de armamento básicos para a Infantaria.

Após o suicídio do oficial, Krushev se vira para o seus comandados, os soldados/comissários políticos soviéticos, representados como personagens típicos de animação: Apalermados – com físico ou muito acima do peso, ou baixinhos demais, outros bastante magros – eles, no entanto, têm uma coisa em comum: a covardia. Será que algum filme de guerra norte-americano, já retratou de uma maneira em geral, os seus oficiais norte-americanos de maneira tão cartunesca, como os soviéticos são apresentados aqui? Nesta mesma reunião o “Comissário Danilov” (vivido pelo ator Joseph Fiennes), tem a solução mágica: “dar esperança aos soldados”, “precisamos é de heróis”. Krushev ficou em êxtase, finalmente encontrou a “solução” para vencer os nazistas.

Assim, a divulgação das façanhas de Zaitsev, alçado à condição de herói e exemplo por conta do serviço de “relações públicas” do Comissário Danilov foi a alternativa encontrada para que a resistência soviética começasse a combater efetivamente o inimigo, “Agit-Prop;” Agitação e Propaganda é a solução.

Assim o Exército Vermelho encontrou o seu “Rambo”, que pode ganhar a guerra¹⁹. Segundo Beevor (2003, p.236) “É certo que [Zaitsev] foi transformado pela propaganda soviética em homem a ser seguido e que o povo soviético, mesmo não tendo suas habilidades, poderia pegar um rifle e lutar contra os invasores.” Mas daí a película “*resumir*” a história da batalha à isso, é fazer o espectador se esquecer da importância dos milhões que lutaram ali, na batalha que decidiu a sorte do continente europeu, enfim, é no mínimo problemático. Trata-se de uma simplificação grotesca. Sobre isso, Rodrigues (2024) nos ajuda dizendo sobre o diretor e o filme em si:

Ele [Jean Jacques Annaud] pode ter sido levado a comprar estereótipos que muitos dos quais se arrastam desde a guerra fria pra criar uma série de exageros e estereótipos sobre o exército vermelho, sobre o socialismo, e assim, dizer que o diretor traz um monte de estereótipo, não significa que a gente não possa olhar de forma crítica, a Rússia, a URSS, o socialismo, a gente não só pode como deve, porque o nosso dever [...] é olhar de forma crítica pros objetos que a gente estuda, que é a história, só que olhar de forma crítica, é diferente de criticar por ódio ideológico, são coisas diferentes.

As narrativas fílmicas históricas muitas vezes nos dizem mais sobre a época e a sociedade em que a obra foi realizada do que sobre a época representada. “Círculo de Fogo” (2001) não foge a essa “regra”. 45 anos de guerra fria e de fortíssima disputa ideológica entre os Estados Unidos e a União Soviética tomaram de assalto o enredo da obra e o tornaram, não uma “homenagem” (como tenta transparecer nas informações ao final do filme) “aos que resistiram à máquina de guerra nazista” ou ao “herói” Vassili Zaitsev. Detalhe: sua família quis impedir a exibição da obra na Rússia e ele foi “odiado” por vários veteranos de guerra russos), mas uma narrativa ideologicamente enviesada sobre os acontecimentos de Stalingrado. O diretor transforma o filme em um libelo de denúncia as atrocidades do “regime comunista de Stálin”.

Cabe ao professor de história assumir a tarefa de problematizar estes conteúdos da película, como também contextualizar historicamente a época de produção da obra cinematográfica, porque, como dissemos no tópico anterior, esse sentimento antissoviético,

¹⁹ Na verdade, assinala o historiador, as façanhas de Zaitsev foram muito exageradas e ele não foi nem mesmo o melhor franco-atirador soviético em Stalingrado. Este teria sido o sargento Anatoli Chekhov, a quem o grande Vassili Grossman entrevistou e até acompanhou em uma missão em Mamaiev Kurgan, uma das zonas quentes da batalha, para observar como atuava. Diferentemente de Zaitsev (que Grossman também conheceu), Chekhov, que usava uma espécie de silenciador, não mirava no rosto, mas no uniforme do inimigo. Em seu primeiro dia matou 9 alemães; no segundo, 17; em oito dias, 40. No total, eliminou 256 inimigos em Stalingrado (Zaitsev matou 242 soldados, segundo ele mesmo).

acabou também por se transformar num sentimento “russofóbico” ao longo desta primeira década pós fim da guerra fria.

O prolongamento desta ideia da denúncia constante do sistema soviético, não só tem que aparecer, mas também ser dominante durante todo a obra. É então muito importante que o aluno compreenda que este filme também é filho de sua época, e a melhor maneira de demonstrar isso é fazendo essa ligação entre esse período pós guerra fria, em que é até mais fácil tripudiar do vencido (URSS) e mesmo reescrever a história deste vencido, visto a admiração durante quase todo o século XX pelos soviéticos, por sua vitória na batalha de Stalingrado e agora ela é extremamente deturpada e sua vitória diminuída.

Os nossos alunos tem que compreender que isto é também um “combate pela história” e que nós estamos observando isto acontecendo nos dias hoje. Problematizar, junto aos seus estudantes, isto que a obra sucinta é de extrema relevância no aprendizado do aluno. Sobre isso, Rodrigues (2024) acrescenta:

A gente tá em um momento histórico onde o triunfalismo pós-guerra fria, da democracia liberal representativa e do capitalismo, aquele discurso de que... o fim da história, chegamos aonde tínhamos que chegar, a história nos encaminhou pra cá, porque esse é o caminho certo e o único possível.

Nós professores de história devemos estar atentos aos discursos produzidos cinematograficamente, e aqui não se trata apenas de contrapor à “história verdadeira”, tendo o papel de dizer ao aluno o que é falso ou verdadeiro na narrativa fílmica. Este é um caminho, mas acreditamos que outro caminho possível, é problematizar as lacunas, ausências (estratégias para a vitória soviética, o maciço arsenal de guerra soviético, a coragem dos soldados russos) ou propósitos de retratar tal personagem daquela forma ou porque enfatizar tal aspecto daquele exército ou soldado. Isso ajuda nossos alunos a pensar historicamente, e assim contribuiremos para a construção de saber histórico junto deles.

Para pensar historicamente, acreditamos que os estudos realizados por autores ancorados em conceitos como “Consciência histórica”, “Educação histórica” e “Didática da história”, podem nos ajudar na leitura que possamos fazer de obras cinematográficas como o problematizado acima, possibilitando então a construção de saber histórico utilizando películas. Em nosso terceiro capítulo, estes conceitos serão mais desenvolvidos, e veremos como eles nos ajudam a aproveitar na compreensão de filmes históricos, tirando também lições para a sua vida.

É importante salientar que certos elementos devem ser considerados pelo professor, que por si só não são suficientes para a utilização da produção audiovisual no

processo de compreensão de determinado fato histórico, pois existem outras abordagens importantes que temos que considerar ao utilizarmos essa linguagem.

Esse processo de utilização do filme requer do professor o exercício constante de fazer os alunos adquirirem determinadas competências e habilidades suficientes para que, quando se depararem com determinados fatos históricos, estes fatos retratados em filmes possam ser lidos, interpretados, a fim de que os estudantes construam o conhecimento histórico de forma crítica.

Sobre isso Abud (2003, p. 189, 190), baseado no teórico Jean Peyrot, nos traz algumas ideias que podem nos fazer refletir sobre essa operação (construção de conhecimento histórico com a utilização de obras filmicas em sala de aula):

A linguagem própria da imagem auxiliará na construção do conhecimento histórico do aluno, construção esta que passa por elaboração de operações mentais, para resultar em efeitos sociais, como os enumerados por Jean Peyrot, citado por Henri Moniot: • transmitir uma memória coletiva, revista e corrigida a cada geração, que coloca o aluno diante de uma consciência coletiva; • formar a capacidade de julgar — comparando sociedades em épocas diferentes, e a existência delas ao mesmo tempo em locais diferentes — que tem como efeito social o desenvolvimento do espírito crítico e da tolerância; • analisar uma situação — aprendendo a isolar os componentes e as relações de força de um acontecimento ou de uma situação — que leva ao refinamento do espírito, antídoto ao simplismo de pensamento; • formar a consciência política como instrumento de coesão social, memória de um grupo que toma consciência de um destino comum.

No próximo tópico deste capítulo, teremos oportunidade de tratar de “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), outra narrativa fílmica de guerra. Este mais marcante, mais popular e, para muitos críticos é considerado uma das maiores obras cinematográficas americanas de guerra de todos os tempos, com pontuações altas em sites importantes dedicados ao cinema, como o Meta-Critic e o Rotten Tomatoes. 5 prêmios Oscar, incluindo melhor diretor. Sucesso não só de crítica, como de público, dando origem a jogos eletrônicos e séries televisivas de sucesso.

3.3 “War is hell”²⁰: O realismo ultraviolento de O Resgate do Soldado Ryan e o “Dia D” (A batalha que salvou o mundo?)

No verão norte-americano de 1998, temos o lançamento de um dos filmes mais marcantes do cineasta Steven Spielberg, diretor de obras como: “Contatos Imediatos de Terceiro Grau” (Close Encounters of the Third Kind, 1977), “Os Caçadores da Arca Perdida”

²⁰ Esta expressão: “War is hell” em português, “A guerra é um inferno”, é atribuída ao general norte-americano William Sherman, que segundo alguns teria dito essa frase aos seus comandados se referindo a ocupação militar de cidades no Sul dos EUA durante a guerra civil americana, travada entre o “Norte” e o “Sul” entre 1861 e 1865. Ver em: <https://noticias.terra.com.br/educacao/historia/lincoln-a-marcha-da-morte-do-general-sherman,f44bef1802f3c310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>

(Raiders of the Lost Ark 1981), “ET – O Extraterrestre” (ET – The Extraterrestrial, 1982), “A Cor Púrpura” (The Colour Purple, 1985), “A Lista de Schindler” (Schindler’s list 1993), “O Parque dos Dinossauros” (Jurassic Park, 1993) etc. Spielberg, foi basicamente o inventor do “filme *blockbuster* moderno²¹” no cinema hollywoodiano e mundial “Tubarão” (Jaws, 1975).

Talvez as palavras para descrever Spielberg e sua carreira sejam poucas. Mas, mesmo assim, precisamos dizer algo sobre ele, pois, como indica Napolitano (p. 88, 2013),

Saber um pouco mais sobre a trajetória do diretor do filme selecionado pode ajudar a analisar melhor a sua obra, além de esclarecer certas passagens eventualmente ambíguas [...] Entre as informações mais importantes a serem pesquisadas destacamos: a formação do diretor, suas influências artísticas e posições político-ideológicas, os filmes que realizou, os prêmios que acumulou, etc

Spielberg é um diretor hollywoodiano que se interessa bastante pelo passado e pela história de uma maneira em geral. Até o momento em que escrevo, ele já dirigiu 33 obras, dos quais 16 (quase a metade) são de obras filmicas históricas ou que tem como pano de fundo a história, em especial a norte-americana. Ele realizou 5 obras dramáticas ficcionais²², que tem como pano de fundo ou tema central, a Segunda Guerra Mundial. Além de ter produzido séries sobre o tema: Uma série documental (Rompendo o Silêncio, 2005) sobre o Holocausto e duas séries ficcionais sobre a participação dos EUA no front ocidental e na guerra contra o Japão: Band of Brothers (2001) e The Pacific (2010) respectivamente.

Porque tanto apreço por esse tema, Segunda Guerra Mundial? Bem, o pai de Spielberg lutou na Segunda Guerra Mundial, como fuzileiro naval em missões contra os japoneses na Índia e em Burma (atual Mianmar), um dos seus primeiros filmes caseiros feitos na adolescência é sobre o tema, Spielberg é judeu (nem precisamos falar o quanto este período é o mais tenebroso da história para este grupo étnico-religioso).

Se a guerra é um tema importante nos EUA, Spielberg demonstra o seu apreço por esse tema a quase todo momento: “Na minha infância, meu pai contava sobre a guerra. Os amigos dele iam lá em casa para contar histórias. A Segunda Guerra, a Grande Geração, tornou-se algo do qual eu queria ter feito parte.” (Spielberg, 2017). Ao ganhar o Oscar em

²¹ Da tradução literal: Arrasa-Quarteirão, é um uma expressão usada para designar um filme de altíssima lucratividade, geralmente é uma obra de entretenimento. Apesar do termo existir antes de Tubarão, tal como concebemos um filme *blockbuster* atualmente, Tubarão foi o primeiro da história: “*Tubarão* se tornou o filme de maior sucesso de todos os tempos e inaugurou uma nova era em Hollywood, um terremoto cultural cujos tremores secundários ainda sentimos. *Tubarão* mudou a maneira como o cinema é concebido, divulgado e consumido: esta é a história do primeiro *blockbuster*.” Extraído de: <https://brasil.elpais.com/icon/2020-06-23/filmagem-infernal-diretor-com-apenas-27-anos-e-atores-no-limite-este-e-o-filme-mais-famoso-dos-veroes.html>

²² São eles “1941: Uma Guerra Muito Louca” (1941); “Império do sol” (Empire of the sun, 1987); “A Lista de Schindler” (Schindler’s list, 1993); “O Resgate do Soldado Ryan” (Saving Private Ryan, 1998) e As “Aventuras de Tin Tin” (Adventures of Tin Tin, 2011).

1999, como melhor diretor, ao final do discurso fala o seguinte: “Pai você é o melhor, obrigado por me mostrar que há honra em olhar para trás com respeito para o passado, eu o amo demais, isto é para você, obrigado.” (Spielberg, 2008)

O diretor além de ser aficionado em história, em especial, em eventos relacionados à história de seu país, acredita ele, que como cineasta “idealista”, pode contribuir na educação dos cidadãos estado-unidenses sob uma ótica da valorização da democracia liberal-ocidental “criada pelos pais fundadores.” É dever de um cineasta como ele propagar através de seus filmes estas ideias, diz ele, sobre si mesmo (Spielberg, 2017):

A lei é para todos [...] eu acredito neste país e sempre acreditei. Isso repercutiu no meu trabalho. O desejo de contar histórias americanas, e as histórias de pessoas éticas, com princípios, que contrariando o bom senso de todos, acabaram fazendo a coisa certa. Tenho certeza de que parece que sou do tipo de idealista ou um patriota, mas eu sou um patriota. E sou um pouco idealista também.

Mas, sabemos que de “boas intenções, o inferno está cheio”, e é difícil separar outros aspectos do homem, Steven Spielberg e suas outras intenções. Não dá pra saber até que ponto seu patriotismo também está relacionado à defesa das ações de seu país mundo a fora. Essa ideia de que os Estados Unidos vão realmente “exportar para o mundo, o que há de bom por lá”, soa para nós tão imperialista, tão “salvador do mundo” e também soa tão piegas que não há como não criticar esta postura.

Para implementar estes valores da civilização branca-ocidental-liberal, vale qualquer coisa, no discurso supostamente não, mas na prática? Como todo artista supostamente sabe, é como seu produto artístico vai ser interpretado pelos outros, sobre isso, (Rodrigues, 2024), comenta e nos alerta:

No caso do Spielberg, ele era um cara que “tava” tipo assim [...] eu quero fazer produções para educar as pessoas do que foi “O Dia D”, tanto que assim ó, “O Resgate do Soldado Ryan” termina como? O Capitão Miller morre e olhe pro Ryan e fala “Faça por merecer”, o sacrifício pessoal, aquilo é um recado pra plateia, vocês aí façam por merecer o sacrifício dos nossos heróis na Segunda Guerra e aí o Ryan aparece, ele velho, no cemitério [...] chorando perguntando pra mulher dele se ele foi uma boa pessoa, aquilo é um recado pra o público, pra plateia [...], mas aí eu te pergunto o que é honrar isso? Fica em aberto de quem vai se apropriar desse discurso e decidir o que é que ser respeitoso com eles ou não.

Portanto, o que supostamente Spielberg defende: Estado de direito, direitos civis, liberdade. A defesa desses ideais pode ser subjugada, não necessariamente vai, por alguém ou movimento político. Nos últimos anos 10 anos, ficou mais claro como esse discurso de “América livre e modelo basilar a todos” pode ser apropriado justamente por aqueles que querem destruir, o Estado de direito, os direitos civis, etc.

Para finalizarmos temos que nos lembrar também até que ponto, o homem de negócios Spielberg, descola suas intenções, dos lucros que suas empresas ou empreendimento tem que dar. (Na época, ele era um dos donos da produtora *Dream Works*, que está envolvida não só com filmes, mas com a indústria em geral do cinema), sobre isso, novamente Rodrigues (2024), afirma:

Só que o Spielberg, ele não tava envolvido só com “O Resgate do Soldado Ryan” ele também tava envolvido naquela época com a criação do Medal of Honor (Medalha de Honra), o jogo, porque o Spielberg, tipo assim, ele já tinha durante uns anos ele foi meio que escanteado na academia ele levou tempo pra ganhar respeito da comunidade cinematográfica, dos pares e tal, porque ele era o cara do entretenimento [...] ele era acusado de ser muito manipulativo, de forçar muito a barra nos filmes de fazer a galera chorar e tal, ele sempre foi criticado por isso, só que chegou um ponto nos anos 90 que eu quero fazer filme sério também [...] Durante a produção do filme, esse filme [...] é na época em que o Spielberg, tinha criado a *Dream Works*, um dos grandes estúdios lá nos EUA que ele criou com Jeffrey Katzenberg, que era o diretor da Disney, na época de ouro dele, Aladin etc e o David Geffen[...] eles fundam a *Dream Works*, primeiro grande estúdio fundado em Hollywood desde a época de ouro do cinema, e eles não queriam que fosse só um estúdio de cinema, era pra ser assim; fazer filme série pra televisão, jogo, tudo, vamos fazer de tudo, então, o Spielberg, ele tava tipo assim, cara, eu quero fazer jogo, vamos tirar do papel um jogo de Segunda Guerra, pra ensinar os jovens sobre o sacrifício do soldado, sobre a Segunda Guerra, sobre o heroísmo deles, eles já tinham umas ideias uns anos antes, mas não tava emplacando, porque a galera falava pra ele, ah, a galera não quer jogar tiro de Segunda Guerra, quer jogar doom, quer dar tiro em alienígena, sabe, coisas desse tipo, Segunda Guerra é coisa velha, não vai colar, [então] eles retomam essa ideia [citada acima] e aí ele participa da produção desse Medal of Honor e esse jogo fez um sucesso absurdo [...] então parte da equipe que trabalha no [que] sai, monta um outro estúdio chamado Infinite War [...] A gente vai fazer um jogo pra matar o Medal Of Honor e aí sai o Call of Duty, que ao invés de focar em um só soldado herói [...] tu joga com os bots ao teu lado, que são os teus companheiros [...] que aí é uma guerra mesmo, você não tá sozinho, você não é o Rambo.

Nós nos detemos a tratar sobre esses pontos inicialmente, sobre o diretor e suas intenções, por alguns motivos importantes: analisar as intenções do diretor e dos realizadores da obra cinematográfica são muito importantes para observarmos alguns aspectos que podem e geralmente aparecem ao longo de suas obras, no caso de Spielberg: idealismo, patriotismo, melodramatismo, liberalismo, heroísmo e as vezes certo maniqueísmo. Ao trabalharmos com narrativas filmicas sempre ofertamos aos nossos alunos, o básico de informações sobre os realizadores da obra, em especial o diretor da película, suas principais obras, discursos, entrevistas, declarações na mídia, posicionamentos políticos quando aparecem, e algumas das características de seus trabalhos. Para que os alunos compreendam que essa é uma forma de pensar historicamente, que os historiadores ao analisarem uma obra artística do ponto de vista da ciência histórica eles entendam que nós também fazemos isso.

E especialmente neste caso de Spielberg, observar que ele é mais que um diretor, ele é um empresário, em que o lucro é um fator preponderante, dirigir e/ou produzir uma obra cinematográfica, como “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), teve como um dos objetivos dar suporte ao lançamento de um jogo eletrônico, que o aluno compreenda que a obra teve um objetivo “nebuloso” é importante para ele estabelecer as relações cinema, Hollywood, indústria do entretenimento e capitalismo norte-americano. Estas relações podem, na verdade devem, ser bem compreendidas pelos nossos alunos, porque isto já foi realizado mais de uma vez, isto é problematizar um documento histórico, isto é pensar historicamente.

O roteiro de “O Resgate do Soldado Ryan” foi escrito por Robert Rodat, em 1994, quando Rodat viu um monumento no estado da Pensilvânia em homenagem a 4 irmãos soldados mortos na Guerra Civil Americana (1861-1865), que lutaram pelo lado da União, este decidiu escrever um roteiro com história parecida só que ambientada na Segunda Guerra Mundial. Vale salientar ainda mais duas coisas: O roteiro também é baseado na história dos irmãos Niland, 4 irmãos (Fritz, Bob, Preston e Edward) que lutaram em cenários diferentes da Segunda Guerra Mundial. Bob e Preston foram mortos em combate na Normandia e a notícia chegou à mãe deles no mesmo dia em que também foi informada que Edward estava desaparecido na Birmânia, Lima (2024) nos conta mais a respeito

A única consolação veio de uma carta de Fritz, que prometia compartilhar suas experiências de guerra [...] quando o Departamento de Guerra soube da morte de 3 dos 4 irmãos, decidiram que o sobrevivente precisava ser repatriado [...] no caso de Fritz Niland, o padre Francis Sampson, capelão do 501º Regimento, foi incumbido de localizá-lo e assegurar seu retorno.

E o roteiro contém algumas cenas que são baseados em depoimentos que estão contidos no livro “O Dia D: 6 de junho de 1944” do historiador Stephen E. Ambrose, por exemplo, o Capitão foi inspirado em Ralph E. Goranson, capitão da Companhia C do 2º Batalhão de Rangers.

O famoso “Dia D” também conhecida como “Operação Overlord” foi considerada uma das maiores operações militares da História, ou o maior desembarque anfíbio da história militar, envolvendo 156.000 mil homens de cerca de 4 países oficialmente e forças armadas livres (como a França Livre por exemplo) de mais 4 outros países. Estas forças, desembarcaram em cerca de 5 “praias”²³ ao longo da costa da região francesa da Normandia.

²³ Praias entre aspas porque na verdade as 5 (Sword, Juno, Gold, Utah e Omaha) eram conjunto de várias outras praias, que poderiam até abranger municípios diferentes, como a “Sword,” com cerca de 8 km de distância, que acabava “se estendendo de Saint-Aubin-sur-Mer até Ouistreham, perto do Canal de Caen.” Sobre isso ver em: Larousse. História Ilustrada da Segunda Guerra Mundial, p.216 e 217.

O objetivo era estabelecer uma “Cabeça de ponte” para que as tropas aliadas, material militar e suprimentos fossem mandados para lá e assim estabelecer também um novo front na guerra no continente europeu. Cada uma destas praias recebeu um codinome, sendo a que a retratada no filme é a de “Omaha” (que correspondia a uma área de 8 km de faixa de praias que ia de Saint-Honorine-des-Pertes até a praia de Vierville-sur-mer). Tropas inteiramente do Exército dos Estados Unidos deveriam tomar “Omaha”, onde as coisas se complicaram. Jordan & Wiest (2008, p. 154 e 155) nos contam:

O apoio armado para os soldados que desembarcavam ficou longe demais da praia, e maioria dos tanques ficou inundada. A ação pesada da resistência alemã fez com que em alguns momentos do dia 6 de junho parecesse que Omaha teria que ser abandonada. Mas quando a noite chegou, a crise já tinha passado, e Omaha, assim como outras praias, estava tomada – mas foram registradas cerca de 3000 baixas na área, o maior índice do dia.

Essa resistência alemã e o verdadeiro “inferno” que vira aquela praia é mostrado no filme de forma magistral, visceral e de um realismo impactante (Spielberg, 2017) “Tentei aproximar o público da experiência ao máximo da melhor forma possível, então não havia a sensação de segurança. Quando se diminuiu a distância, então o público se torna aqueles personagens.” Mas vamos a narrativa fílmica desde o seu início.

Assim, como o “Círculo de Fogo” (2001), “O Resgate do Soldado Ryan” (1998) teve distribuição do poderoso estúdio Paramount Pictures junto com a Dream Works. A primeira cena do filme é uma bandeira dos Estados Unidos da América estendida e tremulando em destaque sob a intensa luz do sol. Exatamente a mesma bandeira sob o mesmo impacto do sol, será a última cena do filme.

Na exibição desta película em sala de aula, pedimos para que nossos alunos atentem para o detalhe da primeira cena que aparece após o “fade in” e pedimos também para que os nossos alunos reflitam, por que o filme começar com bandeira dos Estados Unidos? Não mostrada de qualquer forma, mas onde as cores com faixas vermelha e branca não são tão visíveis por causa do brilho intenso do sol atrás, como não explorar a carga de simbolismo de um filme que começa (e detalhe, também termina) exatamente desta maneira?

Quais comparações que nós professores de história também poderíamos fazer? por exemplo, com obras do cineasta afro-americano Spike Lee, como em *Malcom X*²⁴ (1992) que começa com uma bandeira dos Estados Unidos que vai queimando sob a voz de um forte discurso de Malcom X criticando a “América branca racista.” Ou outro filme deste mesmo

²⁴ Filme norte-americano lançado em 1992, dirigido, produzido e dirigido por Spike Lee, que é basicamente uma cinebiografia do ativista negro Malcom X, sendo esse militante antirracista interpretado pelo ator Denzel Washington, X foi assassinado em circunstâncias ainda nebulosas. Ver em: <https://www.imdb.com/pt/title/tt0104797/>

cineasta, *O Infiltrado na Klan*²⁵ (BlacKkKlansman, 2018) em que a última cena do filme é a bandeira norte-americana, exibida de cabeça pra baixo e se torna preto e branco.

Patriotismo? Nacionalismo? Idealismo? Americanismo? Orgulho? Reverência? Respeito? Enfim, o conteúdo profundamente ideológico desta cena (que começa e encerra) o filme de análise neste capítulo, vira objeto de problematização dos alunos em conjunto com seu professor e tentar compreender o porquê e com quais intenções isso ocorre na película.

Em seguida vemos um idoso seguido por sua família em um cemitério (Normandy American Cemetery)²⁶ que ao chegar a certa lápide, do qual não sabemos de quem é (só no final desta narrativa é que saberemos) se ajoelha e emocionado olha fixamente para esta lápide a câmera dá um close em seus olhos, com uma música intensa e tocante, a partir daí a película corta para nos levar para a próxima cena, que é na “Praia de Omaha” em 6 de junho de 1944, no chamado “Setor *Dog Green*.”²⁷

Um corte para um pouco mais ao longe, ainda no mar, vemos as tropas norte-americanas prontas para desembarcar em barcos batizados com o nome de seu criador, *Higgins*²⁸, centenas de homens, nervosos, vomitando, ansiosos para chegar na praia, uma mão tremendo abre um cantil para beber água, é o Capitão John Miller (Tom Hanks), que parece estar dando sinais da doença de Parkson ao longo do filme essa cena se repetirá. Acompanhando do Sargento Horvath (Tom Sizemore) e outros soldados, os dois dão instruções do que fazer durante o desembarque, para ficarem o mais espaçado possíveis e o cuidado com a areia em seus rifles. Sobre isso Rodrigues (2024) nos relata:

²⁵ Filme estadunidense escrito, lançado em 2008, dirigido e produzido por Spike Lee em que um policial negro do estado americano do Colorado, recém promovido a investigador, resolve se infiltrar num núcleo do grupo racista Ku Klux Klan em sua cidade Colorado Springs, usando outro parceiro, só que branco, o policial Philip (interpretado pelo ator Adam Driver), é baseado na biografia do policial Ron Stallworth, interpretado no filme pelo ator John David Washington e se passa na década de 1970. Ver em: <https://www.imdb.com/pt/title/tt7349662/>

²⁶ Localizado na região da Normandia, França, inaugurado em 1956, este cemitério e memorial americano é dedicado aos soldados norte-americanos mortos em combate na Europa na Segunda Guerra Mundial, lá estão enterradas cerca de 9.387 pessoas, sendo cerca de 307 desconhecidas. Ver: <https://www.pariscityvision.com/pt/europa/franca/normandia/cemiterio-americano>

²⁷ Esse é um dos 8 setores ao longo da “Praia de Omaha” em que ela foi dividida para a invasão (os outros setores eram: Charlie, Dog White, Dog Red, Easy Green, Easy Red, Fox Green e Fox Red). Este setor ficava mais oeste da “Praia de Omaha” no início da praia de Vierville-sur-mer, pelo menos próximo, junto com o setor Charlie o mais próximo do rochedo Pointe du Hoc. Ver: em Larousse. História Ilustrada da Segunda Guerra Mundial, p.216.

²⁸ “Andrew Higgins [...] desenhou um barco feito de madeira compensada, com um motor de 220Hp capaz de fazer 22Km/h, carregando até 3,7 toneladas, o que equivalia a 36 homens ou 16 homens e um jipe. Na frente uma rampa de aço oferecia (alguma) proteção, e podia ser baixada rapidamente. Navegando em até 60cm de água, o Higgins podia avançar até uma praia, deixar uma tropa quase em terra seca, dar ré e voltar para buscar mais gente durante o Dia D. Mais sobre isso ver em: <https://meiobit.com/421795/duas-coisas-flutuantes-essenciais-para-o-dia-d/> Acesso em 01 abr.2025

E uma coisa também que eu confesso que foi surpresa, quando encontrei esta informação, a maioria das armas dos caras que desembarcaram em Omaha não funcionou, as armas de mão, por causa da água salgada e areia, então vários deles tavam lá com a arma na mão e a arma não funcionava, os caras tinham que pegar a arma de alguém que caiu e torcer para que ela tivesse funcionando, tanto que assim ó, se você rever esse filme e tal, era desembarcando com sacos plásticos pra tentar impedir que molhassem e ainda assim alguns acabavam molhando, molhava e estragava a arma.

Depois de muito barulho de bombas de morteiro, o desembarque em um dos barcos leva à morte de quase todos ainda dentro da embarcação pelo fogo de artilharia dos alemães bem protegidos em suas *casamatas*. Muitos barcos não conseguiram chegar tão perto da água como deveriam e com quilos e mais quilos de equipamentos, soldados tinham que pular pelos lados nesses barcos e acabavam se afogando, seja pelo peso que levavam, sejam por balas que lhes atingiam.

Aqui já vemos que não é uma narrativa filmica qualquer de ação de guerra, o esmero na reprodução do desembarque é muito realista, o uso do som e a câmera na mão, onde você pode ver as balas voando ou ouvi-las ricocheteando nas armações de ferro espalhadas pela praia para impedir o desembarque de blindados, fez com que surgisse uma pequena obra-prima do realismo cinematográfico, esse uso em especial do som se aproxima do que foi chamado de hiper-realismo cinematográfico em que “é marcado pela utilização intrusiva do som dentro de um filme, sendo que o som fica mais evidenciado que a própria imagem” Chion (2011, p. 25). As sensações que o uso do som e das imagens nos trazem, nos colocam diretamente no meio daquele inferno, sobre isso, o crítico de cinema Edelstein (2017) nos corrobora dizendo:

Em “O Resgate do Soldado Ryan”, Spielberg captou as possibilidades expressionistas do som. Dava para ouvir os tiros. Dava para ouvir perfurando a pele e destruindo os corpos. Dava para sentir como era ter os ouvidos zunindo naquele caos e estar completamente desorientado. A intensidade da cena, o elemento visceral, não só metaforicamente, mas literalmente nenhuma produção semelhante havia sido feita antes.

Quanto à câmera, houve também um fato inovador que foi: “O registro das cenas de ação com o obturador da câmera rodando em uma velocidade bem menor do que o normal [e] isso gera aquele efeito mais nítido e realista para cenas de ação.” Guedes (2025).

Voltando a película, o capitão Miller tenta trazer um soldado até a praia para que ele não afogue, mal sai do mar, é alvejado por um tiro, mais bombas, morteiros e tiros incessantes de artilharia, sangue literalmente explode na cara do Capitão Miller, soldados queimando com explosões, além da explosão de corpos e membros imediatamente amputados.

Tem um soldado que está sem um braço e ele procura alguma coisa no chão, que por uns 5 segundos não sabemos o que é, mas eis que ele pega um braço e corre com ele mais à frente, é uma loucura completa, mas Spielberg tinha essa intenção de mostrar a insanidade desse ato? Acreditamos que sim, mas minha experiência ao exibir esse filme há 14 anos em sala de aula é que parte da plateia (alunos) riem, porque isso pode soar engraçado?

A violência é por vezes mostrada de forma ambígua, provocando esses risos em parte do público. Podemos perceber isso em mais duas cenas nesses 20 minutos iniciais alucinantes no momento da invasão da praia: A de um soldado que está ajudando a passar um tipo de explosivo na praia e se “salva” por causa de seu capacete, mas surpreso e maravilhado por ainda estar vivo, ele retira o capacete só pra levar um tiro na cabeça em seguida; e talvez a cena mais condenável, mais a frente, quando aquele setor da praia já está prestes a ser tomado totalmente, são quando soldados americanos atiram em dois soldados “alemães” que acabaram de se render (um notável crime de guerra) e um dos soldados americanos faz uma “piadinha” com a situação, porque não entendia o que um deles falava (ele estava falando em tcheco: “Eu sou tcheco, por favor, não me mate”²⁹ sendo uma alusão aos soldados estrangeiros “voluntariados” no exército alemão).

Que problematização nós professores de história poderíamos fazer sobre essas três cenas em particular? Sobre o não valor da vida humana? Ou porque Spielberg quis apresentar essas cenas desta maneira? Violência pode ser divertida? Será que nesse momento não podemos confrontar os nossos alunos e perguntá-los sobre se eles se entretêm com violência e se a guerra em particular, onde é aplicação máxima da bestialidade humana, deve ser tratada como divertimento. A guerra deve ser representada como entretenimento? Com que implicações éticas? A estética da violência nos filmes impede ou facilita a empatia com as vítimas? Há distinção entre representação crítica e espetacularização da guerra? Como os produtos culturais (obras cinematográficas, jogos) moldam a memória coletiva sobre eventos históricos?

Voltando para as cenas na praia, um soldado pergunta ao Capitão Miller “E agora senhor, o que é que nós vamos fazer?” ao que voltando a si, Miller, responde: “Sargento Horvath, remova seus homens da praia! Vão!” pouquíssimos metros mais a frente, Miller indagado por um soldado que não quer avançar, o capitão responde a este: “Sair da praia, abrir caminho para os outros[...] cada ponto desta praia foi pré-assinalado, se ficar aqui, vai

²⁹ Informação extraída de GUEDES, Júlio César, no Vídeo “O Resgate do Soldado Ryan (1998) – Crítica /Review” do canal do Youtube “Sala de Guerra” publicado em 5 de agosto de 2020. Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=yqvpkPBuk3w> Acesso em 02 abr. 2025

morrer.” Sobre essa única alternativa que é avançar ou morrer tentando avançar, Rodrigues (2024) nos diz:

Aí depois principalmente com a segunda onda, começa a chegar mais oficiais e começa empurrar a galera pra frente, tem até uma frase famosa do Coronel George Taylor, que ele tava ali em Omaha conseguiu juntar uns soldados e ele fala pros caras assim ó: “Tem dois tipos de pessoas aqui nessa praia, os que morreram e os que vão morrer, então, vai pra frente, sai daqui, tem que ir pra cima” e aí aos poucos, começam a avançar e tal”.

Diferentemente de “Círculo de Fogo”, os soldados dos EUA, apesar do temor, encaram os seus medos e avançam até o quebra-mar, depois até a tomada inteira do país, depois de metade do continente. Uma boa comparação com a história da Segunda Guerra Mundial poderíamos fazer como professores de história nesse momento. Quais as diferenças de tratamento os dois filmes dão aos soldados dos dois exércitos (soviético e norte-americano) e que impressão acabam passando, há propósito ideológico nisso? mas qual foi o resultado da guerra após a rendição incondicional da Alemanha em 8 de maio de 1945?

Voltemos a obra em que continua a aspiral de sangue e que agora têm centenas de corpos e um homem tentando segurar suas próprias vísceras gritando por sua mãe, soldados vivos mais mutilados gritando, um médico soldado (vale o destaque que o filme dá a este essencial profissional que atuava no meio destas sangrentas batalhas, no filme vivido pelo personagem Irwin Wade interpretado pelo ator Giovanni Ribisi) tenta salvar um soldado, quando ele o consegue, o soldado é morto por um tiro na cabeça.

Temos o Capitão Miller que não conseguiu chegar ao quebra-mar, tentando salvar um soldado da sua companhia, ele consegue carregar o seu amigo até quase sair da água, mas eis que uma bomba ou uma mina explode e novamente os efeitos sonoros distorcem a realidade, justamente quando o Capitão Miller só arrasta “metade” do seu amigo. O som volta ao normal quando ele se toca do que tinha acontecido.

Atenção aqui professor, aos usos do som, que dá certa sensação de surdez e da imagem tremida e ao mesmo tempo em câmera lenta, um clichê hollywoodiano, é a hiperviolência da guerra estilizada a máxima potência, isso se repetirá em cenas de combate ao longo desta obra.

Até que finalmente o Capitão junto a um grupo de soldados que deduzimos que seja de sua companhia, chega ao quebra-mar e manda avisar a um radiocomunicador que os blindados não conseguiram chegar, que a “primeira leva” foi ineficaz e que não tomaram a praia, sobre isso Cardoso (2020), afirmou que:

Da primeira leva de 29 tanques do 741º Batalhão, 27 afundaram nos primeiros dez minutos. Outras unidades perderam metade dos tanques antes de chegar na praia. Tripulantes avisavam desesperados que estavam muito

longe, pros barcos avançarem mais antes de lançarem os tanques. A falta de treinamento também não ajudou, muitos comandantes sequer sabiam que não deveriam enfrentar ondas de lado. Um dos motivos da praia de Omaha ter sido uma carnificina tão grande foi a falta de apoio de tanques em terra. Felizmente em outras áreas o resultado foi melhor.

A desorientação é geral, soldados sem rifle porque perderam no Canal da Mancha, soldados parados e apenas rezando, é artilharia alemã que continua a toda, matando outros soldados que chegam à praia.

Pelo que nós historiadores sabemos até agora sobre o “Dia D” em especial, na “Praia de Omaha”, era que, era para dar tudo errado, mas graças à bravura dos soldados norte-americanos e sua perspicácia e inteligência, eles, conseguem explodir um barranco de areia e tomar a posição de uma metralhadora após o Capitão Miller conseguir montar um pequeno retrovisor para olhar a posição de duas metralhadoras e dois morteiros no que seria o “Pointe du Hoc”. Rodrigues (2024) nos conta algo diferente:

Sendo que só dia 8 [de junho] eles conseguem chegar em “Pointe du Hoc” [Rochedo que após alguns minutos ou horas, mas se entende que seja pelo menos no mesmo dia no filme, é tomada pelas tropas norte-americanas] com cerca de 3000 baixas e cerca de 800 mortos entre esses 3000 de 34 mil combatentes.

Capitão Miller não é só inteligente e sabe em que direção seguir (“Vierville é pra o Oeste, aqui é o ‘Cão 1’”), é também bastante corajoso gritando que “precisamos abrir este flanco” como também, se oferece de isca para a artilharia acima do rochedo, para que seu franco-atirador, consiga atravessar a linha de fogo e se estabeleça num lugar onde tenha uma posição perfeita de tiro (também outro destaque, o franco-atirador tem o nome de soldado Jackson vivido pelo ator Barry Pepper e não à toa esse destaque ao longo desta película, porque o jogo eletrônico “Medalha de Honra” será criado com base no filme, em que a posição de franco-atirador também é assumida pelo jogador no transcorrer do jogo.)

Aqui novamente podemos perguntar para nossos alunos, que certas características parecem estar muito bem representadas pelos comandantes norte-americanos em campo de batalha? Como o Capitão Miller, se diferencia dos assassinos implacáveis e sanguinários representados pelos comandantes soviéticos no “Círculo de Fogo?”, tendo como pano de fundo a batalha mais sangrenta da Segunda Guerra Mundial.³⁰

³⁰ No “Dia D” as tropas em conjunto dos EUA, Reino Unido e Canadá morreram 4400 soldados, e todo o restante da guerra na Frente Ocidental no período compreendido após o Dia D até maio de 1945, o número de mortos dos aliados solta para cerca de 200 mil mortos. Em Stalingrado esse número salta para 478. 741 soldados mortos pela União Soviética

Insistir, com cautela, nas comparações possíveis entre os dois títulos com os nossos alunos, nos ajuda a estabelecer as relações entre aprendizado histórico através do cinema, focando no que é mais importante nesta relação: A compreensão dos discursos histórico-ideológicos passados pelos dois filmes ao seu espectador.

De forma sutil, Spielberg mostra através do Sargento Horvart, por onde as tropas dos Estados Unidos já tinham passado nessa guerra, ele coleciona terra de onde ele passou, portando em um potezinho de metal estão ali terra da África (do Norte), Itália e agora França. Pois bem, onde tropas militares dos Estados Unidos não estiveram pelo mundo hein? A luta dos Estados Unidos mundo afora em suposta defesa dos valores da democracia liberal e da liberdade levou as botas dos soldados (ou bombas) de suas forças armadas para diversos lugares do mundo nos próximos 54 anos, desde a época representada no filme (1944) até a época em que filme foi realizado (1998). Definitivamente regiões dos 5 continentes terão intervenção militar norte-americana de forma mais incisiva, através da guerra total até (Vietnã) ou indireta (via OTAN, na Sérvia,).

Então, chegou a hora de problematizarmos, junto aos nossos alunos sobre em que momento histórico a obra fílmica foi realizada. No ano 1998, já faziam 7 anos desde o colapso que levou ao fim da União Soviética, neste mesmo ano ela sofre a pior crise econômica de sua história. Os Estados Unidos já não têm mais inimigos à altura. Existiam duas, agora, nos anos 1990, só existe uma única superpotência mundial, com controle absoluto sobre a economia e o comando das ações militares no mundo. É uma soma de poder que os EUA nunca tiveram antes e que pode demonstrar ao mundo essa força.

Ao ponto deles bombardearem posições sérvias, grandes aliados dos russos, na Guerra da Bósnia, e estes últimos não fazerem praticamente nada, isso enquanto o roteiro do filme era criado. “O Resgate do Soldado Ryan” (1998) não é só uma celebração das vitórias dos Estados Unidos no maior conflito militar da História, ele reflete que presente era aquele do contexto de realização do filme. Este não parece ser um filme antibelicista.

O que percebemos aqui é o contrário é que no seu conteúdo, no produto final, chega, em momentos já citados acima, a valorizar a honra e glória do “soldado que tem de lutar pra derrotar a tirania mundial.” este é um discurso que vai ser bastante utilizado no decorrer do século XX e mesmo nos dias atuais no Séc. XXI. Apenas uma curiosidade importante que pode ser usada em sala de aula: “O Resgate do Soldado Ryan” (1998) recebeu um prêmio especial de “melhor serviço de utilidade pública” do Departamento do Exército norte-americano. Diante do que vimos no primeiro tópico deste capítulo, sobre o

envolvimento de Hollywood com o Departamento de Defesa norte-americano, este seria um filme útil ao exército dos EUA?

Da libertação de países do totalitarismo nazista à invasão do Iraque para derrubada de Saddam Hussein (pra garantir maior fluidez do seu petróleo para os EUA) a nós não parece uma distância tão enorme assim na lógica dos EUA libertador de países e nações. A bravura do soldado dos EUA deve ser sempre lembrada e valorizada. E, sobretudo, justificada, então, quais relações nós podemos estabelecer entre a época de produção e o que ocorreu no mundo no imediato pós-guerra fria?

“O Resgate do Soldado Ryan” (1998) é também um lembrete ao mundo do poder que eles têm agora. O poder até de “reescrever” a história e propagar não só o quanto foram uma das mais importantes forças da Segunda Guerra Mundial, mas propagar de quem foram “a” mais importante. Sobre isso Rodrigues (2024) afirma:

Décadas depois do “Dia D” ela foi transformada de, mais uma das batalhas importantes da Segunda Guerra Mundial, em, batalha que virou o jogo e ganhou a guerra, outros vão dizer que foi a batalha que salvou a Europa, outros vão dizer que foi a batalha que salvou a democracia e outros vão dizer que foi a batalha que salvou o mundo [sendo que] o ponta pé inicial para a construção do mito do “Dia D” como “salvador do mundo”, começa no aniversário de 40 anos do “Dia D”, quando o presidente dos EUA, Ronald Reagan viaja para a Normandia e faz dois discursos históricos lá [...] e outros sujeitos colaboraram para essa construção do mito como por exemplo, Bill Clinton no aniversário de 50 anos do “Dia D” e [...] no cinema nós temos Steven Spielberg que foi um dos principais responsáveis do mito do “Dia D” e pelo louvor que hoje muita gente tem em relação ao “Dia D” [...] tanto o filme do Spielberg [“O Resgate do Soldado Ryan”] quanto a série “Band of Brothers”, quanto [o jogo] “Medal of Honor” ajudaram a globalizar o mito “Dia D” “salvador do mundo” [...] em 2005 o mito do “Dia D” está definitivamente consolidado.

Vejam só, houve todo um intenso trabalho para a construção desse mito, e “O Resgate do Soldado Ryan” é um desses vários passos, o poder que o cinema tem, bem maior que discursos de políticos, este se torna um importante agente na própria reescrita da história. Nossos alunos têm que compreender, que sim, filmes, mais que meros entretenimentos, podem ajudar a mudar a História, podem ajudar, com o poder que o audiovisual, na construção de novas memórias sobre aquele evento, memórias que sempre estarão em disputa. Essa disputa pela memória que o “O Resgate do Soldado Ryan” (1998) também exerce deve ser problematizada junto aos seus alunos, nunca é demais repetir à eles, cinema, não é apenas mero entretenimento.

Por fim, Icles Rodrigues em vídeo afirmou que em seu livro “*O Dia D: Como a história se tornou mito*” “tem como objetivo, tirar da sua visão aquela imagem laudatória de louvor ao sacrifício do soldado que morre na guerra pela liberdade, pela nação, por isso ou

por aquilo.” Isso é muito do que encontramos em “O Resgate do Soldado Ryan” (1998). A valorização do soldado como “herói”, como o defensor da liberdade e da democracia. O que nossos alunos deveriam compreender é que o soldado é sobretudo um ser humano, que a violência não deveria ser estetizada, cultuada. A ética e a discussão moral sobre a violência e a guerra é que deveria se tornar motivo de debate.

Discussões de questões de ordem moral, como: Por que a guerra é um tema importante para se problematizar em sala de aula? Um filme, de guerra, por exemplo, pode nos ajudar na formação ética de um aluno? Como podemos desnaturalizar cenas de guerra mostrado como “normais” ou mesmo “banais”, como um tiro na cabeça realizado por um atirador de elite ou um crime de guerra, como atirar em soldados que se rendem?

Tudo isso e a montagem de um material didático em que o professor possa “fisgar” aquele aluno alucinado pelo tema guerra, mas em uma conotação positiva, pode fazê-lo debater e compreender a guerra sob uma outra perspectiva, é isso que discutiremos no capítulo a seguir.

4 GUERRA É AVENTURA? A VIOLÊNCIA DOS DISCURSOS IDEOLÓGICOS EM OBRAS HOLLYWOODIANAS DE GUERRA

Neste terceiro e último capítulo pretendemos problematizar a normalização da violência nos filmes de guerra, em especial os hollywoodianos e a dimensão ética nos dois títulos de guerra que são alvos deste trabalho e de como essa violência que permeia a vida de nossos alunos, bastante normalizada pelas mídias de todo o tipo, pode ser enfrentada e combatida justamente com a problematização do uso dos dois títulos. Discutiremos as possibilidades de condução de um debate sobre a utilização da violência em obras fílmicas de guerra, pensando questões de ordem ética, que podem e devem ser debatidas com os alunos; e instruções básicas sobre a preparação da turma para a utilização das obras. Por que a guerra é um tema importante para se discutir em sala de aula? Um filme, de guerra, por exemplo, pode nos ajudar na formação ética de um aluno? Como podemos desnaturalizar cenas violentas em películas de guerra mostrados como “normais” ou mesmo “glorificadas”, autores como Paul Virilio, Karl Schurster, Francisco Carlos Texeira da Silva, Marie-José Mondzain e Pedro Georgen devem nos acompanhar nessa caminhada.

Por fim, apresentaremos as reflexões específicas sobre a montagem do nosso produto, bem como os tramites para a construção do produto: Um material didático. Além dos filmes usados como fontes, aqui analisaremos cerca de 3 pesquisas realizadas em formato formulário: uma pesquisa prévia realizada para conhecermos melhor a realidade de nossos alunos, onde foram realizadas uma série de perguntas antes de assistirem aos filmes.

Um segundo onde comparações entre os dois filmes, sensações percebidas pelos nossos alunos ao verem determinadas cenas e o uso do entretenimento em geral na narrativa fílmica são alvo de questionamento para nossos alunos e por último um questionário pedindo aos nossos alunos para identificar e problematizar possíveis discursos ideológicos “transmitidos” pelos dois títulos sobre a importância de se discutir o tema guerra em sala de aula. Usamos como base o conceito “metodologia da pesquisa-ação” do teórico Michael Thiollent.

E apresentação do material didático, onde além dos questionários, onde fizemos uma devida caracterização do espaço escolar, a(s) turma(s) e o público selecionado, além de propostas de usos dos dois filmes que, acreditamos, podem servir de base para a utilização de qualquer filme histórico de guerra, em especial os que tentam representar a Segunda Guerra Mundial.

Tudo isto aliado a conceitos como Consciência Histórica, Educação Histórica e Literacia histórica, que nos dão o suporte teórico que pode possibilitar mais aprendizado para os professores que se depararem com esse material didático.

4.1 A violência e a dimensão ética nos dois filmes históricos de guerra

Acreditamos que em nosso produto o tema da dimensão ética e a violência nos títulos que escolhemos, deve ser debatido com mais robustez, sendo esta violência utilizada de forma normalizada, por muitas vezes apresentada de forma recreativa, mostrada como uma aventura empolgante, fazendo adolescentes se satisfazerem com esta violência, torcendo para que um lado “massacre” ou “destrua, sem piedade” seu inimigo, já que a “guerra deve ser encarada assim”, “é a realidade”.

Por isso acreditamos que a guerra é um tema importante para se discutir em sala de aula. Para nós a problematização de uma narrativa histórica de guerra, pode nos ajudar na formação ética de um aluno, e isto tem a ver com a desnaturalização da violência e das mortes ou mesmo crimes de guerra, retratadas geralmente como “banais” ou mesmo “divertidas.”

Sobre essa desnaturalização, podemos citar um exemplo de como fazê-la em um momento da obra *Círculo de Fogo* (2001). Em determinada cena vemos como um “sniper” (Vassili Zaitsev) que consegue por uma suposta destreza super-humana atirar em outros seres humanos correndo, numa cena do filme *“Círculo de Fogo”* (2001)³¹ mostrando suas habilidades em matar. A problematização aqui sugerida para uso em nosso produto, podem ser duas: a da suposta crítica à propaganda soviética que o diretor Annaud tanto denuncia, o mesmo acaba por, contraditoriamente, exaltar Vassili e a propaganda em torno deste: A cena é mostrada de forma triunfalista, com o uso que fez da música e da câmera lenta, soa em tom de propaganda.

A outra problematização que poderíamos realizar é a de glorificação do assassinato frio, cru, que não dá nenhuma chance de defesa para o inimigo, este desumanizado completamente e transformado em algo, sobre isto, o historiador militar Sabin (2017) do Kings College London apresenta-nos uma observação importante:

No mundo moderno, temos a cultura de celebridade, estatisticamente nos identificamos muito mais com indivíduos pela glória do que com as massas. Então na Segunda Guerra Mundial, os atiradores foram elevados a representantes da heroica defesa da cidade [de Stalingrado] pelas forças soviéticas, todo mundo pode achar que está fazendo um trabalho como de Zaitsev [...] é um modelo a se almejar, ele dá uma face humana, aquilo que ao contrário, seria um matadouro imensamente desmoralizante e desencorajador.

³¹ Esta cena que no filme é essencial para a “descoberta” de Vassili pelo oficialato político do Exército Vermelho é mostrada entre os 18 min: 18 segs a 20 min e 23 segs de filme.

O outro então, é este objeto, esta “besta fera” coisificada, sentimento este explicitado na famosa frase da atiradora de elite soviética Lyudmila Pavlichenko, questionada por Eleanor Roosevelt sobre quantos homens ela teria matado: “Não eram homens, eram fascistas [a propósito, foram] 309³².”

O horror da guerra sai de cena e a satisfação e talvez podemos afirmar, o prazer em matar entra em cena (que antifascista não se deixaria levar por frases como de Lyudmila ou as ações, repito, exaltadas de Vassili, no filme). O “convite” que muitos filmes históricos de guerra fazem, nos cativando pelas nossas emoções, como trabalhamos no primeiro tópico do segundo capítulo já é usado como estratégia militar.

“O Resgate do Soldado Ryan” (1998), como dissemos no capítulo anterior não foge a esta estratégia, quando recebeu o “Prêmio de Serviço Público Distinto” em 1999, a mais alta honraria dada pelo Exército dos Estados Unidos a um civil e/ou entidade civil, reconhecendo contribuições à imagem desta instituição militar. Spielberg foi pessoalmente receber o prêmio no Pentágono.³³ Não acreditamos que o exército norte-americano viu ali apenas uma homenagem a um feito seu. Mas o “Serviço Público” prestado por Spielberg podia contribuir em mais voluntariados a participar da instituição.

Como dissemos no segundo capítulo, para Icles Rodrigues (e para nós), Spielberg acredita que todo aquele sangue derramado na “Praia de Omaha,” mostrada na obra, para “libertar o mundo” da tirania nazista só tem sentido se os jovens estiverem a postos para os “desafios à democracia” que podem surgir a qualquer momento, seguindo essa lógica é como diz aquela velha frase, atribuída ao autor romano Flávio Vegécio “Se queres a paz, prepara-te para guerra.”

“O Resgate do Soldado Ryan” (1998), como dissemos, transforma o horror da guerra em “aventura” e “beleza gráfica,” às vezes com brevíssimas cenas tratadas em tom de comédia, como a cena do soldado americano que protegido pelo capacete por uma bala que ricocheteou no mesmo, tira-o e leva uma bala na cabeça em seguida; ou dos soldados americanos que atiram em dois inimigos desarmados, que claramente se rendem (portanto, cometendo os primeiros, crime de guerra) e fazem brincadeiras sobre o que os soldados do

³² Frase dita na Casa Branca durante uma excursão da mesma pelos EUA ainda durante a Segunda Guerra Mundial relatando suas experiências, esta frase está presente no filme A Batalha de Sevastopol, 2015. Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=x7qGwMFxjCY> Acesso em 15 abr. 2025.

³³ Sobre isso ver em: <https://www.defense.gov/Multimedia/Photos/igphoto/2002018233/> Acesso em 15 abr 2025.

Eixo estavam tentando dizer (“Uh, eu me lavei pra jantar”), têm um claro propósito de arrancar risos da plateia. A morte e o assassinato se tornam divertimento. Sobre isto Bilharinho (2005, p.134-135), em seu livro “A Segunda Guerra Mundial no Cinema” ao tecer parte de seus escritos a análise do título “O Resgate do Soldado Ryan” (1998) nos diz:

É de se esperar que daqui há séculos ou milênios as pessoas encarem nosso tempo com horror e repulsa [...] além de uma série impressionante de mazelas de toda ordem que assola (e estiola) a humanidade, uma destaca-se particularmente pelo alto teor de irracionalidade e bestialidade que encerra: a guerra [...] As cenas iniciais do filme “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), de Steven Spielberg (1947-), deverão ser, espera-se, totalmente incompreensíveis e inconcebíveis para o indivíduo do futuro distante [...] Basta verificar que tais cenas e o que elas mostram e significam não induzem á reflexão e nem á revolta por parte das plateias, muitos dos componentes das quais, ao contrário, comprazem-se em assistir o sofrimento e os estertores dos soldados feridos e vísceras expostas, sem atentar que ali, tirada deliberadamente por outrem, esvai-se para sempre vida humana igual e tão importante como a sua, o maior e mais esplêndido dom da natureza, que, contudo, por si só, não tem o condão de impedir a destruição de sua criação e de si própria

Mas, desde quando assassinatos e mortes em obras cinematográficas realizadas em Hollywood se tornaram “coisas comuns,” “espetáculos operísticos,” “entretenimento” e “divertimento”? Para o filósofo francês Paul Virilio (1993, p. 71), houve inicialmente uma espécie de dominação dos medos da plateia para depois lhes trazer a morte de forma mais constante nas grandes telas:

J. F. C. Fulier dizia que todo indivíduo, homem ou mulher, é um alvo nervoso em potencial. Foi exatamente a precisão do tiro-câmera que, na origem do cinema, criou pânico entre os espectadores durante as “demonstrações de movimento” dos irmãos Lumière, com a famosa chegada do trem na gare de Ciotat, quando cada um tinha a sensação de poder ser pessoalmente esmagado ou ferido pelo trem. Esse tipo de crença, que provinha das impressões de velocidade buscadas nos parques de diversões e trens fantasmas, não desapareceu, pois, a familiaridade torna o medo mais pernicioso. A partir do momento em que aprende a controlar suas reações nervosas, o público começa a ver a morte como algo divertido. Nos westerns a morte seria cada vez mais comum e logo nos veríamos contabilizando as mortes exatamente como ocorre nos comandos militares [...] indo mais além, pode-se observar que o duelo da dupla - homicida-suicida que é a própria essência da guerra e suas peripécias – é indefinidamente reproduzido pelo cinema industrial.

Como bem observado por Virilio, a morte violenta na guerra representada no cinema, vai se tornando comum para o público, ao longo de um processo de décadas de exposição audiovisual. Guerra e cinema passam a ter uma relação umbilical, violência e entretenimento se misturam na indústria cinematográfica, e acabam por depender um do outro, com a grande mídia comercial norte-americana e Hollywood se tornando aliada dos

conflitos militares norte-americanos ao longo do século XX, sejam para incentivar, apoiar, propagandear ou mesmo expiar os seus “pecados de guerra.” Sobre esta aliança Virilio (1993, p. 42):

Desde os anos bem antes do New Deal, ocorre nos Estados Unidos a desneutralização dos meios de comunicação, que passam a ser controlados por poderes industriais e comerciais a serviço da guerra econômica, interesses comerciais que, como vimos, controlam estritamente Hollywood e suas indústrias associadas, que “pululam em torno dos estúdios como as cidades da Idade Média surgiam em torno dos castelos e fortalezas.”

No tocante a filmes que representam a Segunda Guerra Mundial, que perpassa o tema deste trabalho, alguns poucos destes produzidos em Hollywood ou distribuídos mundo afora por grandes estúdios, tentaram fugir a essa regra de combinação guerra e divertimento. São exceções, mas seu notório antibelicismo e mesmo antipatriotismo são o que tornam estes filmes únicos (e magistrais também). Exemplos destes filmes, são: “Agonia e Glória” (The Big Red One, 1980) de Samuel Fuller e “Além da Linha Vermelha” (The Thin Red Line, 1998).

Para muitos, a violência e a fúria inumanas da Segunda Guerra Mundial são injustificáveis. Para estes cineastas acima, nada na guerra (mesmo a luta dos Aliados contra o Eixo na Segunda Guerra Mundial) seria justificável, o “assassinato legalizado” não é justificável. A denúncia da irracionalidade deste e de qualquer conflito deve ser condenada. Seja nos dois títulos citados no parágrafo acima, através da forte crítica poética das cenas dos soldados japoneses sendo mortos pelos soldados americanos, ou na recusa de um suboficial diante da irracionalidade de seu superior em avançar numa colina na Ilha de Guadalcanal na obra fílmica “Além da Linha Vermelha,” (1998) seja através do absurdo e do mais ácido sarcasmo, quando em determinada cena do filme os soldados americanos ao entrar em um hospício, um dos insanos pega uma arma e começa a atirar gritando “Eu agora sou de um vocês, estou curado, agora eu sou normal,” em “Agonia e Glória” (1980).

Lembrando também que os filmes europeus, pelo menos ao longo do século XX, que têm como tema histórico representado a Segunda Guerra Mundial, tratam a violência do conflito de forma bastante diferente da estilização que Hollywood fez ao longo de décadas. Para nós, os exemplos que nos veem à mente são: “A Infância de Ivan” (Ivanovo Detstvo, 1962) de Andrei Tarkovsky, “Roma, Cidade Aberta” (Roma, Città Aperta, 1945) e para nós, um filme que não tem concessões em mostrar o horror deste conflito único na história da humanidade: “Vá e Veja” (Idi i Smotri, 1985) de Elem Klimov.

Sobre este último filme e sobre como muitos dos cineastas que viveram os horrores da guerra em seu solo (Europa), diferente do olhar americano, que não teve uma batalha sequer dentro de seu território contínuo, uma casa queimada ou bombardeada, com exceção da longínqua ilha de Pearl Harbor, no Pacífico, Schurster & Texeira da Silva (2015, p. 104-105) nos diz a respeito:

Nessa película, a realidade é extremada. É estampada na nossa frente sem termos como fugir da crueldade da natureza humana. Não é apenas mais uma narrativa sobre guerra ou mesmo a Segunda Guerra Mundial, mas um filme único [...] praticamente não uma única cena do filme em que a dor e o sofrimento não atravessem os personagens e os leve diretamente para dura realidade da guerra. O riso é mórbido, a vida é sem esperança [...] os personagens, em especial, Flora [...] só conhecem o mundo pela dor.

Diante disso, da guerra tratada em toda a sua dimensão horrífica, em especial por filmes realizados por cineastas europeus (geralmente) que viveram na pele ou tiveram parentes bem próximos que vivenciaram os horrores daquele momento, como podemos problematizar a violência nas obras hollywoodianas de guerra junto a nossos alunos?

Muitas vezes o que vemos é a espetacularização, a estilização ou mesmo glamourização desta violência que também tem fins meramente comerciais, para atender um mercado de consumo. Importante compreender que a forma de contar uma história na tela, tem a ver em como essa violência é dirigida pelo diretor, ou seja, o que ele quis passar para o seu público, qual a finalidade da violência em seu filme? É um questionamento possível que poderíamos fazer assistindo a um filme com tais cenas, junto aos nossos alunos.

Para exemplificar o que estamos dizendo, sobre o uso da violência pelo diretor de uma produção audiovisual, vamos debater um destes usos que vai influenciar o cinema de tal forma, que os dois diretores dos filmes que são parte do tema deste trabalho (Annaud e Spielberg) filmaram cenas influenciadas por uma técnica cinematográfica que vamos descrever em seguida. Ela aparece em “Círculo de Fogo” (2001) na cena da personagem Ludmila correndo dentro de um prédio para não ser atingida por um bombardeio e é atingida na cabeça pelo major alemão Koning – o vilão do filme e em e “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), em várias outras cenas nos primeiros 20 minutos da invasão de Omaha. Trata-se da técnica dos “*jatos de sangue*” tão comuns não só obra filmicas de guerra, como em outros gêneros violentos em geral, (terror, ação, faroeste, etc.) surgida primeiramente no filme “Sanjuro”³⁴ (Tsubaki Sanjūrō, 1962), dirigido por Akira Kurosawa.

³⁴ O filme se trata de uma cidade constantemente abalada pelas ações de bandidos e um grupo de 9 jovens idealistas estão determinados a limpar a cidade deles do crime e corrupção que assola o lugar, eles acabam sendo são auxiliados por um samurai que não se encaixa no conceito de um nobre guerreiro para os jovens, mas que no

Na cena final em que há um confronto entre dois samurais, o herói do filme acaba por dar um golpe de espada no vilão do qual jorra uma torrente de sangue, apresentado quase que como uma explosão de sangue, pra época, uma cena inacreditável e violentíssima, ela só aconteceu por causa de um erro: a mangueira acoplada nas costas do vilão estava com defeito e no momento da gravação da cena em que o golpe é dado, o sangue sai de forma descomunal chocando a todos os presentes, inclusive o diretor Kurosawa, mas em especial o ator que sofreu o “golpe”. Mas para Kurosawa, o que valeu nessa tomada de cena, que não teve repetição, não foi a quantidade de sangue falso sem si que “jorrou do ator,” mas sim sua expressão facial, para o diretor foi isso que valeu a cena.

É importante salientar que, “Sanjuro” (1962) tem raríssimas cenas violentas até chegar ao combate final descrito acima. A todo momento o filme problematiza o uso da violência, seja através de falas do personagem principal ou de outros personagens coadjuvantes. Na cena final, o personagem principal não quer duelar e esse só desembainha sua espada por necessidade, a última frase do filme é dita pelo herói “A melhor espada é a que permanece na bainha.”

Então, o diretor aqui não quis estilizar ou glamourizar a violência com esse “*jato de sangue*.” A mensagem também passada aqui é de que a violência é algo evitável e horrendo, ou seja, o “*jato de sangue*” era para trazer repulsa e a negação ao máximo da violência, que foi mostrada de forma tão absurda nesta cena, lembrando que é a primeira vez que isso ocorreu no cinema, pelo menos do que se tem notícia. Esse “erro” foi copiado a exaustão pelos filmes hiperviolentos, a partir de então, o que deixou Kurosawa (2007, p.133) bastante decepcionado com essa “cópia” de seu filme, o mesmo afirma que:

Sinto que outros diretores japoneses que viram estes dois filmes [o outro filme que ele cita é Yojimbo de 1961] não entenderam o que era interessante neles: não era o sangue na cena. Era o personagem de Sanjuro. E a decisão de explorar o sangue e as tripas em seus filmes é não entender também o que o público gosta no cinema.

Ou seja, como falamos acima, não se trata de mostrar ou não a violência em um filme, mas sim o que fazer com ela, e pensar como ela chegará até o público. Spielberg e Annaud poderiam muito bem mostrar da forma mais realista o que foi o desembarque das tropas norte-americanas em Omaha ou como Vassili Zaitsev era letal com seu rifle, mas há outras formas de contar e mostrar.

Estas cenas, quando selecionadas, isoladas e problematizadas, ou seja, transformadas em material didático podem também interessar ao Ensino da História, a linha tênue entre condenação e a repulsa e a diversão e o entretenimento não pode ser naturalizada pelo professor de História. Podemos explorar com nossos alunos até que ponto é inofensivo, essa maneira de tratar a violência existente nestas obras, com a vida real de muitos de nossos alunos que vivem a violência parental, policial, do crime organizado, quase todos os dias periferia adentro em todas as metrópoles brasileiras. Ao naturalizarmos esta violência, nós só reproduzimos e normalizamos esse cotidiano de barbárie e “guerra civil” que se vive em nosso país.

Por fim, sobre esta parte final da frase dita por Kurosawa em entrevista reproduzida na página anterior “a decisão de explorar o sangue e as tripas em suas produções audiovisuais é não entender também o que o público gosta no cinema,” infelizmente, parece que ele não poderia estar mais errado. Sim, há um fascínio de boa parte dos espectadores pela violência. Mas porque então esse fascínio do público pela violência extremada, estilizada, gráfica e mesmo escatológica, aceita em vários gêneros de filmes, incluindo e em especial, as narrativas filmicas de guerra.

Sobre isto, Antunes Costa (2020, p.16) traz algumas possibilidades:

Na arte, a percepção “do limite ético” de atos considerados aceitáveis, também é histórica. Aquém desse limite, a violência apenas como atos de força, é algo comum e associado com valores da própria vida; como o fascínio com esportes radicais cada vez mais perigosos. Pode ter sua origem advinda da inquietação, de uma vontade interna de alargar os limites. Em contraposição, alguns desses atos podem ser reprimidos pela sociedade e pelas autoridades constituídas, que garantem esses limites. No caso das artes, a discussão se dá exatamente nessa zona limítrofe entre a transgressão como intenção estética, e conceitual, e o conflito com as sensibilidades do público e das autoridades estatais. E pode ser transgredida por atos de rebeldia [...] os filmes [podem] discutir exatamente essa excitação paradoxal, e a possibilidade de evasão desse desejo por violência pelo campo da imaginação. O limite está na velha discussão de que “os fins justifiquem os meios” ou, em alguns casos, que os meios se tornem o único fim. Neste caso, como também no velho slogan “arte pela arte”, a violência pela violência, o choque pelo choque - sem a discussão reflexiva

Aqui se torna importante deixar algo bastante claro: Não se trata de pedir a censura de imagens e filmes que consideraríamos hiperviolentos como a resolução dos problemas por nós apontados, ou tão pouco achamos que necessariamente os filmes que contenham violência vão tornar todos os jovens igualmente violentos, com o potencial de despertar um desejo de frieza assassina e assim sair imitando estes filmes.

A autora Marie-José Mondzain nos traz uma interessante questão da relação entre violência e imagens, é a de que a violência é um reflexo (também, mas não só) do mundo em

que vivemos, o que nos caberia é compreender os propósitos dela, a quem interessa a mensagem passada e que “vozes podemos lhes dar” e não esperar que alguém reproduza estas “vozes” em nosso lugar, Mondzain (2009 p. 70):

A violência das imagens é inseparável da manipulação sonora na construção dos corpos que recebem os sinais emitidos pelo ecrã. No 11 de Setembro, a suspensão intencional do som durante a retransmissão imediata da derrocada das torres significava simultaneamente, que o espetáculo nos deixava sem voz e que o corpo político era ainda incapaz de produzir um discurso. O poder dos mitos substitui-se a força do real. A voz dos senhores era a única alternativa ao silêncio do visível [...] cabe a cada um responder pelas visibilidades que dá a ver, que faz reconhecer e deseja partilhar. Não se trata [...] de compatibilizar as vozes, mas de dar voz o lugar de onde ela se pode fazer ouvir, ao atribuir ao espectador o lugar de onde ele pode, por seu turno, responder e fazer-se ouvir. A violência do visível equivale ao desaparecimento destes lugares, e através disso da aniquilação da voz.

Ouvir e responder, enfim também ter a autonomia de compreender o que as imagens dizem, se torna importante para uma real compreensão destas. Essa autonomia é que pode também garantir compreender em conjunto o que estas imagens dizem. E que para isso aconteça cabe não exercer formas de controle sobre a imagem ou de censura, impedir sua veiculação. Ainda segundo Mondzain (2009 p. 72-73)

É mais fácil interditar o ver do que permitir o pensar. A decisão de controlar a imagem destina-se a assegurar o silêncio do pensamento e, quando o pensamento perdeu os direitos, acusa-se a imagem de todos os males, sob o pretexto de que ela está descontrolada. A violência praticada contra a imagem, eis a questão [...] pensar a imagem é responder pelo destino da violência [...] não podemos abolir o lugar do outro na construção de um “ver em conjunto.”

Mas, podemos estabelecer uma crítica a autora acima, porque nós temos como propósito aqui neste trabalho o de despertar nos jovens o senso crítico diante da banalização desta mesma violência “comercializada” nos filmes, nos videogames, nos corpos expostos de jovens vítimas da violência urbana, nos chamados programas policiais televisivos tão assistidos, na hora do almoço em especial, e/ou normalizar a morte de outros jovens como eles, sejam nas favelas, ou na “vida de mentirinha” dos filmes e games, estes últimos podem contribuir para dessensibilizar nossos alunos, que ainda estão processo formativo.

Quando muitas vezes esse cotidiano do aluno de banalização da violência tende a tirar-lhes sua criticidade, é papel nosso, de professores, interferir neste processo e afirmar, não, isso não é normal, os trechos de “Círculo de Fogo” (2001) e “O Resgate do Soldado Ryan” (1998). Então, podemos começar a problematizar estas imagens a partir de um veículo

tão poderoso, que leva ideologias, reflexões, emoções, manipulações e que tem tanto impacto nas mentes de nossos alunos que é o cinema.

Aqui vale destacar algo importante e que tem a ver com este trabalho, por que escolhemos estes dois filmes supracitados ao longo deste escrito? Seria muito mais fácil trabalhar com filmes que tem a ver com a nossa visão de mundo ou que concordamos quase que inteiramente com este(s). Citamos aqui alguns exemplos, como “Além da Linha Vermelha,” (1998) e “Agonia e Glória” (1980). Poderíamos ter escolhido um documentário ou um filme como “Vá e veja” (1980), que em nossa opinião trabalha melhor a dimensão da violência e sua utilização ao longo da narrativa fílmica.

Então, resolvemos debater com nossos alunos, filmes que, pelo contrário, exploraram o uso da violência a nosso ver de forma equivocada e com um viés profundamente ideológico, espetacular e mercadológico. E aproveitar para construir com os estudantes uma “educação dos olhares,” como diria Mondzain (2009). Reiteramos, não diremos aos nossos alunos o que devem ou não assistir, mas fazê-los se perguntarem antes de tudo, por que assistir a tal filme.

Justamente por não acreditarmos que o “controle da imagem” seja o melhor caminho em detrimento da “educação dos olhares,” nós escolhemos “Círculo de Fogo” (2001) e “O Resgate do Soldado Ryan” (1998) para este trabalho, para podermos problematizá-los, servindo de exemplo para nossos alunos e os professores foco deste trabalho também. A necessidade de construir um aparato crítico para quando nos depararmos com filmes desta natureza, do qual justamente discordamos de suas “mensagens”, sabermos minimamente que instrumentos podemos utilizar para poder fazer a crítica adequada é um dos objetivos deste escrito. Acreditamos que é mais interessante trabalhar com o que é considerado dissenso do que com o consenso.

Mondzain ainda nos atenta para o caráter mercadológico e manipulatório das imagens, para a autora esta forma de uso delas também seriam uma forma de violência. Como já dissemos ao longo deste presente trabalho, o cinema hollywoodiano tem interesses bastante evidentes: obtenção de lucro, mas também, transmissão de ideias e valores e que sem um devido arcabouço de análise destas, tendemos a ser vítimas de uma violência ainda maior, novamente sobre este tema em específico, Modzain (2009, p. 14), afirma:

A [...] causa do medo atual, a verdadeira razão talvez, advém do facto de a produção visual se ter tornado num mercado, em toda a sua dimensão. As paradas financeiras são tão poderosas, as figurações da violência vendem tão bem e são fonte de tão grandes receitas, que o debate se desloca a ponto de não ser mais do que a tensão contraditória entre os interesses económicos e a inquietação ética. De tal maneira que, em vez de nos interessarmos pela

imagem e pela natureza da sua violência, fazemos como se, tomando a relação de causa-efeito entre imagem e violência como algo evidente ou adquirido, a questão encontrasse, num mesmo movimento, a sua solução moral e financeira pela via jurídica. A liberdade da imagem, a sua inocência relativa, a sua irre realidade fecunda desaparecem sob os jogos financeiros que doravante acompanham o seu uso e a sua difusão.

Por fim, para a autora, o mercado tende a usar as imagens como forma de violência sobre os nossos corpos e que o não questionamento desta violência em específico, que dominam o cinema e a televisão, poderia contribuir ainda mais para um mundo de exclusão, por isso teríamos que nos preparar para dar conta destes usos das imagens, sobre isso, Mondzain (2009 p. 44-45), nos alerta dizendo:

Hoje as crianças são convidadas a apertar a mão de um Mickey gigante e a coabitar no seu quarto com todos os simulacros mercantis que invadem o espaço doméstico, escolar e lúdico. Um mundo de fantasmas de peluche e de plástico prolonga-o dos ecrãs, toma lugar entre as coisas na crescente indistinção entre a presença das coisas e dos corpos [...] o que é violento é a manipulação dos corpos reduzidos ao silenciar do pensamento, fora de qualquer alteridade. Nunca os homens são tão sós quando como funcionam como um.

É com este mundo cada vez mais pautado pela “ditadura do mercado” em que a alteridade desaparece, que propomos, para além de uma formação histórica restrita, uma formação ética de nossos alunos diante de um mundo que trata cada vez mais a violência no cinema, ora de forma banalizada, ora descontextualizada, ora com fins mercadológicos, ou tudo isso junto.

Acreditamos que nós professores, podemos contribuir com este debate, sobre a formação ética do nosso alunado, usando obras fílmicas de guerra, tentando despertar neste, seu senso crítico diante de um mundo mais imagético e mais violento, mas também cada vez mais individualista, onde a dor do outro, ou mesmo o outro em si é negado como ser humano, sobre isto Goergen (2014, p. 104-105) afirma:

Ética designa, antes de tudo, isso: acostumar-se ao ethos, aos costumes e valores vigentes na [...] comunidade [...] é somente na comunidade que, segundo Aristóteles, o homem pode atingir a verdadeira felicidade [e] podemos, então, dizer que antiético é tudo o que prejudica este sentido essencial de nossa vida de tornarmo-nos o que somos, isto é, seres humanos sociais. Não é possível que isso ocorra sem a inclusão do outro. Negar o outro ou destruí-lo é o mesmo que negar a si mesmo, enquanto ser humano. Há um condicionamento mútuo entre o *ego* e *alter*. Sem o outro não se constitui a identidade do *eu* e sem esta identidade o *eu* não pode abrir-se para o outro.

A banalização e a estilização da violência, neste mundo atual extremamente hedonista, onde o que importa não é mais aprender a conviver com as diferenças, mas sim

passar por cima de quem for, para conseguir “ser um vencedor,” não necessariamente utilizando a violência, mas sendo indiferente diante do sofrimento e da violência que o próximo passa a vivenciar é um dos problemas e visão de mundo, que, nós professores, podemos contribuir combatendo.

Por isso, problematizar a violência no uso de filmes históricos de guerra em sala de aula, como algo gráfico, a ser apreciado como divertimento e mero entretenimento, como em muitos filmes de guerra hollywoodianos, em especial os que analisamos aqui pode despertar em nossos alunos um olhar crítico, podemos “trazê-los” a razão diante de um mundo cada vez mais irracional e anti-intelectual, fazer isso, é engrandecer nossa ética como profissionais da educação também, novamente Goergen (2014, p. 124) nos diz:

Encontramo-nos, efetivamente, em meio a um contexto de contradições em que tanto aumenta a violência, a banalização da vida e a busca de vantagens pessoais, quanto se aspira, manifestamente, por mais paz social, maior valorização da vida, mais respeito a dignidade das pessoas [diante disso] não se trata mais de disciplinar, de impor valores e sentidos mediante ameaças e castigos, mas de convencer educandos, através de argumentos racionais, da importância e necessidade de certos princípios orientadores como consensos reguladores da vida do homem em sociedade [...] da importância de princípios gerais que afetam a organização social, a garantia do espaço público e o direito de todos, de outro.

Não se trata aqui de voltar a um passado mítico, mas, como hoje o diferente é cada vez mais atacado e a violência se torna solução para todos os problemas sociais, se trata de construir novos valores baseado na ideia de bem-estar geral e justiça para todos.

Acreditamos que o debate da violência nas obras de guerra hollywoodianas com os estudantes, pode vir a se tornar um ponto de partida para esta formação de uma “nova ética” oposta à esta, neoliberal e extremamente individualista que domina não só a sociedade, mas ao que parece a maioria dos corações e mentes de nossos alunos, novamente sobre isto, vale trazermos novamente o pensamento de Goergen (2014, p. 124) que se coaduna também com nossa visão geral sobre a formação desta “nova ética.”

O que se espera da educação ético-moral é que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social

No tópico a seguir demonstraremos de forma mais profunda, como colocamos em prática esse debate questionador do uso questionável da violência em “Círculo de Fogo” (2001) e “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), através do que chamamos de “aula-experimentação” e mostremos os resultados deste debate, como também do desenvolvimento da consciência histórica de nossos alunos.

4.2 Decupagem histórico-didática de filmes: letramento audiovisual na escola

Então, vamos as reflexões que são específicas sobre a montagem de nosso produto, bem como os tramites da construção dele, que é basicamente, um material didático.

Primeiramente queremos explicar o que chamamos de “decupagem histórico-didática de filmes.” A primeira palavra deste termo está intimamente ligada à ideia de divisão de um roteiro de um filme em várias partes, em planos cinematográficos, que são imaginados na mente dos diretores a partir de sua interpretação do roteiro, para que na hora da filmagem saibam o que irão realizar.

Muito bem, nós também dividimos os dois filmes históricos de guerra, “Círculo de Fogo” (2001) e “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), em partes (exatamente as cenas iniciais dos dois filmes) e com elas planejamos uma série de ações didáticas, que irão contribuir: Para a compreensão daquele passado representado (ou seja, esta ação está também ligada ao currículo escolar: Segunda Guerra Mundial: 1939-1945, a atividade foi realizada com alunos de 3º anos, nesta série do Ensino Médio geralmente, é estudado esse tema, pelo menos segundo a nova BNCC e a nível estadual o DCRC, e para a compreensão da época em que foram produzidos os filmes (o imediato pós-guerra fria: início dos anos 1990, para a virada do século XXI, até um pouco antes de 11 de setembro de 2001). Estes usos das obras filmicas supracitadas podem contribuir também com a possibilidade de análise de filmes históricos de guerra em geral.

Então, como dissemos, nós não utilizamos os dois filmes por inteiro, inclusive os/as alunos e alunas foram previamente informados e sugerimos que assistissem as obras por inteiro, mas a nossa “aula-experimentação”, não se propôs a isso por dois motivos: Os dois títulos têm um tempo bastante longo, “Círculo de Fogo” (2001) tem 2 horas 11 minutos e “O Resgate do Soldado Ryan” (1998) tem 2 horas e 49 minutos, o que pensando em uma atividade vinda de um material didático voltado para professores, encontrar tempo num currículo do Novo Ensino Médio é muito difícil.

Apesar de o Novo Ensino Médio ter passado por uma reforma agora em 2024, cabe às secretarias estaduais de educação essa implementação e não está muito claro quantas horas-aulas o componente curricular história terá ao longo do Ensino Médio, se vai ser uma ou duas horas-aula (em geral, 50 minutos cada uma) etc. Esperamos que, pelo aumento da carga de horas destinadas a Formação Geral Básica (FGB) que passa de 1800 horas para 2400 horas de um total de 3000 horas ao longo de todo o Ensino Médio, aumente consecutivamente o número de aulas de história que faz parte desta FGB.

Acreditamos então que a função dos filmes como recurso didático teria mais ver com os nossos objetivos, por isso, propomos então uma “decupagem” dos dois filmes, o que teria mais a ver com a feitura de material didático, esta ideia tem mais a ver com as propostas do professor Carlos Visentini, em que Bittencourt (2009, p. 377) nos diz citando-o, “os filmes podem ser considerados como textos e, nessa condição podem sofrer recortes e apresentados não integralmente aos alunos.”

Mas, queremos deixar bastante claro aqui, que neste trabalho, ao tratarmos as duas narrativas fílmicas como partes de um material/recurso didático, estamos falando do uso deste na perspectiva não da área dos cursos de formação da Pedagogia e seus teóricos. O que propomos está mais ancorado com as correntes ligadas à Educação Histórica, à Consciência histórica e à chamada Literacia Histórica, ou seja, pensaremos o uso das cenas destas obras cinematográficas numa perspectiva a partir da ciência histórica, de nosso método de obtenção de conhecimento, fazendo os alunos compreenderem minimamente como funciona a produção da História realizada por nós profissionais da história, sobre isto, Schmidt (2009, p.10) afirma que:

As preocupações da Educação Histórica com as questões relacionadas aos princípios e finalidades do ensino de História, não podem ser proposições atuais, centradas na problemática da aprendizagem e que têm como suporte teorias educacionais do tipo “aprender a aprender”. Pelo contrário, a adesão da Educação Histórica a essas preocupações, está intrinsecamente articulada à valorização de uma sólida formação na ciência de referência, pois, no caso de professores de História, o conhecimento que têm da disciplina e o modo pelo qual eles veem sua estrutura interagem com suas estratégias de ensino. Esses professores não apenas [devem] apresentar aos alunos os fatos a ser aprendidos, mas a compreender a natureza da interpretação e da análise histórica e avaliar a relevância dessa matéria para sua vida cotidiana.

Portanto, ações que realizamos ao longo de toda a nossa aplicação e possibilidades de replicação deste material estarão ligadas às ideias e conceitos apresentados acima. Este material poderá ser utilizado como recurso didático para aulas da disciplina história no Ensino médio, porque acreditamos que “a finalidade do ensino de História é a formação da consciência histórica.” Schmidt (2009, p.12).

Explicitadas algumas problemáticas importantes que definiram a forma como resolvemos trabalhar para a produção deste material didático, passemos à estruturação desta “aula-experimentação” que se tornou parte integrante deste material didático que será indicado a todos aqueles que porventura viram no tema, Segunda Guerra Mundial, tantos filmes produzidos a respeito, mas que ficaram em dúvida na hora de preparar alguma aula ou atividade usando narrativas fílmicas que em seus enredos representam esta época.

Por uma série de motivos, mas o principal, envolve o pouco tempo que tivemos na escola para desenvolver este projeto ano passado e realizar esta atividade-experimentação com os alunos, nos moldes que apresentaremos a seguir. Chegamos a 2025 e no currículo do 3º ano, atrelado ao nosso livro de Ciências Humanas (e não História como deveria ser), o tema Segunda Guerra Mundial só é visto quando trocamos de livro³⁵ e essa troca só ocorreria no segundo semestre deste ano letivo impossibilitando que pudéssemos aplicar a montagem deste material didático, um dos problemas que o Novo Ensino Médio de Michel Temer nos trouxe.

A solução veio através da efeméride que são os 80 anos do final da Segunda Guerra Mundial, em 2025, então, diante da importância deste evento que mudou para sempre a história e não só do século XX, nós realizamos um convite aos nossos alunos de 3º anos para participarem de um “minicurso” com o seguinte título: “A Segunda Guerra Mundial através de películas.” Durante momentos finais de nossas aulas falamos a respeito da oferta deste “minicurso” e deixamos uma ficha de inscrição na secretaria da escola, para quem quisesse se inscrever.

Foram ofertadas 20 vagas aos alunos dos 3º anos manhã e 20 vagas aos alunos dos 3º anos tarde (lecionamos em ambos os turnos), sendo que ao final 20 alunos da manhã se inscreveram e 10 da tarde, totalizando 30 alunos. Conversamos com eles, vendo a disponibilidade de horários e para os que se ofereceram a participar, os sábados pela manhã seria um horário melhor do que no contraturno (a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTI Liceu do Conjunto Ceará é uma escola em processo ainda de integralização, processo este que não chegou aos 3º anos este ano), então acertamos que teríamos três compromissos, um fevereiro e dois em março. Lembrando que sábado é tratado como um dos seus dois dias de descanso, mesmo assim, eles e elas resolveram vir neste dia de descanso, dois destes três sábados, foram seguidos um do outro.

Em troca da participação dos que se ofereceram para participar do minicurso eles teriam a nota máxima na avaliação parcial deste 1º Bimestre. Destes 30 alunos iniciais, 28 foram até o fim, participando de todas as aulas aos sábados pela manhã.

E que alunos são esses que são o nosso alvo de nossa experimentação? Caracterizando um pouco o perfil da escola e de nossos estudantes, a EEMTI Liceu do Conjunto Ceará é uma escola situada no extremo oeste da cidade de Fortaleza, exatamente na

³⁵ Nestes últimos 3 anos adotamos o livro “Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Editora Moderna dividido em 6 livros que devem ser aplicados ao longo de 6 semestres, a parte em que se encontra o tema Segunda Guerra Mundial está num livro que só vai ser usado no próximo semestre, a partir de agosto.

divisa com o município de Caucaia³⁶ e onde seus arredores, se localiza uma periferia bastante empobrecida³⁷ e violenta³⁸ e que é boa parte do público atendido pela escola.

Somos uma escola que por sua boa infraestrutura (os Liceus, na estrutura escolar aqui das escolas públicas no estado do Ceará tem esse perfil), com multi-laboratórios, física, química, biologia e ciências humanas, biblioteca, salas de informática e uma diversidade de projetos desenvolvidos (participações com êxito em Olimpíadas científicas, projetos intramuros, etc) ela é bastante procurada para matrículas de alunos vindos também da chamada “Classe C”, filhos de pequenos comerciantes, trabalhadores celetistas e de funcionários públicos de baixa remuneração. Então a diversidade é imensa, mas com destaque para alunos de baixa renda em geral.

No nosso planejamento da atividade vimos que a melhor forma de os alunos compreenderem melhor as produções filmicas, seria que eles tivessem aulas anteriores sobre a Segunda Guerra Mundial, então o primeiro encontro foi dedicado a uma compreensão básica da Segunda Guerra Mundial e os dois últimos encontros dedicados a trabalhar com os dois filmes e análise destes.

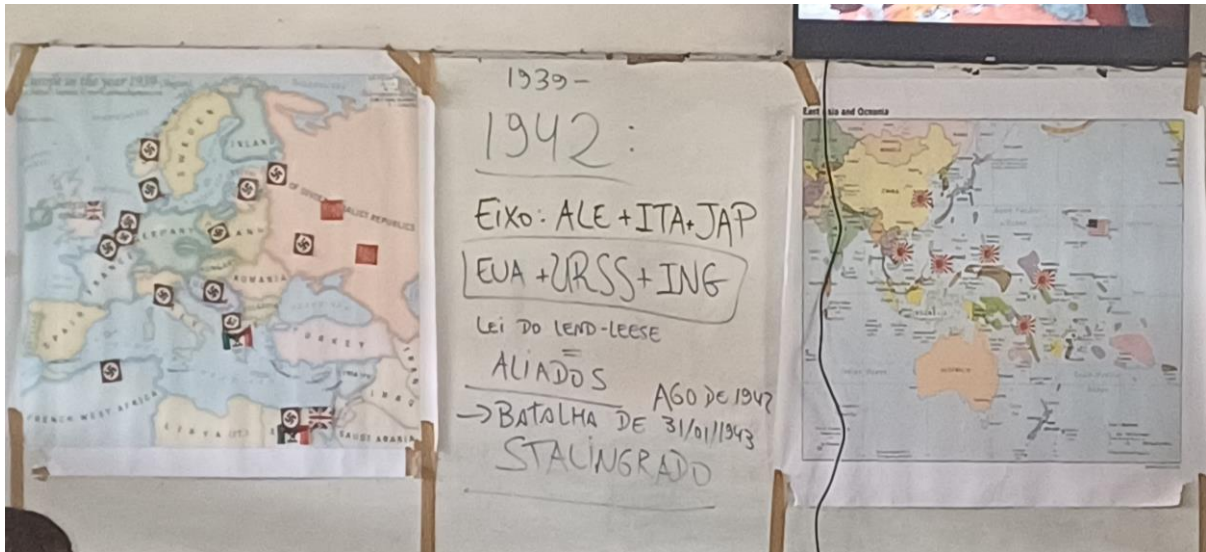
Para este tipo de aula em especial, percebemos que apenas falarmos do teatro da guerra e sua dinâmica ao longo de 1939 a 1945, é muito pouco para compreensão do tema, por isso, desde 2011, nós mandamos imprimir em tamanho de 1,20 m de comprimento por 90 cm de altura dois mapas: Um que abrange a Europa, o norte da África e uma parte do Oriente médio e outro que abrange boa parte da Ásia e Oceania e Oceano Pacífico, como você poderá notar na imagem a seguir:

³⁶ Sobre a localização de nossa escola ver em: <https://maps.app.goo.gl/EVkwCJsB7YqznDNq6> , Acesso em 24 abr. 2025

³⁷ Quase um terço de nossos alunos vem do bairro Genibaú, que fica logo do outro lado da avenida, literalmente, bairro este curiosamente que não tem um escola de ensino médio pública e que tem o quarto pior em Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,138642057 ver em: <http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96-ad3c-8e0fd2c39c98> Acesso em 24 abr. 2025.

³⁸ E atende também bairros como Bom Jardim, onde segundo dados da Unicef tem um dos piores indicadores de mortes de adolescentes em Fortaleza, ver em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/plataforma-dos-centros-urbanos-2017-2020/o-mapa-homicidios-adolescentes-fortaleza> Acesso em 24 abr. 2025.

Imagem 1: Foto do quadro com explicações e dois mapas



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor

Como podemos observar, nos mapas estão cheios de pequenos pedaços retangulares que à primeira vista, por esta foto, não daria para identificar, mas que na verdade são bandeirinhas dos principais lados envolvidos na guerra, o Eixo, com bandeirinhas portanto da Alemanha Nazista, da Itália e do Japão (bandeira do sol nascente com 16 listras) e dos Aliados, Reino Unido, União Soviética e Estados Unidos. Como podemos observar melhor na imagem abaixo:

Imagem 2: Detalhe da Foto do quadro com o mapa europeu e norte da África



Fonte: Foto produzida pelo próprio autor

A ideia do uso das bandeirinhas é que os alunos compreendam como se deu a dinâmica da guerra no decorrer dos anos, e vendo, durante a aula, ali conosco, a movimentação das tropas dos dois lados envolvidos no conflito. Queremos então que os alunos não visualizem “apenas” os lugares/países de que estamos falando, mas acompanhem também as estratégias adotadas pelos exércitos em conflito, a invasão alemã da França e da União Soviética, as contraofensivas. Os mapas ajudam muito nesse momento. É uma proposta que está em nosso material didático, e as figuras que encontrei para a confecção dos mapas estão, neste trabalho, na parte dedicada à iconografia e no material didático propriamente dito.

Então chegou o nosso primeiro encontro, sábado, dia 22 de fevereiro, acertamos que os encontros seriam das 8:30 da manhã até as 10:10 da manhã, ou seja, o tempo de duas horas-aulas, a ideia é que fechássemos tudo em no máximo 6 horas/aula. Chegamos um pouco adiantados para deixarmos a sala pronta com os mapas pregados na lousa e com as bandeirinhas também prontas para serem pregadas no mapa.

Os alunos foram chegando e começamos as 8:40 e encerramos as 10:20, ou seja, duas horas/aula, sempre prezamos pelo cuidado para que houvesse a possibilidade de replicação de nossa “aula-experimentação” em outros lugares.

A “aula-experimentação” fluiu muito bem, com uma pequena introdução sobre o tema Segunda Guerra Mundial, contextualizando o mundo nos anos 1930: a subida do nazismo e de regimes totalitários ao poder pelo mundo, a ideia cara de “Espaço Vital” (*Lebensraum*) para os alemães, o expansionismo nazi-germânico, a “Política do Apaziguamento” adotada pela Inglaterra e França, até o fechamento do Tratado Ribbentrop-Molotov em agosto de 1939 e a invasão alemã da Polônia em setembro de 1939. É aí onde partimos para o mapa propriamente dito e pegamos uma bandeirinha da Alemanha Nazista e a movimentamos da Alemanha em direção à Polônia (Danzig, especificamente).

Invasão após invasão no primeiro semestre de 1940 (Noruega, Dinamarca, Holanda, Bélgica até chegar na França e mostramos com as bandeirinhas por onde e como ela foi invadida, visualizando esta movimentação no mapa) aos poucos, uma a uma as bandeirinhas da Alemanha nazista vão sendo pregadas no mapa, para demonstrar também a ocupação nazi-germânica nestes países. Dessa forma percebemos então o interesse da absoluta maioria dos alunos que lá estavam, despertado pelo uso dos mapas e bandeirinhas, enquanto explicávamos o que era a “Guerra Relâmpago” (*Blitzkrieg*) dos generais de Hitler. E mais invasões do Eixo: Batalha da Inglaterra, invasão do Egito, da Grécia, da Iugoslávia até chegar a famosa “Operação Barbarossa,” tudo demonstrado no mapa.

Explicada a invasão da URSS e a contenção das tropas nazistas, passávamos para o outro lado do quadro para irmos ao outro mapa e mostrar o teatro da guerra no Pacífico e demonstrar porque as batalhas em minúsculas ilhas no meio do oceano se tornaram tão importantes para o Japão imperial e autoritário em plena expansão em busca de matérias-primas e os Estados Unidos que considerava crucial o controle político-militar sobre a região. Ataque a Pearl-Harbor, declaração de guerra, vitórias japonesas em Singapura e Filipinas são demonstradas através das bandeirinhas das forças navais do Japão ao longo de 1942.

É neste momento que pedimos aos nossos alunos que reparem bem nos dois mapas e respondam, quem está vencendo a guerra? Falamos então da formação efetiva dos Aliados e de batalhas decisivas travadas ao longo de 1942, com destaque logicamente para Stalingrado, mas também Midway, El Alamein e outras que marcam não só a vitória das forças aliadas, mas também uma virada na guerra. Nossos alunos agora veem as bandeirinhas da Alemanha e Japão recuarem e as da URSS, EUA e Reino Unido avançarem. Norte da África, boa parte da Itália, países da Europa Oriental, as ilhas no Pacífico onde antes estavam ocupadas pelo Japão, agora nossos alunos veem bandeirinhas dos EUA no lugar. Até a abertura de uma segunda frente, com o famoso “Dia D” em junho de 1944 e eis que em maio de 1945 não restam mais bandeirinhas de países do Eixo, só bandeirinhas vermelhas e tricolores por toda Europa e Norte da África.

Voltamo-nos novamente para o mapa da Ásia e Oceania e apontamos no mapa para a localização das Ilhas Marianas, de onde saíam toneladas de bombas incendiárias que devastam o Japão e queimam de 10% a 99% de 67 cidades do país, até o lançamento das duas bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki no início de agosto de 1945, onde neste momento final do encontro perguntamos a eles e elas: Foi ético lançar bombas nucleares sobre a população civil daquele país, com a desculpa de que pouparia a vida de cerca de 1 milhão de seus soldados norte-americanos quando invadissem Tóquio e o restante do país? Isto foi na verdade um crime de guerra?³⁹ Questionamos também os alunos se os propósitos de fato eram esses.

Acabada a primeira aula-encontro avisamos que no decorrer da semana eles teriam que responder a um primeiro de dois questionários que faríamos com eles. Sobre a formulação de questionários nos baseamos nas ideias de Michel Thiollent, que com seu livro *Metodologia da Pesquisa-ação* nos propõe um modo de se pesquisar em que, mais que

³⁹ Segundo o ex-secretário de estado Robert McNamara, se os Estados Unidos tivessem perdido a guerra, eles seriam justamente acusados de crime de guerra. Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=pu-uwKW_4ys Acesso em 02 mai. 2025.

conhecer o cenário de pesquisa e o público pesquisado, possamos em algum grau intervir no processo de problemática que possa eventualmente existir naquele cenário, Thiollent (1986, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Portanto se mostra esse método de pesquisa bastante adequado ao nosso modo de trabalho, que também visa uma intervenção junto aos nossos alunos, para que ao final, ao longo da pesquisa, nós possamos realizar perguntas pertinentes, e assim eles consigam refletir minimamente sobre sua ato de assistir filmes históricos de guerra, como bem, trazendo isso pra sua prática cotidiana e também na compreensão de como nós devemos observar e questionar os filmes históricos, não necessariamente a partir de suas imprecisões históricas, mas de que ideais estão lá presentes, que mensagens foram transmitidas.

Aliado a este método de pesquisa-ação, para nós, se soma a ideia do que propõe os defensores da Consciência Histórica, em que o professor não pode conseguir intervir na realidade dos seus alunos sem tentar compreendê-los minimamente, sendo antes de exibirmos os trechos selecionados por nós dos dois filmes, um conhecimento prévio sobre se gostam de cinema, se já assistiram obras fílmicas históricas de guerra, do que gostam, o que geralmente assistem, etc. Pois como disse Schmidt (2009, p. 11):

Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a idéia de aluno como uma invenção historicamente determinada. Assim, torna-se fundamental entender as crianças e os jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, as suas identidades.

Baseado nestas ideias, no começo da semana seguinte, elaboramos o “Questionário 1”⁴⁰ e pedimos aos alunos para que respondessem a este fichário, criado a partir da ferramenta *Google Formulário*, então a partir de um clique acessando a partir de seus *smartphones* ou computadores pessoais, eles e elas responderam as seguintes perguntas: Qual o seu nome completo? Qual a sua turma? Você vai ao cinema? Se lembra da última vez que foi ao cinema? Se sim, quando foi a última vez então?

Além do cinema, onde você assiste filmes? Demos a eles as seguintes opções: *Streaming (Netflix, Amazon, GloboPlay, etc)* ou *TV Aberta (Globo, SBT, Record, etc)*, ou *TV*

⁴⁰ Para conferirem eis o link do formulário-questionário: <https://docs.google.com/forms/d/1lvKVqg0i3s7ego1P8KOGlgub4-pfiA8MFYu3iHuTt2s/edit> Acesso em 23 de abr. 2025

por assinatura (*Sky, Claro* etc.), ou *Youtube* ou *Tik Tok* ou Outro; Só para quem respondeu em streaming: Qual? Continuando com as perguntas: você procura saber sobre o filme que vai assistir? Onde nesta mesma pergunta foi dada as seguintes opções: Sempre, nunca, na maioria das vezes ou na minoria das vezes; qual o seu gênero de filme favorito? Dando as seguintes opções: Drama, terror, comédia, suspense, ação, romance, faroeste, musical, guerra, épico, policial e outro; você já assistiu algum filme sobre o tema de História abordado no filme (No caso, Segunda Guerra Mundial)? E a última pergunta: você consegue assistir filme sem acessar o seu celular?

Antes de irmos às respostas, gostaríamos de pontuar que: Pelo levantamento que realizamos, inicialmente foram 16 mulheres e 14 homens que participaram, todos adolescentes com média de idade de 17 anos e que em todas as questões com mais de uma opção foi pedido que marcassem uma única opção, com exceção da pergunta: “Além do cinema, onde mais você assiste filme?” (Que você pode marcar até três itens).

Vamos às respostas: dois terços dos alunos, cerca de 67,8% dos participantes se concentravam em duas turmas, o 3º A e 3º B, do turno da manhã, sendo os alunos restantes vindos de outras turmas, sendo que alunos do turno tarde eram cerca de 25,9% e o restante de outras turmas da manhã.

Sobre a pergunta, “Se você vai ao cinema?” 29 responderam “*sim*” e apenas 1 aluno respondeu que *não*. Lembrando que o perfil geral dos alunos de nossa escola é de baixa renda, e apesar das prováveis dificuldades financeiras, sim, eles frequentam o cinema em sua absoluta maioria e que desde o advento do videocassete, muitos nas mídias comerciais anteviam a morte do cinema, fim este levantado com o advento da internet e de plataformas como os serviços de *streaming*.

Quanto às perguntas “Lembra da última vez que foi ao cinema?” a absoluta maioria disse que “*sim*”, 80,6% e quanto aos que responderam “*sim*,” quando foi então essa última vez, as respostas foram as mais variadas possíveis, sendo que destes, 58,4% foram ano passado e 42,6% este ano, um número expressivo então para quem já frequentou o cinema antes ainda do mês de fevereiro deste presente ano acabar.

E a ideia de que neste mundo dos últimos 15 anos em que as plataformas de *streaming* mudaram a forma de nós vermos produções audiovisuais parece se confirmar nas respostas de nossos alunos, onde na pergunta: “Além do cinema, onde mais você assiste filme?” novamente 80,6% dos alunos responderam que *assistem em plataformas de streaming*, sendo que quase 10% afirmam assistir filmes no *Youtube* e os quase outros 10%

responderam *outro*, absolutamente nenhum aluno respondeu que assiste filme na tv por assinatura e nenhum respondeu dizer que assiste filme em TV aberta.

Apesar da programação farta de longas-metragens no passado, hoje não ser a mesma, até o início deste século presente,⁴¹ ainda assim, essa última reposta pareceu-nos estranha, o que confirma a necessidade de conhecermos mais e melhor o nosso público-alvo para sabermos como intervir nessa realidade. Vale destacar a força do *Youtube*, com muitos filmes gratuitos também, fazendo com que uma parte de nossos alunos recorram a este site/plataforma.

Dos cerca de 25 alunos que afirmaram assistir obra filmicas em plataformas de *streaming* pagas, a opção pela *Netflix* apareceu 17 vezes, ou seja 68% dos nossos alunos, sendo que 32,3% tem na *Netflix* a sua única plataforma de *streaming* mostrando o predomínio desta plataforma de filmes online paga entre nossos alunos, mas que parece seguir uma tendência que de fato ocorre pelo Brasil.⁴²

Indo adiante na próxima pergunta, “Você procura saber sobre o filme que tu vais assistir?” Para nós uma pergunta muito importante, porque a nosso ver, demonstra um pouco sobre a percepção que estes têm do cinema, da importância que dão, e, sobretudo, a seriedade que estes têm com aquilo que estão sentido, ou seja “se tanto faz o que estou assistindo, só quis sair de casa para desopilar” ou se há todo um interesse mínimo e gosto despertado pelo cinema naquele jovem, o que tem ver com a maneira como ele ou ela assiste ao filme, tentando lhe dar o máximo de atenção.

Pois bem, 64,5% responderam “*Na maioria das vezes*” junto a 19,4% que responderam “*Sempre*” procurar saber sobre o filme que vai assistir. Isto dá uma soma de quase 74%, quase três quartos demonstraram ter certa importância com aquilo que pretendem assistir, e um quarto demonstrou ter nenhuma ou pouca importância com o filme sendo exibido diante dele.

Chegamos à próxima pergunta que se trata do gênero cinematográfico favorito e mais da metade 54,8% optaram pelo gênero comédia, vejam só, a leveza e o “mero entretenimento,” que mesmo em comédias sabemos que isto não é uma verdade, é uma forma de filme que seduz plateias mundo a fora com muita força, onde o possível primeiro ou um

⁴¹ “Os filmes estão perdendo espaço na grade da Globo. A emissora, que chegava a exibir entre quatro e cinco longas-metragens por dia, atualmente mantém apenas a Sessão da Tarde na grade diária.” Reportagem de autoria de Santana, André. Publicada em 23/08/2022. Ver em: <https://tvhistoria.com.br/adeus-filmes-globo-quer-acabar-com-o-pouco-que-resta-em-sua-grade/> Acesso em 24 abr. 2025.

⁴² “A empresa alemã JustWatch divulgou o monitoramento das plataformas de streaming no Brasil. No terceiro trimestre, a Netflix segue como líder, com o dobro de presença no mercado das concorrentes” Sem autor, publicada em 14 de outubro de 2024, ver em: <https://www.meioemensagem.com.br/midia/justwatch-divulga-streamings-mais-populares-no-brasil> Acesso em 24 abr. 2015

dos primeiros grandes astros de Hollywood veio justamente da comédia, Charles Chaplin. Vale destacar que a grande procura do público brasileiro por filmes de nossa terra natal serem exatamente as comédias.⁴³

Depois vem o terror, o romance e a ação com 32,3%, depois filmes de drama e os de guerra com cerca de 29%, ou seja, menos de um terço dos nossos colaboradores desta aula-experimentação são atraídos pelo gênero que perpassa o tema de nossos dois filmes e outros com 16%, do qual aí podem se incluir grandes gêneros infelizmente não incluídos por nós, no caso, aventura, fantasia, ficção científica.

A penúltima pergunta está mal elaborada, assim que postei o formulário para eles preencherem uma aluna entrou em contato comigo, dizendo que não tinha entendido a penúltima pergunta, rapidamente me toquei do problema e contactei o mais rápido possível a todos, dois tinham preenchido já, mas o restante não, então pude reformular a pergunta pessoalmente, lhes explicando que a ideia era: “Além dos dois filmes que você assistirá em nosso ‘minicurso:’ ‘Círculo de Fogo’ (2001) e ‘O Resgate do Soldado Ryan’ (1998), você já assistiu algum outro filme histórico que retrate a Segunda Guerra Mundial antes? Praticamente três quartos dos nossos alunos responderam que sim, o que já demonstrava que antes mesmo de nossa aula sobre Segunda Guerra Mundial, que existe o mínimo de conteúdo prévio compreendido pelos nossos alunos sobre o tema, “Estados Unidos lutou neste conflito quase no meio do século passado” “Hitler, querendo conquistar o mundo pela guerra”, é o “último conflito mundial, veja, o nível da guerra foi global,” etc.

Lembrando que este assunto era pra eles terem visto no 9º ano, em 2022, mas nunca se sabe e que era o primeiro ano escolar de pós-pandemia, mas ainda assim Segunda Guerra Mundial, é um tema que tem muita relevância e foi muito popularizado por jogos, desenhos animados, vídeos na internet, *memes*, novelas e muitos filmes hollywoodianos. Como diz, Cerri (2014, p. 49):

As narrativas não são apenas verbalizadas, mas também condensadas em imagens (o príncipe d. Pedro a cavalo levantando uma espada), palavras (Bastilha, Auschwitz) e símbolos (cruz, foice e martelo, suástica), que são abreviações narrativas. As formas pelas quais as narrativas são usadas (e não apenas feitas) vão demonstrar a incorporação de determinados padrões normativos da consciência histórica.

⁴³ “Pesquisa aponta que 70% do top 10 das bilheteria nacionais da última década são de comédia.” Texto de autoria de Victor Dobjenski, publicado em 15 de junho de 2024, ver em: <https://www.portalcomunicare.com.br/pesquisa-aponta-que-70-do-top-10-das-bilheteria-nacionais-da-ultima-decada-sao-de-comedia/> Acesso em 25 abr. 2025

É interessante então que a maioria absoluta tenha assistido a pelo menos uma obra fílmica histórica retratando a Segunda Guerra Mundial, é com esse repertório sociocultural mínimo, que muitos dos nossos alunos têm, que podemos melhor explorar esse tema, que é um dos alvos do que propomos com este trabalho.

Por fim, temos a última pergunta, que foi sem dúvida a que nos deixou mais intrigado: “Você consegue assistir filme sem acessar o seu celular?” 93,5% responderam que sim, só dois alunos responderam que não! Lembrando que pedimos que eles fossem os mais sinceros possíveis em suas respostas. Porém, não é isso que vimos em sala de aula. Muitas vezes, até nós mesmos, pelo menos em casa (e menos no cinema por causa do próprio ambiente, onde a luminosidade atrapalha quem está próximo) acessamos o celular. Afinal o aparelho se tornou uma extensão do nosso corpo e dos adolescentes, que já nasceram na cultura digital, mais ainda.

Então acreditamos em algumas possibilidades para esta massacrante resposta da última pergunta: Que eles não foram tão sinceros como imaginamos, ou que talvez no cinema, por causa da problemática que apontamos eles já tomaram tal atitude ou, a que mais acreditamos, que eles acreditam que possam fazer isto até, mas que nunca realizaram ainda tal ato. Se podem, porque não o fizeram ainda?

Enfim, esta pergunta foi colocada no “Questionário 1” com o intuito de observar algo importante, o *smartphone*, mudou drasticamente a maneira como vemos agimos no mundo, realizando as tarefas mais simples, como desde o momento em que acordo, na hora de fazer necessidades básicas, tarefas domésticas, na hora do lazer, na hora dos estudos, dos encontros amorosos, na hora de ir dormir, em todos os momentos ele está lá. Então porque quando estes veem produções audiovisuais a relação com o *smartphone*, mudaria? A pergunta é bem direta.

Então nos organizamos para o segundo encontro. Lembrando que, nossa escola, pela boa infraestrutura que têm, ela é dotada de televisores em todas as salas, com cabos de HDMI acoplados a estes televisores, então nós só levamos o nosso *notebook* e com os arquivos contendo as obras já em nosso computador (no momento desta escrita, o filme estava disponível na plataforma Paramount Plus), estava tudo pronto para este encontro, mas se não tivesse um feriado prolongado de carnaval, seria dia 1º de março, então tivemos que adiar para o dia 8 de março, justamente o Dia Internacional da Mulher.

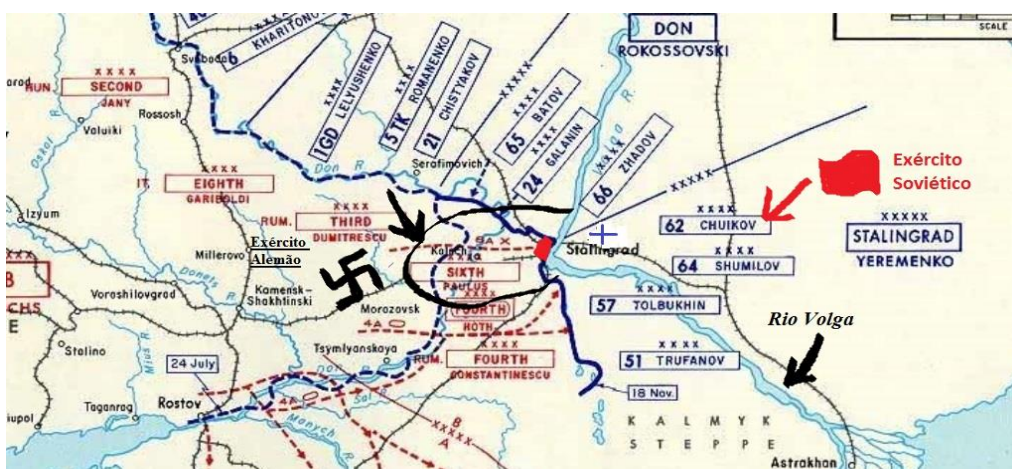
Nós não poderíamos abrir aula-encontro deste sábado sem tratar minimamente desta data, não só com um pequeno histórico sobre o significado do dia, mas como também tratar da participação das mulheres na Segunda Guerra Mundial, quando trouxemos uma série

de eventos, nomes de figuras importantes e imagens mostrando a participação delas, tanto pelo lado do Eixo, como sobretudo pelo lado dos Aliados, onde teve destaque a União Soviética. Ali, cerca de 1 milhão delas serviram, não só como enfermeiras ou em funções administrativas, mas como pilotos de caça, franco-atiradoras, até soldados linha-de-frente.

Então, antes de começamos a tratar da questão da utilização de longas-metragens propriamente dito, tivemos que relembrar um pouco os eventos da aula passada, nos detendo principalmente da formação do grupo dos “Aliados” e das batalhas decisivas, como Stalingrado, do qual explicamos que seria pano de fundo de nosso primeiro título, quer dizer, das cenas que escolhemos de “Círculo de Fogo” (2001).

Relembramos um pouco a Batalha de Stalingrado, do cerco a cidade, do contexto em que a guerra se encontrava na “Frente oriental,” da importância que pouco a pouco a batalha vai adquirindo, das estratégias e de como se deu a vitória soviética na batalha. Por isso utilizamos este mapa que se segue na imagem abaixo, com intervenções nossas para melhor compreensão dos alunos:

Imagem 3: Detalhe de um mapa da Batalha de Stalingrado alterada pelo autor



Fonte: <https://facingstalingrad.com/battle-stalingrad/>

Com essa retomada necessária dos acontecimentos da aula passada, começamos a tratar do longa-metragem “Círculo de Fogo” (2001), a partir de material em formato *power-point*, contendo o mapa da Figura 3, bem como outras imagens. Iniciamos com uma breve sinopse da obra, tratando da importância não só do personagem principal, Vassili Zaitsev, como de vários outros franco-atiradores soviéticos, alertamos então para outros detalhes, como o de que o título é baseado no livro “Enemy at the gates: The battle for Stalingrad” do escritor norte-americano William Craig, onde parte de seu livro é baseado nos depoimentos de Zaitsev e atiradoras de elite como Tania Tchernova que supostamente lutou ao lado de

Zaitsev. Informações sobre quem é o diretor, o francês Jean Jacques Annaud e uma breve passada em sua biografia, que curiosamente já tinha realizado outras duas obras cinematográficas históricas, muito populares, “A Guerra do fogo” (La Guerre du Feu, 1981) e “O Nome da Rosa” (Le nom de la Rose, 1986).

Afirmamos para os nossos alunos que o primeiro foi alvo de algumas polêmicas históricas quanto ao trato “anacrônico” dado as diferentes formas de lidar com as tribos no filme, já a segundo obra filmica foi muito bem recebido a sua época, ganhando prêmios como de melhor filme estrangeiro no César francês e o de melhor ator para Sean Connery no BAFTA inglês, o filme é baseado em livro homônimo do escritor Umberto Eco e se passa na baixa Idade Média, ele é uma produção germânica-franco-italiano, mas tem atuação de consagrados atores norte-americanos e é falado em inglês. Curiosamente minha professora de história exibiu as duas obras no Ensino Fundamental (na antiga 5º e 8º séries).

Poderíamos ainda falar sobre a recepção de “Círculo de Fogo” (2001), mas resolvemos deixar isto para depois da exibição das cenas que escolhemos do filme para nossa apreciação. Pedimos que os alunos ficassem com os cadernos abertos e apostos para repararem em tudo o que vissem nas narrativas filmicas, em especial, como os realizadores destas resolveram retratar o Exército Vermelho (soldados e oficiais) ao longo da película.

Resolvemos começar a exibir o filme a partir dos 2 minutos e 47 segundos, porque o início trata de uma parte da trama que para nós é irrelevante, que é Zaitsev, quando criança sendo treinado a atirar por seu avô nos Montes Urais, na Rússia, começamos com esse procedimento os nossos “excertos cinematográficos.” O filme para os alunos começa então a partir desta minutagem até 28 minutos e 35 segundos.

Vemos neste começo, como já dito no Capítulo 2, os soldados soviéticos sendo levados em trens todos abarrotados, mas que já começa naquele “padrão hollywoodiano,” o casal que irá se formar durante o longa-metragem (Vassili e Tania) “flertam” na viagem de trem, quando Tania é obrigada a descer, o trem segue com os soldados que vão para o front de Stalingrado, com Vassili levado quase como um prisioneiro junto aos seus colegas do Exército Vermelho, como podem notar na “impressão de tela” de nosso “excerto cinematográfico” na imagem abaixo:

Imagem 4: impressão de tela do filme Círculo de Fogo (2001) 04 min e 56 segs.



Fonte: Arquivo pessoal/ filme Círculo de Fogo (2001)

O título prossegue com uma pequena contextualização da Segunda Guerra Mundial, através de uma voz em *off* e um mapa e ao longo da exibição deste nosso “excerto cinematográfico” com muita ação e pouco espaço para diálogos ficamos, quando necessário, chamando a atenção dos alunos: “Repararem em tudo o que virem, não deixem escapar nenhum detalhe!”

Chamamos atenção deles (que era necessária muitas vezes, por causa da desatenção de alguns) nas cenas também já comentadas no Capítulo 2 como: A cena dos soldados sendo abatidos como animais por seus próprios oficiais políticos ao pularem no Rio Volga, por “medo das balas alemãs” disparadas por pilotos de caça, como podemos notar na imagem a seguir:

Imagem 5: impressão de tela do filme Círculo de Fogo (2001) aos 09 min e 01 segs.



Fonte: Arquivo pessoal/ filme Círculo de Fogo (2001)

Ou na cena onde a cada dois soldados um recebe um rifle o outro só um cartucho de balas, onde metade do exército vai em direção ao campo de batalha armada a outra simplesmente não, isso em setembro de 1942, na batalha mais importante para União Soviética desde a defesa de Moscou em dezembro de 1941, vejamos a imagem abaixo:

Imagem 6: impressão de tela do filme *Círculo de Fogo* (2001) aos 10 min e 27 segs.



Fonte: Arquivo Pessoal/ filme *Círculo de Fogo* (2001)

E claro pedimos que nossos alunos redobrem mais ainda a atenção na cena de ataque soviético na cena inicial do filme, onde vemos de um lado um bem armado exército alemão e de outro o Exército Vermelho, com homens correndo como suicidas em uma batalha da Primeira Guerra Mundial, como podemos ver nas Figuras 7 (impressão de tela aos 11 min e 43 segs.) Figura 8 (impressão de tela aos 11 min e 53 segs.), respectivamente:

Imagem 7: impressão de tela do filme *Círculo de Fogo* (2001) aos 11 min e 43 segs.



Fonte: Arquivo pessoal/ filme Círculo de Fogo (2001)

Imagem 8: impressão de tela do filme Círculo de Fogo (2001) aos 11 min e 53 segs.



Fonte: Arquivo pessoal/ filme Círculo de Fogo (2001)

Até o momento em que vemos um burburinho na sala, um certo comentário geral entre amigos, durante e ao final da cena em que os oficiais atiram em seus próprios soldados, onde claramente a dúvida deve ficar pairando no ar sobre a veracidade de tal cena na batalha de Stalingrado, mostrado no título, como algo corriqueiro em mais um dia “comum” nesta cidade que não passava de um amontoado de escombros, vemos um pequeno *frame* destas cenas, nas imagens 9 e 10, logo abaixo:

Imagem 9: impressão de tela do filme *Círculo de Fogo* (2001) aos 13 min e 44 segs.



Fonte: Arquivo pessoal/ filme *Círculo de Fogo* (2001)

Imagem 10: impressão de tela do filme *Círculo de Fogo* (2001) aos 14 min e 15 segs



Fonte: Arquivo pessoal/ filme *Círculo de Fogo* (2001)

Mas só pedimos para eles anotarem o que viram, nada de parar para comentar, porque suas observações serão mais do que necessárias para preenchimento de perguntas nos dois formulários seguintes e haverá o tempo para comentários em geral logo após a exibição dos “excertos cinematográficos” que exibimos deste filme para eles.

Em seguida vem a cena em que Zaitsev demonstra todas as suas habilidades com um rifle modelo Mosin-Nagant sem mira telescópica e atira em 4 soldados e um aparente oficial alemão na cabeça, com um sendo morto enquanto corria, é filmada como uma

meticulosa cena de ação, e levou a um de nossos alunos a “urrar” nesse momento, a cena descrita está na Figura 11 (impressão de tela aos 20 min e 22 segs):

Imagem 11: impressão de tela do filme *Círculo de Fogo* (2001) aos 20 min e 22 segs



Fonte: Arquivo pessoal/ filme *Círculo de Fogo* (2001)

Onde entra a discussão ética com os nossos alunos, sobre filme histórico de guerra utilizado como forma, mas que exploramos em nosso segundo e terceiros formulários esta dimensão ética, quando problematizarmos as respostas dos estudantes; e, também, a condição de herói que ele será ainda elevado no decorrer da trama do filme.

Mas, vale destacar, a cena da chegada do alto oficial político Nikita Krushev, futuro líder da URSS e de como eram implacáveis estes oficiais políticos, quer dizer, Krushev é mostrado assim, os outros são todos um bando de “paspalhões”, dignos de uma animação da *Nikelodeon*.

A nossa chamada “atenção turma” é repetida novamente aqui. Para que parem os cochichos e tenhamos a possibilidade de explorar a maneira como o diretor retratou os oficiais políticos soviéticos: cartunesca e clichê, a inserção de tais arquétipos. Isso também é educação audiovisual, isso é o que chamamos de “Letramento Audiovisual.” Esta “Leitura Audiovisual” pode ser bem explorada no exemplo desta cena da imagem abaixo, onde estes arquétipos são mais bem delineados em formato clichê no filme *Círculo de Fogo* (2001):

Imagem 12: impressão de tela do filme *Círculo de Fogo* (2001) aos 24 min e 50 segs.



Fonte: Arquivo pessoal/ filme Círculo de Fogo (2001)

Estamos aqui tentando unir conhecimento histórico, essa percepção da composição de uma cena e seus propósitos que chamamos de “Leitura Audiovisual” e lições que nossos alunos podem seguir para toda a vida, isto é também tentar despertar a Consciência histórica em nosso alunato, como diria Rusen (2001, p. 57)

Enquanto os seres humanos forem seres humanos, eles necessitarão de uma forma específica de orientação de suas vidas práticas em termos temporais que se realiza na consciência histórica e que se realiza na consciência histórica e se expressa na narrativa histórica

Como já dito em capítulo anterior, o “oficial Danilov” tem a solução, o Exército Vermelho precisa de um “Braddock da Mira Certa” que vai dar coragem, a este exército de covardes, apátridas (que é como o filme os retrata) e ser exemplo para todos. Praticamente nenhuma cena de batalha a mais é mostrada no decorrer de todo o filme, que reduz assim, talvez a batalha mais importante da Segunda Guerra Mundial, a uma “briga de gato e rato,” (na verdade as referências ao gênero faroeste, são muito nítidas) entre Vassili e o oficial alemão

Quanto a esta questão da apresentação de Vassili Zaitsev como “garoto-propaganda,” o uso e abusos disso, são mostrados pelo diretor quase que como coisa exclusiva de “país de regime totalitário,” na verdade vemos os próprios Estados Unidos realizando isto com o Sargento John Basilone, que se destacou na “Batalha de Guadalcanal,”⁴⁴ voltando para os Estados Unidos como “herói de guerra” e servindo como elemento de

⁴⁴ Foi uma batalha que ocorreu entre tropas dos Estados Unidos e do Japão, numa das várias do arquipélago Salomão, no Pacífico, pelo controle de uma pista de pouso e decolagem nesta ilha, sendo considerada por muitos a “Stalingrado do Pacífico.”

publicidade do Corpo de Fuzileiros Navais e do governo na compra dos chamados “bônus de guerra”⁴⁵”

Um dos elementos mais importantes de toda a guerra é a propaganda, e na Segunda Guerra Mundial, obviamente, não foi diferente, os próprios meios de comunicação em países democráticos acabam por se somar aos esforços de guerra do país em que estão inseridos, sem falar como afirmamos em capítulo anterior o uso do próprio cinema sejam em ditaduras, como a União Soviética, sejam em democracias liberais.

Seria importante se o professor, se possível ao final da exibição do excerto problematizar um pouco a relação entre mídia, propaganda e guerra porque ajudaria a compreendermos como isto se dá atualmente.

Então, é o momento em que ele se torna famoso, sendo um “exemplo para todos nós” como diz o filme e para isto você soviético deve querer “entrar para a divisão de franco-atiradores e aprender as habilidades de Vassili Zaitsev.” Isto está condensado na imagem abaixo e fizemos questão de mostrar isto (imagem 13) e também na imagem 14⁴⁶, mais abaixo, uma foto de propaganda da época com o próprio Vassili Zaitsev quando atuou durante a Segunda Guerra Mundial, (ao que parece, pelo contexto das frases contidas na foto) num jornal militar soviético

Imagem 13: impressão de tela do filme *Círculo de Fogo* (2001) aos 26 min e 44 segs



Fonte Arquivo pessoal/ filme *Círculo de Fogo* (2001)

⁴⁵ “O Bônus de Guerra são títulos públicos representativos de um empréstimo feito pelo governo à população, sob a forma de subscrição compulsória e/ou voluntária, com a finalidade principal e econômica, de financiar o custo com o aparelhamento, recrutamento e treinamento de tropas para um conflito armado e controlar a inflação advinda por este.” Por DOS SANTOS, Leonardo Montanholi. Ver em: https://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1398114349_ARQUIVO_TOBACKTHEATTACKA_CAMPANHADEPROPAGANDADOSBONUSDEGUERRANOSEUANAIGUERRAMUNDIAL19411945.pdf

⁴⁶ A tradução da legenda do lado direito acima diz basicamente o seguinte: “Guerreiros do Exército Vermelho, estudem suas armas com perfeição, tornem-se mestres em seu ofício, lutem contra os invasores nazi-fascistas à queima-roupa até que sejam completamente destruídos.” E do lado esquerdo com destaque em vermelho, a tradução basicamente seria: “Heróis da Guerra Patriótica.” Por fim, mais embaixo: “Vassili Zaitsev, herói da União Soviética”. Foto, ver em: <https://c7.alamy.com/comp/D3P86B/the-picture-shows-a-showcase-with-the-picture-of-soviet-wwii-sniper-D3P86B.jpg> Acesso em 26 abr. 2025

Imagem 14: Foto de Vassili Zaitsev em jornal militar durante a Segunda Guerra Mundial



Fonte: <https://c7.alamy.com/comp/D3P86B/the-picture-shows-a-showcase-with-the-picture-of-soviet-wwii-sniper-D3P86B.jpg>

Terminamos o nosso “excerto cinematográfico” do filme e demos a pausa para debatermos com os alunos as cenas que acabaram de ver em “Círculo de Fogo” (1998). Após um breve silêncio, uma aluna comentou sobre o tratamento dos soldados realizados por seus comandantes e foi direto a pergunta sobre a cena em que parte do exército atira contra os seus próprios soldados. Problematisamos esta indagação com outras perguntas “Quem ganhou esta batalha?” “Que países ganharam a Segunda Guerra Mundial?” Respondida as perguntas por outros alunos, mais outras perguntas: “Como um país com um exército de soldados tão medrosos vai ganhar esta batalha/guerra?”

Acreditamos que mais que simplesmente responder com as questões relacionadas a “Ordem 227” de Stálin e o seu “Nenhum passo atrás” e toda a factualidade e distorção sobre essa prática discutida em capítulo anterior, temos que questionar primeiro as intencionalidades do diretor ao retratar o Exército Vermelho daquela maneira e a partir disso, desse aparente simples questionamento, os alunos poderem por si próprios perceberem que pode haver algo de errado, não só com esta cena específica, mas com todo ou boa parte do “excerto cinematográfico” selecionado por nós, e assim trazer esse tipo de “desconfiança” e questionamento para análise de longas-metragens deste gênero.

Após a exibição desta parte de “Círculo de Fogo” (2001), (e também do excerto de “O Resgate do Soldado Ryan”), aplicamos outro questionário logo em seguida e pedimos para que eles e elas respondessem o mais breve possível.

Mas antes de mais nada gostaríamos de dizer que, faríamos apenas dois questionários, mas ao olhar a elaboração do segundo questionário e muitas ideias novas que vinham a nossa mente, achamos insuficiente, usar apenas este e um terceiro, foi criado, com medo de não abarcarmos tudo, algumas perguntas do segundo estão no terceiro questionário, ao final deste capítulo trataremos das duas perguntas mais importantes do segundo e daremos atenção aqui ao terceiro questionário.

Foram 28 respostas a seguinte pergunta: *Essa imagem do filme Círculo de Fogo (estamos nos referindo aqui a Figura 10) que tem como pano de fundo a Batalha de Stalingrado (entre União Soviética e Alemanha). “Ela é um “print” de um momento do filme quando soldados soviéticos recuam diante de um malsucedido ataque, e são alvejados com tiros por um destacamento do próprio exército (o soviético). Qual discurso que você acha que os realizadores do filme quiseram passar?*

Apesar da variedade de respostas, acreditamos que podemos dividi-las em pelo menos três tipos: Boa parte das respostas giraram em torno de mera confirmação de uma ideia errônea que talvez nem o diretor quis mostrar: *“Que os soviéticos seriam meio burros de matar o próprio exército”*. Houvera outras respostas mais simplórias e mais genéricas, tratando apenas sobre aquilo ser parte da crueza da guerra: *“Que a guerra é algo violento e que não polpa ninguém.”* Algumas respostas foram na direção de só reafirmar o que os realizadores quiseram transmitir, sem mais críticas ao que fizeram: *“Os realizadores quiseram destacar a brutalidade do regime soviético, enfatizando a rigidez de sua doutrina militar, onde a deserção era punida com a morte. Essa cena reforça a ideia da guerra como um jogo cruel em que os soldados eram sacrificados tanto pelo inimigo quanto por seus próprios comandantes”*. E tivemos respostas, a minoria, onde foram acompanhadas de crítica ao discurso de Annaud e companhia: *“Os realizadores de Círculo de Fogo quiseram destacar a brutalidade do regime soviético, mostrando soldados sendo fuzilados por recuarem, reforçando a ideia de que lutavam sob coerção. O filme adota uma visão ocidentalizada da Batalha de Stalingrado, dramatizando a guerra como um cenário de opressão. No entanto, essa representação exagera a realidade, minimizando a estratégia e a resistência soviética”*.

Esta pergunta, sobre o discurso que os realizadores quiseram transmitir, veio acompanhada de uma outra em seguida: *Ainda sobre a imagem acima extraída (estamos nos referindo aqui a Figura 10), continuando: Você acha que cenas como essa no filme podem*

trazer problemas para a compreensão da História? Explique. Das 28 respostas, 16 alunos responderam “sim” (57,2%), quatro responderam que “não”, três responderam que *depende ou talvez* e cinco acreditam que não entenderam muito bem do que se tratava pergunta.

Sobre as respostas dos que responderam “sim” (não necessariamente, escreveram a palavra sim no início, mas o complemento de suas respostas vai no sentido da resposta afirmativa diante da pergunta feita), temos algumas respostas evasivas, como: “*Sim, cenas como essa, embora possam ser poderosas na sua capacidade de transmitir emoção e impacto, podem trazer problemas para a compreensão da História*”; para outras curtas, mas que vão direto ao cerne da questão, como: “*Sim, pois esse filme é estadunidense, eles tem a tendência de se favorecer além da onda anti soviética/comunista.*” ou como esta: “*Cenas como essa podem distorcer a compreensão histórica ao exagerar aspectos negativos do Exército Vermelho, ignorando seu papel fundamental na derrota nazista*”.

E tivemos uma resposta como esta aqui: “*Sim, como eu citei acima, não há razão de se elevar tanto coisas que não ocorriam sempre ou que nunca ocorreram, somente para inflar o ego dos americanos, como por exemplo no filme acima, o início do filme "círculo de fogo" me transmitiu uma imagem totalmente distorcida dos soldados soviéticos, como se eles fossem "burros" e despreparados, o que não condiz com a realidade. Cenas como essas levam muita desinformação ao público.*”

Dos que responderam “não”, tivemos respostas de total confiança nos realizadores, como ao que parece de suas intenções como: “*Não, pois trás o contexto da situação*”; “*Não, normalmente quando colocam cenas assim sempre explicam a história por trás dela*”; “*Não, pois mostram a realidade.*”

Dos que responderam talvez ou depende, tivemos as seguintes respostas: “*Depende da pessoa que for assistir pois é mais questão de interpretação e se a pessoa está ou não prestando atenção no filme.*”; *depende se você tiver dado uma pesquisada ou sabe o contexto você entende no início, mais senão você descobre ao decorrer do filme.*” E das respostas dos que não entenderam bem, tem um não, mas o complemento não faz muito sentido “*Não acho até melhor de entender o que aconteceu no filme e na história real.*”

Por fim, no que se trata ainda sobre perguntas exclusivas ao “Círculo de Fogo” (2001), na pergunta: “*Que tipos de valores ou discursos ideológicos você conseguiu identificar nos dois filmes?*” Quanto as respostas que podemos agrupar em “*anticomunismo/crítica a URSS*”, respostas nessa linha de pensamento apareceu nove vezes, além de algumas como: “*brutalidade* (duas vezes) e “*manipulação política*” (uma vez), “*antinazismo*” (uma vez), “*sobrevivência*” (uma vez), “*antimilitarismo*” (uma vez) e

“*robotização*” (uma vez), além de palavras que também, na opinião de alguns servem tanto para “Círculo de Fogo” (2001), como “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), como: “*nacionalismo/patriotismo*” (cinco vezes), “*heroísmo*” (duas vezes), “*sacrifício*” (duas vezes) e “*militarismo*” (uma vez), a palavra “*não sei*”, apareceu uma vez.

Acreditamos que pelas perguntas e respostas realizadas no que tange apenas ao título “Círculo de Fogo” (2001), podemos chegar a algumas conclusões e sugerir tentativas de intervenção para melhoria da aprendizagem dos alunos quanto ao modo de análise de filmes históricos, utilizando o método da pesquisa-ação de Thiollent (1986, p. 75):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

Primeiramente, há uma possibilidade destas respostas em sua imensa maioria refletir uma deficiência quanto ao conhecimento sobre a disputa da Guerra Fria entre Estados Unidos / União Soviética que podem ter sim conhecimento básico do assunto, mas essa dimensão ideológico-cultural do conflito pode ter ficado em segundo plano e os impactos disso na cultura em geral e no fazer cinema em Hollywood e no chamado “Ocidente” em particular, como já dissemos em capítulo anterior não ter sido aprofundado junto a eles.

Uma das condicionantes mais importantes na compreensão histórica é o conhecimento de conceitos históricos, palavras como comunismo, anticomunismo, nazismo, fascismo, capitalismo, militarismo, nacionalismos, muitas destas citadas por nossos alunos, demonstram em alguns casos, conhecimento aprofundado sobre o tema, mas na maioria dos casos, pouco conhecimento a respeito destes conceitos históricos, daí a necessidade de intervenção, Texeira (2015, p. 4):

O uso de conceitos históricos no ensino de História requer um planejamento e estratégias de atividades que envolvem discussões e partilha de conhecimentos. De nada adianta o professor introduzir uma definição pronta, levando os alunos a decorá-la, sem construir com eles significações e sentidos, o que é a base de um ensino qualificado. Uma definição pronta servirá apenas para ser lembrada (ou não), no momento de uma prova, para em seguida ser esquecida - ao contrário do conhecimento que o aluno mesmo cria, rememorando depois o caminho que o levou a elaborá-lo

Compreender que esta é uma de outras experiências possíveis, que apesar de termos percebido certas dificuldades na “Leitura Audiovisual” de uma parcela considerável de alunos, veremos mais adiante, quando houverem comparações entre os dois filmes que houveram também bons aprendizados nesta empreitada educativa-histórica.

Vamos ao “excerto cinematográfico” de “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), primeiramente, além da dimensão ideológica, tentamos problematizar a questão moral e a forma como foi apresentada a violência em certas cenas da obra.

Tentamos explorar um pouco estas cenas do filme que transformou a guerra em ação, em aventura e os vários intuitos dos seus produtores, inclusive comerciais, para além da bilheteria do filme. Por isso recorremos a outros frames do filme:

Imagem 15: impressão de tela do filme O Resgate do Soldado Ryan aos 16 min e 59 segs



Fonte: Arquivo pessoal/ filme O Resgate do Soldado Ryan (1998)

A partir deste *frame*, Figura 15 foi feita a seguinte pergunta aos alunos, lhe dando algumas opções: “Em ‘O Resgate do soldado Ryan’ de 1998, que retrata o famoso Dia D (6 de junho de 1944: Invasão americana da França ocupada pelos alemães) ao ver esta cena (seja sincero), você sentiu”, as opções foram: *Risada, tristeza, raiva, repulsa, outro*. 39,3% disseram sentir repulsa e 37,5% disseram sentir tristeza.

Reparem na ênfase que dei ao final do texto, “seja sincero,” eu estava com meu caderno tentando captar algumas das expressões, que poderiam se repetir, como em outros momentos, ao longo da experiência com essa obra há mais de 14 anos, e o que eu vi foram risadas, foi um “ahhh!” acompanhando de risos, não gerais, não de todo mundo, mas esse foi o sentimento significativo transmitido pelos alunos, acompanhando de um grito de “bicho burro!” Apenas 10,7% (três alunos) responderam que riram, um respondeu que sentiu raiva, (risos e raiva, meu sentimento duplo ao assistir essa cena pela primeira vez)

Mas a questão ética do título tratado como diversão foi questionado em mais três perguntas. Uma que se repete: “Em ‘O Resgate do soldado Ryan’ de 1998, que retrata o famoso Dia D (6 de junho de 1944: Invasão americana da França ocupada pelos alemães) ao

ver esta cena (seja sincero), você sentiu”, as opções foram: “Risada, tristeza, raiva, repulsa, outro.” Mas, agora esta pergunta estava relacionada, a esta imagem abaixo:

Imagem 16: impressão de tela do filme O Resgate do Soldado Ryan aos 11 min e 53 segs



Fonte: Arquivo pessoal filme O Resgate do Soldado Ryan (1998)

As respostas foram agora: a porcentagem foi a mesma quanto a disseram sentir repulsa, 39,3% e disseram sentir tristeza, 37,5%, mais de três quartos das respostas, um aluno disse que riu e curiosamente 21,4% disse que sentiu *outro*. Aqui um aluno comentou com o outro na hora, “*Esse doido acha que vai colar o braço*” para uma resposta com risadas para o seu colega do lado. Mas o sentimento geral não foi de risos nesta cena, estava mais para surpresa e espanto, talvez tenha a ver mais com esse *outro* nas respostas dos alunos refletida no questionário.

A penúltima pergunta sobre esse dilema ético do “excerto” que fizemos desta obra foi com a seguinte pergunta: “*Você acha que era qual o objetivo dos realizadores do filme ‘O Resgate do soldado Ryan’ ao colocar as duas cenas acima no filme?*” As palavras “*real/realismo/realidade*” foram as que mais apareceram nove vezes, seguidas de “*brutal/brutalidade*” (sete vezes), e crueldade (cinco vezes). A palavra “*reflexão*” apareceu, duas vezes e algumas outras apareceram uma vez apenas como *chocar, descontração e sorte*.

Como último questionamento totalmente exclusivo ao “excerto” de “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), fizemos a seguinte pergunta: *Você sabia que o jogo “Medalha de Honra” (um tipo de jogo de tiro em primeira pessoa) foi criado pelo mesmo estúdio (a Dream Works, em 1999) que lançou o filme O Resgate do Soldado Ryan? E o jogo foi idealizado pelo mesmo diretor, Steven Spielberg, que se inspirou nas cenas de seu próprio filme para criar*

cenar para o jogo? Olhe a imagem na outra página. (Apresentamos duas Figuras na verdade uma logo abaixo da outra, uma imagem congelada do jogo “Medalha de Honra 1:” imagem 17 e a outra um frame do filme: imagem 18 - impressão de tela aos 7 min e 59 segs.). Já outro jogo muito famoso “Call of Duty”, também é um jogo inspirado no “Medalha de Honra”. Veja bem, o filme irá influenciar muitos jogos famosos até hoje. Portanto, a guerra aqui é tratada como divertimento. Para você, a guerra deveria ser tratada dessa forma? porque?

Imagem 17: impressão de tela do jogo eletrônico Medalha de Honra 1



Fonte: <https://arkade.com.br/teremos-medal-of-honor-novo-algum-dia-ou-a-serie-vai-descansar-em-paz-pra-sempre/>

Imagem 18: impressão de tela do filme O Resgate do Soldado Ryan aos 09 min e 11 segs.



Fonte: Arquivo pessoal filme O Resgate do Soldado Ryan (1998)

E as respostas foram: Tivemos um massivo “*não*,” cerca de 25 das 28 acompanhados obviamente da justificativa, que foram de frases, mais simples e diretas como: “*Não, pois é um assunto sério;*” ou “*Não, acho que não tem precisão pois não acrescenta nada na história*” ou mais ainda, “*Não, porque há mortes e sofrimento dos familiares dos soldados e dos próprios soldados.*” Há respostas mais complexas, como: “*Não, porque a guerra envolve sofrimento real e tragédias humanas. Tratá-la como entretenimento pode banalizar sua gravidade e distorcer a compreensão histórica*”; “*A guerra não deveria ser tratada como diversão, pois é um evento trágico e destrutivo. Jogos podem ser educativos, mas, quando apenas focam na ação sem reflexão, podem distorcer a percepção da guerra e desumanizar o sofrimento. O problema está em como a guerra é retratada nos jogos. Ou “A guerra, tratada como “diversão” em jogos como ‘Medal of Honor’ e ‘Call of Duty’, pode ser problemático. Embora esses jogos ofereçam ação intensa, a guerra na vida real é cheia de sofrimento e consequências graves. Acredito que, em vez de ser apenas algo divertido, a guerra deve ser abordada de forma que também provoque reflexão, destacando tanto os desafios quanto o impacto humano. A mídia pode educar e gerar empatia, mas deve fazê-lo de forma responsável, sem glorificar a violência.*” Tivemos um “*sim*” com a seguinte justificativa: “*Sim, pois o alcance da história através de um jogo pode ser proveitoso para a conscientização dos acontecimentos.*” E outras duas respostas que poderíamos chama-las de “*dúbias*,” como esta: “*Minha opinião sobre jogos de guerra é bem dividida, não acho legal*

transformar em divertimento um ocorrido que levou tantas vidas inocentes, porém, reconheço que existem jogos de guerra que geram conhecimentos sobre aquela determinada guerra que se passa no jogo e também pode inspirar jovens a seguir a carreira militar.” E esta: *“Apesar de ser algo sério, daria pra ser tratado dessa forma pois como essa geração é muito ligada aos jogos ele aprenderiam jogando.”*

O que temos para debater sobre estas respostas dadas pelos nossos alunos. Sobre as duas primeiras perguntas, na verdade em especial a primeira, não consigo acreditar totalmente na sinceridade das respostas deles, visto que presenciei o contrário, risadas, ao invés de sentimento de repulsa. Deixamos claro que, “não tinha resposta errada a ser dada” e enfatizamos que fossem os mais sinceros possíveis, não sei se tiveram medo de expressar seus reais sentimentos acontecidos naquela hora, talvez tentado evitar o constrangimento de responder que “riu” diante da morte de uma pessoa com um tiro na cabeça? São hipóteses que poderíamos levantar.

Quanto a última pergunta, sobre a comparação entre o filme e jogos de videogame e se a guerra deveria ser tratada como diversão, tivemos algumas respostas interessantes, em que houveram argumentos intrigantes. Primeiramente, nós acreditamos que a maioria absoluta dos nossos alunos, acabou por ser instigada a pensar historicamente.

Muitas de suas respostas tentaram ver este passado com maior respeito e a estabelecer argumentos plausíveis e convincentes a partir de reflexões sobre o passado, a Segunda Guerra Mundial, representada nesta narrativa fílmica, a partir de provocações do presente (questionamento sobre os jogos de videogame que usam deste passado para lucrar e usar este passado para fins não éticos). Portanto nossos alunos, operando a partir da maneira como funciona a ciência histórica, estes conseguem produzir conhecimento histórico e isto é letramento histórico, sobre isto, Schmidt (2009, p. 14) citando Lee (2008, p. 13) afirma:

Pensar historicamente pressupõe produzir bons argumentos sobre as questões e pressuposições relacionados ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações; pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar; pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente

Outras respostas defendem a ideia dos jogos de videogame como educativos, talvez a partir de uma compreensão simplificadora de falas de educadores a partir de notícias sobre o assunto em que defendem essa relação (jogos de videogame e educação histórica).

Então, há um problema em acreditar que você vai aprender história, sem problematização da fonte (no caso, o jogo de videogame) que você está lidando e absorver tudo que está ali como verdade, sem problematização, não há assim, produção de conhecimento histórico desta maneira. Aliás, o que ocorre em alguns jogos, como “*Call of Duty*” é o contrário. O que há, é uma tentativa de manipular a História, como o jornalista Álvaro Borba (ex-canal do Youtube “Metereor”) diz em um vídeo sobre este assunto, Borba (2025):

Dá uma olhada nas histórias que a série de “*Call of Duty*” conta e me diz o que você acha, em “*Cold War*,” o Ronald Reagan, aparece no jogo defendendo operações militares ilegais como se fossem moralmente corretas ou então em [“*Call of Duty*”] *Black ops*, esse jogo transforma um programa de controle mental da CIA, o *MK-ULTRA*, numa história de heróis, na realidade esse programa aí cometeu violações gravíssimas contra os direitos dos próprios americanos, testou drogas perigosas em hospitais e sem que os pacientes soubessem, isso fica fora do jogo [e] *Black ops 2*, sabidamente teve consultoria do Tenente-Coronel Oliver North⁴⁷ [...] se você conhece o jogo vai notar a influência dele, “*Call of Duty – Modern Warfare*,” reconta a Guerra do Iraque, só que inventa que o ditador tinha armas nucleares ao contrário da realidade. Tem o massacre da estrada da morte, nesse episódio aí soldados dos Estados Unidos mataram civis iraquianos, barbarizaram geral, mas no jogo quem fez isso? Foram os russos.

E outra, aqui concordamos com um aluno que na parte final de sua resposta, escreveu a seguinte frase “[...] e também pode inspirar jovens a seguir a carreira militar.” De fato, o exército dos EUA também acha isso, ao ponto de investir milhões de dólares nestes jogos, ou em jogadores profissionais para propagandear estes jogos, segue uma pequena parte de uma reportagem do jornalista Joseph Cox, no famoso site de jornalismo investigativo, Vice. Cox (2025) nos diz:

O Exército dos EUA destinou milhões de dólares para patrocinar uma ampla gama de torneios de eSports, streamers individuais de alto nível de Call of Duty e eventos da Twitch no último ano, visando especificamente aumentar sua audiência com espectadores da Geração Z, especialmente mulheres, negros e hispânicos, de acordo com documentos internos do Exército obtidos pela Motherboard [...] Os documentos mostram que as Forças Armadas dos EUA consideravam os jogos, e em particular Call of Duty, uma ferramenta de recrutamento e branding potencialmente útil. Por exemplo, o Exército propôs usar influenciadores do Twitch para “criar vídeos de conteúdo original mostrando a ampla gama de habilidades oferecidas pelo Exército” e usar influenciadores para “familiarizar [seus] fãs com os valores e oportunidades do Exército”. O Exército também queria realizar torneios que apresentassem “soldados e grandes nomes dos jogos”. Outro objetivo das

⁴⁷ Conselheiro do presidente Reagan, esteve envolvido no chamado escândalo “Irã-Contras:” Os Estados Unidos vendiam ilegalmente mísseis e outros armamentos para o seu inimigo, O Irã, e com o dinheiro arrecadado a CIA compraria todo tipo de armamentos para o grupo terrorista de extrema-direita, “Os Contras” travassem uma luta armada contra o governo sandinista na Nicarágua nos anos 1980.

campanhas era aumentar a "favorabilidade" do Exército em pesquisas com espectadores.

Se guerra é mostrada como ação, divertimento, mero entretenimento, como bem acontece em “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), sendo um dos motivadores da obra, a criação de um jogo de videogame, como citou Icles Rodrigues, citação esta apontada por nós em nosso terceiro tópico de nosso capítulo 2, vamos então “descortinar” isto para nossos alunos, tratemos dessa relação Hollywood e interesses geopolíticos dos Estados Unidos, é o que sugerimos como parte de nosso produto também.

Para terminarmos sobre as perguntas realizadas sobre “O Resgate do Soldado Ryan” (1998), temos uma pergunta que também foi direcionada a “Círculo de Fogo” (2001), que foi: *“Que tipos de valores ou discursos ideológicos você conseguiu identificar nos dois filmes?”* A maioria conseguiu perceber “heroísmo” (dez vezes), “patriotismo/nacionalismo/glorificação dos EUA” (nove vezes), “Coragem/bravura” (oito vezes), a palavra “liberdade” apareceu três vezes, e outras curiosas como moralmente superiores (uma vez), “militarismo, “importância de manter a memória” (todas, uma vez apenas) e uma outra que o aluno quis tratar de uma cena específica: *“o que foi mais evidente pra mim foi o soldado Judeu estadunidense chorando após matar um nazista, depois de tudo o q eles pregaram contra o povo semita.”*

Sem dúvida nenhuma, acreditamos que os nossos alunos, pelo menos no geral, conseguiram escolher bem as palavras, e até o uso dos conceitos históricos neste caso (talvez alguma confusão entre patriotismo e nacionalismo, mas é “normal” até). E lembro-me muito bem que ao final houve um notável aprendizado de nossos alunos, conseguindo estabelecer relações e as diferenças do tratamento de Hollywood para com estes dois países (EUA na Segunda Guerra Mundial e URSS no mesmo conflito), ao comparar os adjetivos utilizados por eles mesmos, nesta pergunta que fizemos depois de exibir os excertos dos dois filmes.

Por fim, três perguntas gerais sobre os dois títulos, que fizemos aos alunos nestes questionários e que acreditamos serem importantes estarem em nosso produto. A primeira: *“Por que a guerra é um tema importante para se discutir em sala de aula?”* Vamos a algumas das respostas deles e delas, as que achamos mais interessantes foram: *“Pra ter aprendizagem sobre algo tão histórico e não ter desinformações, já que nem sempre os filmes sobre guerra falam totalmente a verdade;”* e esta resposta maravilhosa *“Para que os alunos que serão adultos um dia saibam o que foi essa guerra, percebam as ascensões do fascismo no mundo e possam combater de forma correta.”* Esta aqui também foi ótima, boa reflexão: *“Ensinar e estudar sobre o tema ‘guerra’ é basicamente ‘lembrar para não repetir’, tratar*

sobre esse tema faz com que as pessoas reflitam sobre si mesmas, sobre a tamanha destruição e perdas que a guerra causou, sobre pensar de uma maneira consciente antes de escolher a pessoa que vai liderar nosso país, e principalmente a importância da paz mundial. Compreender sobre os impactos da guerra é muito importante para garantir que nossas futuras gerações compreendam as consequências do extremismo, do militarismo e da intolerância.”

O que notamos é que a absoluta maioria das respostas adotou um tom pacifista, e adotaram a ideia de “causa e efeito” de que, por ter acontecido no passado, deveríamos se conscientizar para que isso não ocorresse agora em nosso presente, acreditamos que neste momento de incertezas geopolíticas no mundo, de crise de hegemonia norte-americana dos últimos 30 anos, de emergência de novas potências, de guerra econômico-comercial, e de discursos de lideranças e seus auxiliares minimizando o perigo de uma guerra nuclear, aulas como a que propomos neste produto ajudam ainda mais na importância e uma ética de paz.

A segunda pergunta envolvendo no geral os dois filmes têm a ver com questões de dimensão ética e ao mesmo tempo também sobre um olhar crítico ao que estão assistindo: *“Por fim, ao assistir estes dois filmes você acredita que eles foram feitos apenas para entretenimento? Justifique sua resposta.”*. Só teve um “sim,” as outras 27 respostas foram “não,” mas as justificativas, na nossa visão, foram de respostas mais genéricas, e que a absoluta maioria delas pode ser condensada na seguinte resposta: *“foram feitos para retratar o que aconteceu naquela época.”*

A “resposta-esperada” por nós, tinha mais a ver com a ideia de que essas representações que filmes históricos fazem do passado, não são necessariamente “do que aconteceu,” nem nós historiadores conseguimos inteiramente trazer à tona “o passado tal como aconteceu.”

As narrativas fílmicas históricas até podem trazer “uma história possível,” aqui tentando dialogar com a obra de Rosenstone, mas o longa-metragem não traz “o que aconteceu naquela época” necessariamente. Eles são carregados de alterações que podem mudar todo o sentido da história. Fazendo nos crer, que o Dia D “salvou o mundo”, ou que os soviéticos só ganham a guerra porque tinham material humano para ser morto aos milhões que não faria falta ao país.

Hollywood é uma indústria, e como tal, ela vai fazer de tudo para defender os interesses do capital em última instância, e como dissemos no capítulo anterior, defender os interesses militares de sua pátria-mãe. Nós falamos sobre isto no nosso terceiro encontro com a leitura de um texto que estará nesta proposta de produto de nossa dissertação.

Por fim, fizemos uma pergunta também sobre o que aprenderam com os excertos das obras filmicas e com esse aprendizado, o que poderiam passar aos outros: *“Quais dicas você poderia dar a seus amigos ao assistir filmes históricos de guerra?”* Acredito que nesta pergunta tivemos mais “respostas-esperadas” que na pergunta anterior, como: *“Entender melhor o contexto da guerra”*; *“Pesquise antes de assistir para que você possa ter uma base de informações sobre o filme e dê uma breve pesquisa após assistir ao filme”*; *“Pesquisar o contexto histórico e não acreditar em tudo sem questionar”* e para nós a mais singela e importante resposta, acompanhada de outras parecidas com esta: *“Ficar atento aos detalhes e refletir sobre.”*

Contexto histórico aliado ao que as imagens dizem, ou como disse, Napolitano (2013, p.95) “O importante é que eles aprendam a analisar o filme com base no detalhe e na estrutura. O resultado importa menos que o processo de educar e olhar para a percepção desses elementos.”

Acreditamos que, no final das contas, a partir destas três últimas perguntas, a experiência com os nossos alunos-colaboradores foi muito rica e que vimos na prática como eles a partir da narrativa filmica, podem construir Consciência Histórica e uma capacidade de leitura histórica também dos filmes analisados, acreditamos que com nosso trabalho, a absoluta maioria conseguiu, ao seu modo, construir narrativas próprias a partir da problematização dos “excertos” e como pudemos observar produzir diversas históricas diversas entre si, sobre isso, Schmidt, citando Lee (2009, p.18) diz:

Se os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele e, simultaneamente, serem capazes de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, talvez possa se afirmar que os estudantes são historicamente letrados.

Finalmente no nosso último encontro-aula, realizado no dia 15 de março, trouxemos um texto para o debate, tratando de Hollywood e suas relações com os inúmeros governos durante o século XX e suas relações com instituições do Estado norte-americano e de como Hollywood nasce junto a guerra moderna e de como ela retrata os principais conflitos militares dos EUA. Como qualquer indústria, é mostrado no texto que Hollywood vende produtos, vende ideias e por isso, suas obras cinematográficas não devem ser encarados como entretenimento apenas, não importa se são animações, dramas densos ou no nosso caso, filmes de guerra.

Por fim, fizemos um panorama geral, contextualizando a época de produção dos dois filmes. Que mundo e que EUA era aquele entre o fim da União Soviética até o ataque

terrorista de 11 de setembro de 2001, de como fortalecer a hegemonia cultural no mundo era importante, mas também da necessidade de os EUA precisarem viver em mundo em que inimigos precisam existir, para justificar a liderança norte-americana do “mundo livre.”

Todo o nosso material didático, o produto exigido desta dissertação, está baseado nesta experimentação-aula que realizamos na EEMTI Liceu do Conjunto Ceará durante três encontros (seis horas/aula) e será disponibilizado no formato *Portable Document Format* (PDF) para análise e eventual uso do professor de história do Ensino Médio.

Nosso material didático contém: Uma pequena ficha técnica, com informações sobre os dois títulos que já estão contidas neste trabalho; Imagens sobre estes filmes, incluindo os *frames* extraídos destes longas-metragens que foram apresentados aqui no formato “Figuras”; as informações sobre os dois diretores que já disponibilizamos ao longo deste trabalho; informações básicas sobre o contexto histórico dos EUA, no final do século XX e início do século XXI que estão também aqui; pequena resenha sobre a Segunda Guerra Mundial, com informações mais detalhadas sobre as duas batalhas retratadas na obra; um breve conceito do filme histórico podendo ser utilizado pelo professor tanto como fonte para o Ensino, como recurso didático, podendo o professor produzir “excertos cinematográficos” ou seja decupagens histórico-didáticas, e suas possíveis utilizações com possibilidades de seleção de cenas dos dois filmes com unidades de tempo e duração, as sugestões são as mesmas que utilizamos em nossa aula-experimentação; orientações com possibilidades de condução de um debate após a exibição dos “excertos cinematográficos” selecionados dos dois títulos, onde formulários com as perguntas que realizamos podem ajudar na problematização da violência em filmes de guerra e a discussão de questões de ordem ética; e instruções básicas sobre a preparação da turma para a utilização da narrativa filmica.

O nosso material didático poderá ser utilizado tanto em aulas que abordam a Segunda Guerra Mundial, geralmente no 3º ano do Ensino Médio, ou no caso, vindo do lugar de onde escrevo, o estado do Ceará, através da Secretária de Educação do Estado (SEDUC/CE) tem um “Catálogo de Componentes Eletivos” que oferta os chamados itinerários formativos, também chamadas de disciplinas eletivas que são parte do Novo Ensino Médio, e são parte do DCRC, abordado no segundo tópico do primeiro capítulo. Lembrando também que as disciplinas eletivas não deixaram de existir com a reforma que ela passou através da aprovação de Lei 14.945/2024, só terão menor número de horas, cerca de 600 das 3.000 horas obrigatórias durante todo o Ensino Médio.

Sobre este catálogo mencionado acima, existe uma disciplina eletiva chamada “Grandes Guerras Mundiais,” do qual nosso material didático poderia muito bem ser

utilizado. Até porque nos recursos didáticos, o programa da disciplina propõe o uso de “documentários e filmes disponíveis na internet.” SEDUC/CE (2021, p. 146).

Lembrando que nosso material didático está dentro da proposta da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Levamos em consideração as seguintes habilidades da BNCC (2021, p. 572, 575, 577), como:

Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço (EM13CHS104); Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis (EM13CH303); Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade (EM13CHS501); Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (EM13CHS503).

Um pouco da proposta de trabalho com filmes históricos, juntando experiência pedagógica, os marcos legais como a BNCC e a operação com conceitos como consciência histórica é o que motiva a elaboração do produto, que complementa essa dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Século XXI, 2025, 129 anos depois da exibição do “Chegada do Trem à Estação” (1896), acreditamos que, jamais os irmãos Lumière imaginariam que sua criação, poderia causar tanto impacto no mundo ao longo dos séculos seguintes e não se restringindo ao mundo cultural, como podemos perceber hoje. Um mundo hoje completamente imagético, um mundo de telas, mesmo que sejam de apenas 6 polegadas, que invade nossas vidas e em especial a dos jovens. Suas mentes são dominadas por “filmes” tão curtos, (ou até mais) quanto aqueles exibidos nos Cafês de Paris.

Para nossa, nem tanta, surpresa, nenhum dos meus alunos-colaboradores deste trabalho assiste mais películas na chamada TV aberta, o Brasil é o terceiro país que mais consome vídeos nas redes sociais na internet⁴⁸. Como um professor que deve estar antenado com os novos desafios de sua carreira, pode negar tal fato e se isentar deste mundo? não, não podemos ser “negacionistas.”

Mas quando se torna cada vez mais necessário educarmos estes estudantes para que se tornem minimamente capazes de fazer uma “Leitura Audiovisual” das dezenas de vídeos que assistem diariamente⁴⁹, nós temos que começar por nós professores também. Na graduação não tive uma aula se quer sobre como lidar com o audiovisual em sala de aula (a conclusão do curso ocorreu em 2010), nesse sentido, quanto mais oficinas, quanto mais disciplinas e quanto mais trabalhos como o nosso, mais possibilidades de uso do professor de história desta fascinante, mas também trabalhosa ferramenta que já é utilizada em sala de aula. No geral, mostramos estas possibilidades de o professor utilizar o filme em sala de aula, a partir do uso de dois títulos históricos de guerra, explorados ao longo deste trabalho, que contém um tipo de linguagem que eles já estão “acostumados:” a “hollywoodiana.”

Demonstramos porque o cinema, em especial o filme histórico de guerra, pode vir a se tornar uma importante e rica fonte de aprendizado para os alunos sobre determinado assunto histórico. Primeiramente problematizando o filme histórico como fonte histórica e também como recurso didático, e no nosso caso ofertamos a opção pelo “excerto cinematográfico” ou como chamamos aqui neste trabalho: “Decupagem histórico-didática de filmes” como ele pode ser usado no ambiente escolar, com o suporte dos conceitos da

⁴⁸ Sobre isso ver em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-consome-redes-sociais-em-todo-o-mundo/> Acesso em 30 abr. 2025

⁴⁹ Sobre isso ver em: <https://exame.com/tecnologia/videos-curtos-fonte-de-informacao-jovens-estudo/> Acesso em 30 abr. 2025

Consciência Histórica e como se opera também este aprendizado a partir da perspectiva da Literacia Histórica.

Atentamos para o fato de que o professor ao utilizar obras cinematográficas históricas, deve estar atento à uma série de informações e orientações necessárias que muitas vezes são sonegadas, ou por formação inadequada ou por ir penas por “intuição” de como deve ser problematizado o filme histórico.

Como vimos os filmes históricos passaram a ser usados como vestígios do passado para produção da História, depois de quase cem anos do surgimento da história como ciência e mais de três décadas após o surgimento da Escola dos Annales com sua ideia de problematização dos documentos e que como vimos no debate que Rosenstone trouxe, só nos últimos 35 anos aumentaram-se e muito as possibilidades do uso na pesquisa histórica.

Se muito debate surgiu com o cinema usado como fonte histórica, como vimos o número de trabalhos a respeito, discutindo as possibilidades deste em sala de aula, foi tomando forma no final do século passado, sendo que a formação acadêmica para o uso de filmes como recurso didático por exemplo estava até aquele momento sob a responsabilidade da Pedagogia e seus objetivos e consequências específicos.

Eis que temos o avanço neste século da Educação Histórica e da Consciência Histórica que criticaram esse “distanciamento entre a História como ciência e sua organização para fins de Ensino” Schmidt (2009, p.10) e propuseram o fim da velada “divisão” entre aqueles que produzem a História na academia e aqueles que “transmitem” esse conhecimento no Ensino básico e que os professores de história nas escolas façam os alunos compreenderem como se produz história, a partir da problematização, da interpretação, da contextualização dos documentos e dos fatos históricos e por fim, da construção de conhecimento histórico e não vendo a disciplina história como acúmulo de fatos e sua memorização.

Nesta perspectiva iniciamos em meados desta dissertação uma intensa problematização das fontes históricos que usamos como exemplo de possibilidades do uso do cinema em sala de aula, com os já supracitados, “Círculo de fogo” (2001) e “O Resgate do Soldado Ryan” (1998).

Como narrativas filmicas de linguagem e/ou produção hollywoodiana, não tinha como não problematizarmos primeiramente Hollywood, uma indústria cultural que como sabemos, tem profundas relações históricas com o Estado norte-americano, promovendo valores e discursos ideológicos e ao mesmo tempo visando a obtenção de lucro, por isso a padronização, a “pasteurização” o uso de determinados elementos estruturais nas produções

audiovisuais tornam estes em um produto, numa mercadoria que tem este papel também de influenciar as massas.

“Círculo de fogo” e “O Resgate do Soldado Ryan” são mercadorias, produtos de uma época, do imediato pós-guerra fria, de domínio absoluto de uma única superpotência mundial, que obteve este sucesso, não apenas com o seu poderio militar-nuclear, mas em parte por causa da sua conquista de “corações e mentes” mundo a fora.

Quando sua cultura, sua língua é a dominante no mundo, sendo o seu cinema quase onipresente em quase todo o planeta, você pode aproveitar-se desta condição para contar as suas histórias, dando a sua “versão” dos fatos, a partir de duas formas em especial: transformando, reformulando, engrandecendo, adornando essa história, deixando-o de uma tamanho tal que, não correspondeu a realidade da época e mesmo; ao mesmo tempo em que silencia, deturpa, distorce, torna menor ou mesmo apaga a história daqueles que são considerados inconvenientes ou mesmo inimigos.

Esta primeira forma de contar a sua história permeia “O Resgate do Soldado Ryan” (1998) e a segunda permeia “Círculo de fogo” (2001). Por isso, propomos que o professor em sala de aula use deste conhecimento para iniciar uma série de perguntas problematizando essas representações do passado, a partir de estranhamentos, de apreço pelos detalhes, porque isso, porque não aquilo, pelo enfoque nos feitos de determinados personagens, fazer com que o aluno esteja ciente que cinema é também manipulação e que ele saiba quando está sendo manipulado, questionar deve ser o mantra ensinado pelos professores ao lidar com filmes históricos.

Inexiste análise de obra cinematográfica para nós profissionais da história sem contextualização, por isso através de texto e de mostra de acontecimentos deste período em que os longas-metragens foram produzidos, podem ajudar muito a entender a tentativa dos Estados Unidos em reescrever sua própria história e a história dos outros também, nada mais oportuno do que utilizar o maior e mais importante conflito armado da história humana para realizar tal ato.

Os alunos devem compreender que o franco-atirador não é o soldado mais importante em uma guerra ou que o “Dia D” não foi a mais importante batalha do mundo, ou que “salvou o mundo”, interpretar as intenções de um filme histórico é realizar a obtenção de conhecimento histórico, é pensar historicamente.

Ao final, tentamos explorar a dimensão ética nos dois títulos problematizando o uso que eles fizeram da violência, da estilização, da espetacularização da mesma, transformando a violência em algo desejado e necessário para a humanidade. A partir da

problematização que realizamos a ideia é que os alunos saibam o que estão consumindo, que existem determinados propósitos e que a banalização da morte, da guerra, pode levar com mais facilidade o mundo a outras guerras, precisamos construir uma nova ética para confrontar a que está, que pode estar levando o mundo a uma terceira guerra mundial.

Por fim, com a experimentação que realizamos com os nossos alunos, vimos que não é tão fácil a construção dessa nova ética para o mundo, não. Nos surpreendemos, e ao mesmo tempo, apesar dos desafios, percebemos que é possível a partir da análise que fizemos juntos com os alunos da decupagem que realizamos dos dois filmes construir: conhecimento histórico usando o método que nós historiadores utilizamos para produzir história; problematizar, interpretar, contextualizar, formular hipóteses e construir uma narrativa histórica possível.

Acreditamos que iniciamos, que lançamos as bases para estes alunos, de realizarem uma “Leitura Audiovisual” dos filmes históricos que assistiram, mas possivelmente de outros que venham assistir.

E por último, com a utilização do que propõe a Literacia Histórica, a Consciência Histórica e Educação Histórica, com a experimentação que nós realizamos, estamos dando sentido e “orientação para suas vidas”, vão poder, quem sabe não olhar para uma obra cinematográfica histórica de guerra do mesmo jeito, questionando-o, tentando o contextualizar, tentando o interpretar e a partir disso, construir novas narrativas históricas.

Esperamos ter demonstrado que é possível, uma nova educação histórica, que é possível sair do marasmo e disputar os corações e mentes dos nossos alunos, para que passam de forma livre e autônoma construir narrativas históricas possíveis e quem sabe um outro mundo, por isso mudar o mundo (a mente) deles é importante. É possível.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **Revista de História da USP**, São Paulo, nº. 22, p-183-193, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/jMrYY4HDZR8RwmNsqrWx7hK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 15– 25. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- ANTÓN, Jacinto, Vassili Zaitsev: matava quatro ou cinco alemães todos os dias. **El País**, 26 jan. 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/25/cultura/1390667674_489908.html. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BEEVOR, Anthony. **Stalingrado**. 4ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Record, 2003.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Cultura é currículo: análise de filmes em sala de aula**. Palestra proferida durante a orientação técnica: Em cena: o cinema, o teatro e ação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n1UTnjFnBws>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- BILHARINHO, Guido. **A Segunda Guerra no cinema**. Uberaba: Editora Instituto Triangulino de Cultura, 2005.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Ed: Cortez, 2013, 408p.
- BORBA, Álvaro. **O exército dos EUA censurou nossos filmes preferidos (e isso não é segredo)**. 28 abr. 2025 (11 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPijSFZT7Pg>. Acesso em: 07 abr. 2025.
- BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: volume 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

CARDOSO, Carlos. Duas coisas flutuantes essenciais no Dia D. **Meio Bit**, 2020. Disponível em: <https://meiobit.com/421795/duas-coisas-flutuantes-essenciais-para-o-dia-d/>. Acesso em 09 abr. 2025.

CEPLAIR, Larry. A perseguição em Hollywood nos anos 1950 foi um ataque à liberdade de expressão. **Jacobina**, 21 mai. 2023. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2023/05/a-perseguido-em-hollywood-nos-anos-1950-foi-um-ataque-a-liberdade-de-expressao/>. Acesso em: 02 abr. 2025.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2014.

COSTA, Everson Antunes. **Pode o cinema matar?** sobre a violência explícita em Laranja Mecânica, Holocausto Canibal e Assassinos por Natureza. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2020. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/216428>. Acesso em: 02 mai. 2025.

COX, Joseph. U.S. Army Planned to Pay Streamers Millions to Reach Gen-Z Through Call of Duty. **Vice**, 01 dez, 2025. Disponível em: <https://www.vice.com/en/article/us-army-pay-streamers-millions-call-of-duty/> Acesso em 02 mai. 2025

CHION, Michel. **A Audiovisão**: som e imagem no cinema. Lisboa: Edições Texto & Grafica Ltda., 2011.

EDELSTEIN, David. **Spielberg**. 2017. (146 min.). Disponível em: <https://www.max.com.br/pt/movies/spielberg/3f127e64-4063-471f-bfe1-4b4af2fedd0c>. Acesso em: 04 abr. 2025.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. 2º edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1995.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, Câmera e História**: práticas de ensino com o cinema. 1º ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2018, 187p.

FRANCO, João Vitor Pires, **De Leste a Oeste**: representações da Rússia no audiovisual dos Estados Unidos (1939-2022) monografia apresentada ao Instituto de Economia e Relações Internacionais, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Bacharel em Relações Internacionais da Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

GOERGEN, Pedro. Educação para responsabilidade social: Pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo, Editora Cortez, 2014.

GUEDES, Júlio Cesar. **O Resgate do Soldado Ryan (1998), Crítica, Review**. Youtube, 05 agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yqvpkPBuk3w>> Acesso em 08 abr. 2025

HOBBSAWM, Eric J. **A Era dos Extremos**. 2º edição, São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1997.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

JORDAN, David; WIEST, Andrew. **Atlas: Segunda Guerra Mundial: as duas frentes de batalha.** Volume 2 de 3. São Paulo, Editora Escala, 1º edição brasileira, 2008

KELNNER, Douglas. **A Cultura da mídia:** estudos culturais Identidade e política: entre o moderno e pós-moderno. Bauru/SP, Editora Edusc, 2001.

KUROSAWA, Akira. **Interviews.** In interview to film coment. Edit. Bert Cardullo. Univ Mississippi, 2007.

LAPSKY, Joseph. A Guerra do Vietnã (1965-1975): o trauma de uma geração. *In:* VALIM, Alexandre Busko (org.). **O cinema vai à guerra.** Ed. Elsevier. Rio de Janeiro. 2015

LANGE, Katie. **How & Why the DOD Works With Hollywood.** Disponível em: <https://www.defense.gov/News/Feature-Stories/Story/Article/2062735/how-why-the-dod-works-with-hollywood/>. Acesso em: 28 abr. 2025

LIMA, Isabelly. O Resgate do Soldado Ryan: a comovente história dos irmãos que inspirou o filme. **Aventuras na História**, 12 maio 2024. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/o-regate-do-soldado-ryan-comovente-historia-dos-irmaos-que-inspirou-o-filme.phtml> Acesso em: 04 abr. 2020.

LORAUX, Nicole. Elogio Do Anacronismo. *In:* NOVAES, Adauto (org.). **Tempo e História.** São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1992.

MAGALHÃES, Olga. O cinema como recurso pedagógico na aula de história. *In:* FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Educação histórica:** teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MEDALHA DE HONRA. **Meta** [s.d]. Disponível em: https://www.meta.com/experiences/medal-of-honor-above-and-beyond/3647259232032222/?utm_source=www.ea.com&utm_medium=oculusredirect Acesso em 12 abr. 2025.

MERTEN, Luís Carlos. **Cinema:** entre a realidade e o artifício: diretores, escolas e tendências. 5º Edição. Porto Alegre, 2015.

MONDZAIN, Marie-José. **A imagem pode matar?** 1º edição. Lisboa: Editora Nova Vega, 2009.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. *In:* CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos (orgs.). **Cinema e história:** dimensões históricas do audiovisual. 2. ed. São Paulo: Alameda Editora, 2011. 392 p.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula.** São Paulo: Ed. Contexto, 2013. 249p.

OBRIGA HISTÓRIA. **O Mito do Dia D.** YouTube, 11 mar. 2024. (15 min e 26 segs.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cMOxNfeM1QE>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PINSKY, Carla Bassanezi. A história depois do papel. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 304 p.

NYE, Joseph. **Soft power**: the means to success in world politics. 1. ed. New York: PublicAffairs, 2004.

RABELO, Fernanda Lima. **A política da boa vizinhança**: imagens do Brasil nos documentários norte-americanos na Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Paco Editorial, 2018.

RODRIGUES, Icles. **Círculo de Fogo: cinema, História e distorção**. Episódio 22: 28 abr. 2025 (1 h 34 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vaZ0WnhKJtU>
Acesso em: 06 abr. 2024.

RODRIGUES, Icles; FIGUEIREDO, Filipe. **Os erros do DIA D em "O Resgate do Soldado Ryan"**. Entrevista concedida ao canal Inteligência Ltda. YouTube, 24 mar. 2024. Duração: 11 min 28 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPijSFZT7Pg>. Acesso em: 7 abr. 2025.

RODRIGUES, Icles; FIGUEIREDO, Filipe. **Por que o Dia D é tão famoso**. Entrevista concedida ao canal Inteligência Ltda. YouTube, 24 mar. 2024. Duração: 5 min 50 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v168qr3Cc2s>. Acesso em: 7 abr. 2025.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2010, 264 p.

RUSEN, Jörn. **Razão histórica**: os fundamentos da ciência da história. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SABIN, Philip. **Batalha de Stalingrado - Generais em Guerra - Dublado Completo**. Youtube, 22 mai. 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=miYCxWkAHHU>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Literacia histórica**: um desafio para educação histórica no século XXI. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. Campinas, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SHAEFFER, Maria Giovana Halfner. **Medo, Política Externa e Cinema nos Estados Unidos da América**. Monografia apresentada Curso de Graduação em Relações Internacionais da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Relações Internacionais, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/149334>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVA, Francisco Carlos Texeira; LEÃO, Karl Schurster Sousa. A Segunda guerra mundial (1939-1945): heroísmo e tragédia *In*: SILVA, Francisco Carlos Texeira; LEÃO, Karl Schurster Sousa; LAPSKY, Igor (orgs.). **O cinema vai à guerra**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

SOUSA, Fabiano da Silva. **Para além da ilustração: a utilização de filmes em sala de aula:** relatos da escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará. 2014. Monografia (Especialização em Ensino de História) — Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2014.

SPIELBERG. Direção: Lacy Susan. **HBO**, 2017. (146 min.). Disponível em: <https://www.max.com/br/pt/movies/spielberg/3f127e64-4063-471f-bfe1-4b4af2fedd0c>. Acesso em: 04 abr. 2025.

SPIELBERG, Steven. **Steven Spielberg Wins Best Directing:** 1999 Oscars. YouTube, 14 mar, 2008 (4 min 06 segs). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hgrbuYT9V4s>. Acesso em: 06 abr. 2025

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALIM, Alexandre Busko. **Cinema e Guerra Fria:** entre Hollywood e Moscou. *In*: SILVA, Francisco Carlos Texeira; LEÃO, Karl Schurster Sousa; LAPSKY, Igor (orgs.). **O cinema vai à guerra**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

VIRILIO, Paul. **Guerra e cinema**. 1. ed. brasileira. São Paulo: Editora Página Aberta LTDA, 1993.

ZERWERS, Erika; SCHIAVINATTO, Iara Lins. **Cultura visual:** imagens na modernidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – 1º ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS NO GOOGLE FORMULÁRIO SOBRE A AULA-EXPERIMENTAÇÃO: “MINICURSO – SEGUNDA GUERRA MUNDIAL ATRAVÉS DE FILMES”

Nome Completo:

Gmail:

Turma:

3º A

3º B

3º D

3º E

3º H

1. Essa imagem do filme *Círculo de Fogo* (2001) que tem como pano de fundo a Batalha de Stalingrado (entre União Soviética e Alemanha). Ela é um “print” de um momento do filme quando soldados soviéticos recuam diante de um malsucedido ataque, e são alvejados com tiros por um destacamento do próprio exército (o soviético). Qual discurso que você acha que os realizadores do filme quiseram passar?

2. Ainda sobre a imagem acima extraída, continuando: Você acha que cenas como essa no filme podem trazer problemas para a compreensão da História? Explique

3. Em “O Resgate do soldado Ryan” de 1998, que retrata o famoso Dia D (6 de junho de 1944; Invasão americana da França ocupada pelos alemães) ao ver esta cena (seja sincero), você sentiu:

() Riu

() Tristeza

() Raiva

() Repulsa

() Outro

4. Em “O Resgate do soldado Ryan” de 1998, que retrata o famoso Dia D (6 de junho de 1944; Invasão americana da França ocupada pelos alemães) ao ver esta cena (seja sincero), você sentiu:

- () Riu
- () Tristeza
- () Raiva
- () Repulsa
- () Outro

5. Você acha que era qual o objetivo dos realizadores do filme “O Resgate do soldado Ryan” ao colocar as duas cenas acima no filme?

6. Você sabia que o jogo “Medalha de Honra” (um tipo de jogo de tiro em primeira pessoa) foi criado pelo mesmo estúdio (a Dream Works, em 1999) que lançou o filme O Resgate do Soldado Ryan? E o jogo foi idealizado pelo mesmo diretor, Steven Spielberg, que se inspirou nas cenas de seu próprio filme para criar cenas para o jogo? Olhe a imagem abaixo. Já outro jogo muito famoso “Call of Duty”, também é um jogo inspirado no “Medalha de Honra”. Veja bem, o filme irá influenciar muitos jogos famosos até hoje. Portanto, a guerra aqui é tratado como divertimento. Para você, a guerra deveria ser tratado dessa forma? porque?

7. Por que a guerra é um tema importante para se discutir em sala de aula ?

8. Que tipos de valores ou discursos ideológicos você conseguiu identificar nos dois filmes?

9. Por fim, ao assistir estes dois filmes você acredita que eles foram feitos apenas para entretenimento? Justifique sua resposta.

**APÊNDICE B – 2º ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS NO GOOGLE
FORMULÁRIO SOBRE A AULA-EXPERIMENTAÇÃO: “MINICURSO –
SEGUNDA GUERRA MUNDIAL ATRAVÉS DE FILMES”**

Gmail

Nome Completo

Turma

3º A

3º B

3º D

3º E

3º G

3º H

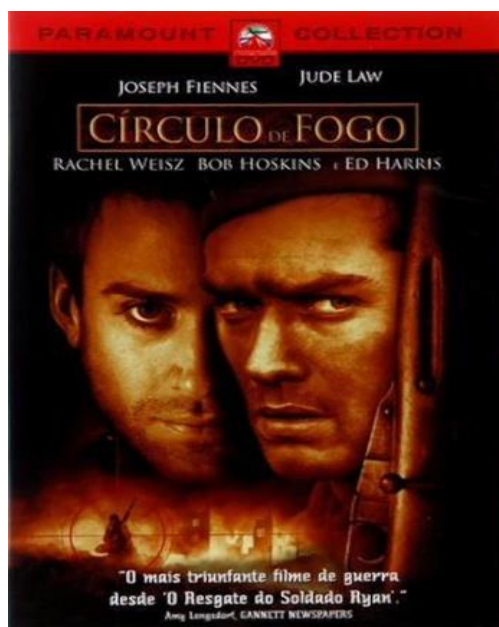
1. Qual comparação possível você conseguiu perceber entre os dois filmes?*
2. Que sentimentos você sentiu ao ver soldados inimigos serem mortos? *
3. Que tipos de valores ou discursos ideológicos você conseguiu identificar nos dois filmes?*
4. Ao assistir estes dois filmes você acredita que eles foram feitos apenas para entretenimento? Justifique sua resposta.
5. O que você acha que é importante saber, na hora de se assistir a um filme de guerra?
6. Quais dicas você poderia dar a seus amigos ao assistir filmes históricos de guerra?

APÊNDICE D – PRODUTO DA DISSERTAÇÃO

<https://www.canva.com/design/DAGrU-icnm8/SbH-GkntSeGMOGcy91yQEg/edit>

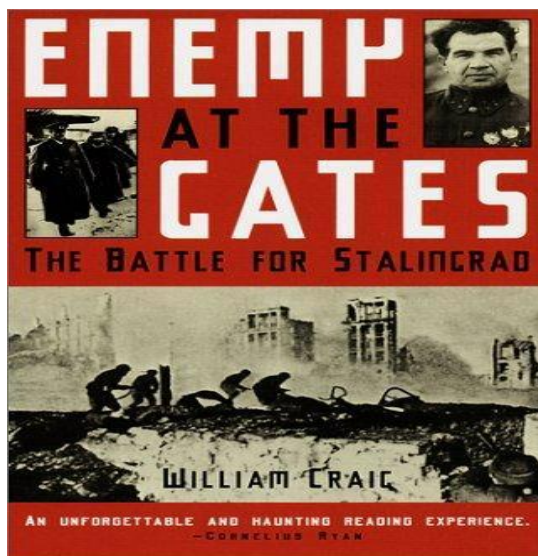
ANEXOS

ANEXO A – POSTER FILME CÍRCULO DE FOGO (2001)



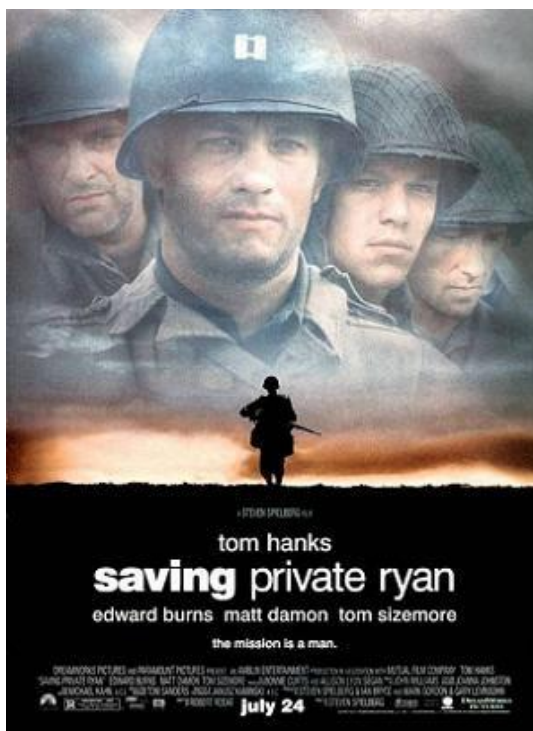
Fonte: https://www.imdb.com/pt/title/tt0215750/mediaviewer/rm1258635521/?ref_=tt_ov_i

ANEXO B – CAPA DO LIVRO ENEMY AT THE GATES - EDIÇÃO NORTE-AMERICANA



Fonte: https://www.goodreads.com/book/show/435556.Enemy_at_the_Gates

**ANEXO C – POSTER EDIÇÃO NORTE-AMERICANA DO FILME O RESGATE DO
SOLDADO RYAN (2001)**



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Saving_Private_Ryan_poster.jpg

**ANEXO D – FOTO SALA DE AULA: EXPERIMENTAÇÃO COM OS ALUNOS DO
PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO**



**ANEXO E – FOTO SALA DE AULA: EXPERIMENTAÇÃO COM OS ALUNOS DO
PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO**



**ANEXO F – MONTAGEM IMPRESSÕES DE TELA: CENÁRIO DO JOGO DE
VIDEOGAME MEDALHA DE HONRA 1 – 1999 E DO FILME O RESGATE DO
SOLDADO RYAN**



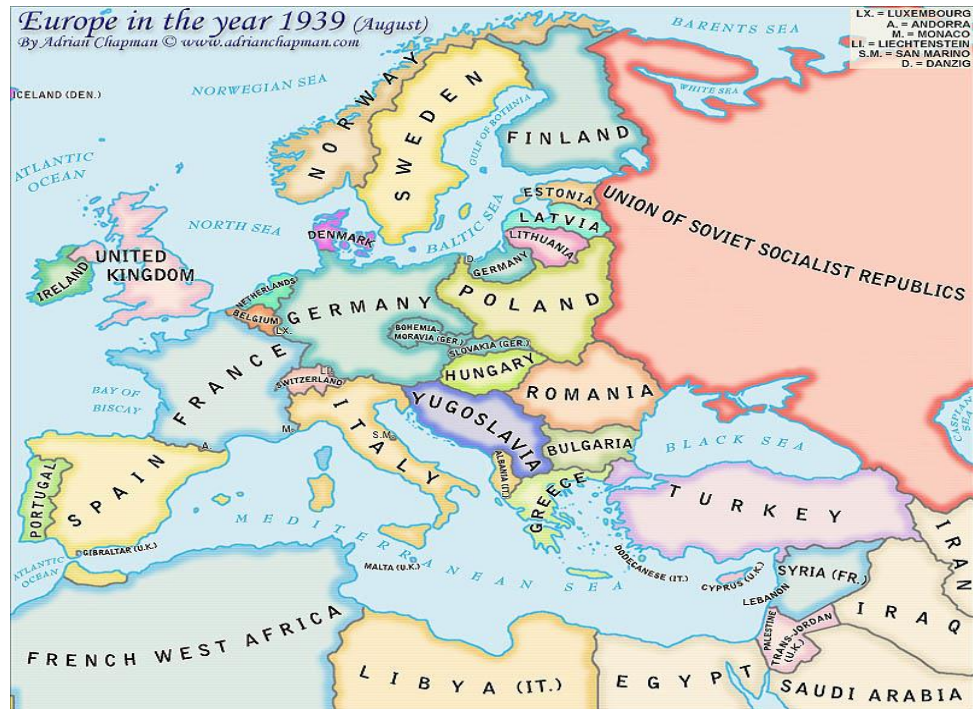
ANEXO G – MAPA DO POINT DU HOC, TOMADA PELO EXÉRCITO AMERICANO NA “PRAIA DE OMAHA” (NORMANDIA - FRANÇA).



Fonte:

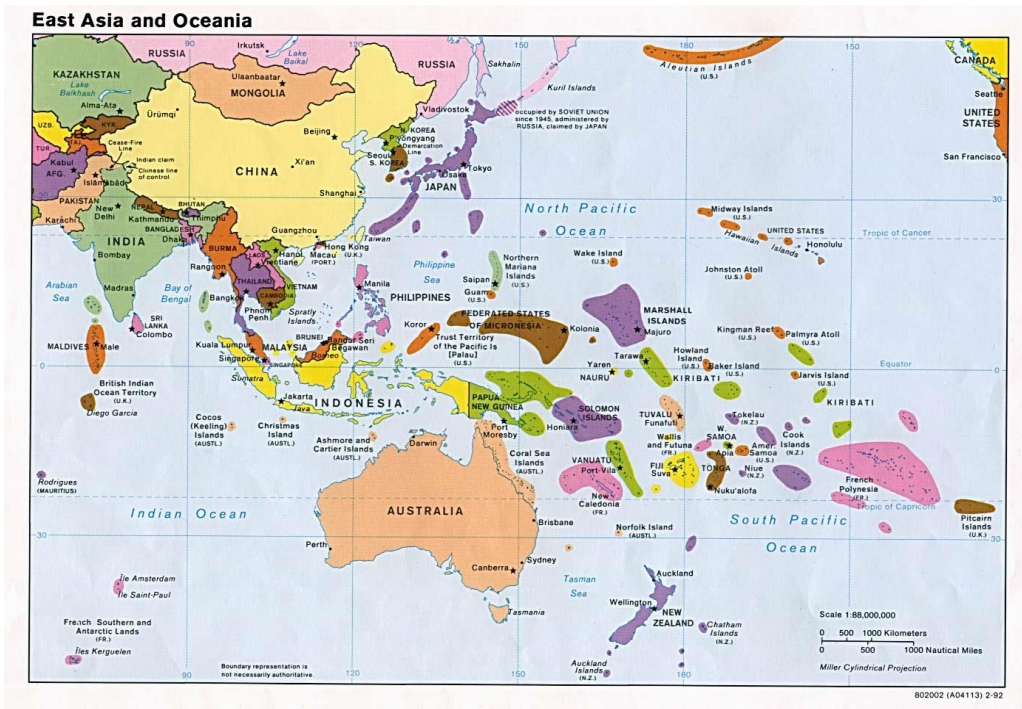
https://pt.wikipedia.org/wiki/Pointe_du_Hoc#/media/Ficheiro:Mapa_Pointe_du_Hoc.jpg

ANEXO H – POLITICAL MAP OF EUROPE IN THE YEAR 1939



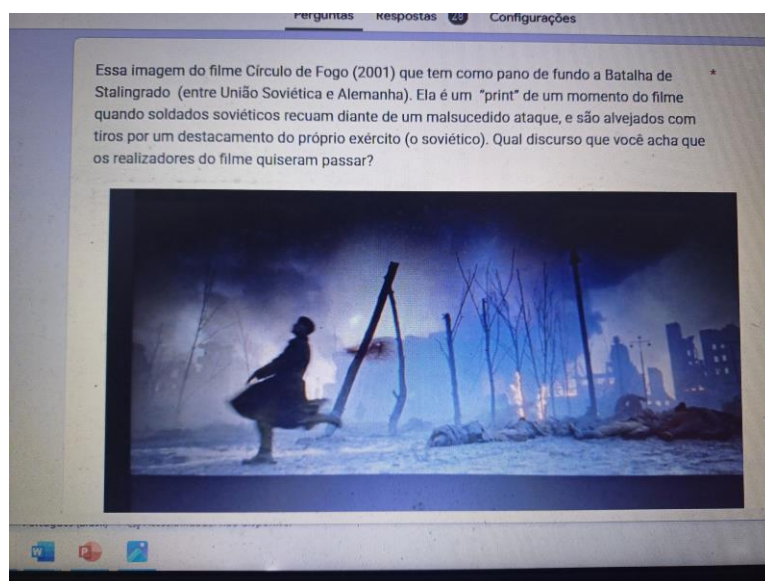
Fonte: https://adrianchapman.com/maps/europe_1939aug_800x720.php

ANEXO I – MAP OF EAST AND ASIA OCEANIA



Fonte: <http://www.taiwandocuments.org/map09.htm>

ANEXO J – IMPRESSÃO DE TELA DO FORMULÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS NO GOOGLE FORMULÁRIO



Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/1byVpanZXzCnvNUIqDsVPFDFjIAj81Knn0NZowD3JYo/edit>