

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
HÉLIO PICKCIUS

RAMBO E A GUERRA FRIA: O JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA  
PARA A DISCUSSÃO SOBRE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA

Curitiba  
2024

HÉLIO PICKCIUS

RAMBO E A GUERRA FRIA: O JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA  
PARA A DISCUSSÃO SOBRE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná como requisito para o título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Lucas da Cruz  
Coorientação: Prof. Dra. Nádia Gaiofatto Gonçalves

Curitiba  
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Pickcius, Hélio

Rambo e a Guerra Fria : o júri simulado como estratégia didática para a discussão sobre filmes nas aulas de história. / Hélio Pickcius. –Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Lucas da Cruz. Coorientação:  
Profª. Drª. Nádia Gaiofatto Gonçalves

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA -  
31001017155P1

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **HELIO PICKCIUS** intitulada: **RAMBO E A GUERRA FRIA: O JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A DISCUSSÃO SOBRE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA**, sob orientação do Prof. Dr. FÁBIO LUCAS DA CRUZ, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 22 de Agosto de 2024.

Assinatura Eletrônica  
28/08/2024 12:36:43.0  
FÁBIO LUCAS DA CRUZ  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
28/08/2024 11:49:46.0  
WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM  
Avaliador interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
28/08/2024 15:17:08.0  
THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA  
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
28/08/2024 12:25:17.0  
NADIA GAIOFATTO GONÇALVES  
Coordenador(a) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida a partir de dúvidas que estudantes apresentaram nas aulas de História do Ensino Médio ministradas pelo autor deste trabalho. Eles questionaram sobre o que é fato ou ficção em grandes produções de Hollywood, já que as narrativas dos filmes podem ser apresentadas como verdades absolutas sobre determinado período histórico. Desse modo, foram realizadas análises fílmicas da trilogia “RAMBO I: programado para matar” (1982); “RAMBO II: a missão” (1985); e “RAMBO III” (1988). Apresenta-se um estudo sobre os usos políticos do cinema na Guerra Fria, principalmente durante o governo de Ronald Reagan (1981-1988), que tinha um projeto de usar os filmes para cooptar a sociedade estadunidense diante das políticas externas de envolvimento na Guerra do Vietnã (1955-1975) e a Primeira Guerra do Afeganistão (1979-1989). Rambo tornou-se um sucesso de bilheteria na década de 1980 e o personagem apresentou elementos da contracultura pela influência dos movimentos sociais, mostrando a liberdade poética dos cineastas. Também se tornou uma ferramenta para defender os interesses dos EUA diante dos embates com a União Soviética. Sua representação como um soldado branco, ocidental e que só praticava a violência diante dos ataques sofridos pelos inimigos soviéticos revela o poder de coerção do cinema na produção de estereótipos e a construção de nacionalismos. Para contribuir com o trabalho dos professores de História, foi sugerido um júri simulado no qual os estudantes fazem a análise das fontes históricas e realizam correlações entre os fatos e as obras de ficção por meio de pesquisas, leituras, debates e exposições orais e escritas.

Palavras-chave: Ensino de História. Cinema. Rambo. Guerra Fria. Júri Simulado.

## **ABSTRACT**

The research was developed based on doubts that students presented in high school history classes taught by the author of this work. They questioned what is fact or fiction in major Hollywood productions, since film narratives can be presented as absolute truths about a certain historical period. In this way, film analyzes were carried out on the trilogy "RAMBO I: programmed to kill" (1982); "RAMBO II: 'the mission'" (1985); and "RAMBO III" (1988). A study is presented on the political uses of cinema in the Cold War, mainly during the government of Ronald Reagan (1981-1988), who had a project of using films to co-opt American society in the face of foreign policies of involvement in the War of Vietnam (1955-1975) and the First War in Afghanistan (1979-1989). Rambo became a box office success in the 1980s and the character presented elements of counterculture due to the influence of social movements, showing the poetic freedom of the filmmakers. It also became a tool to defend US interest in the face of clashes with the Soviet Union. His representation as a white, Western soldier who only practiced violence in the face of attacks suffered by Soviet enemies reveals the coercive power of cinema in the production of stereotypes and the construction of nationalism. To contribute to the work of History teachers, a simulated jury was suggested in which students analyze historical sources and make correlations between facts and works of fiction through research, readings, debates and oral and written presentations.

Keywords: History Teaching. Cinema. Rambo. Cold War. Simulated Jury.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| FIGURA 1 - DAVID MORREL COM SYLVESTER STALLONE.....   | 89  |
| FIGURA 2 – ESTEREÓTIPOS DE RAMBO.....                 | 90  |
| FIGURA 3 – RAMBO SENDO TORTURADO PELOS POLICIAIS..... | 91  |
| FIGURA 4 - A PRIMEIRA MORTE.....                      | 94  |
| FIGURA 5 - A RENDIÇÃO DE RAMBO.....                   | 96  |
| FIGURA 6 – ERA NECESSÁRIO SATISFAZER A POPULAÇÃO..... | 98  |
| FIGURA 7 – CORRIDA ARMAMENTISTA E TECNOLÓGICA.....    | 99  |
| FIGURA 8 – TORTURAS SOVIÉTICAS.....                   | 101 |
| FIGURA 9 – CO BAL, A CARACTERIZAÇÃO FEMININA .....    | 102 |
| FIGURA 10 - O RESGATE DOS SOLDADOS AMERICANOS.....    | 103 |
| FIGURA 11 – UMA GUERRA "IMPOSSÍVEL DE VENCER" .....   | 107 |
| FIGURA 12 - SOLDADOS MUJAHIDINS .....                 | 108 |
| FIGURA 13 - A VIOLÊNCIA SOVIÉTICA NO AFEGANISTÃO..... | 109 |
| FIGURA 14 - A VOLTA DO “HERÓI” PARA CASA .....        | 110 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>9</b>   |
| <b>1. GUERRA FRIA: UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA .....</b>                                     | <b>18</b>  |
| 1.1 CHARTIER E A HISTÓRIA CULTURAL: REPRESENTAÇÕES PRODUZIDA<br>PELO CINEMA .....            | 31         |
| 1.2 ESTEREÓTIPOS E A CONSTRUÇÃO DE NACIONALISMOS.....  | 38         |
| 1.3 A PRODUÇÃO DE “HERÓIS” PELA INDÚSTRIA CULTURAL .....                                     | 44         |
| <b>2. ENTRE O FATO HISTÓRICO E A FICÇÃO: A TRILOGIA RAMBO .....</b>                          | <b>53</b>  |
| 2.1 OS USOS POLÍTICOS DO CINEMA PELOS ESTADOS UNIDOS.....                                    | 63         |
| 2.2. CULTURA DE MÍDIA: A “FEBRE” RAMBO E O CONSUMISMO DA<br>SOCIEDADE ESTADUNIDENSE .....    | 76         |
| 2.2.1 “RAMBO I – programado para matar” e o livro First Blood (1972) .....                   | 88         |
| 2.2.2 RAMBO II – A missão.....   | 97         |
| 2.2.3 RAMBO III .....  | 105        |
| <b>3. OFICINAS DIDÁTICAS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....</b>                                   | <b>113</b> |
| 3.1 RELAÇÕES ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM: A CONSTRUÇÃO<br>DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ..... | 116        |
| 3.2 O USO DIDÁTICO DE FILMES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....                                  | 121        |
| 3.3 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS A PARTIR/SOBRE A TRILOGIA RAMBO.....                               | 129        |
| 3.4 OFICINA DIDÁTICA: RAMBO, ÍCONE NACIONAL OU VILÃO MUNDIAL?..                              | 134        |
| <b>CONCLUSÃO .....</b>   | <b>186</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>188</b> |



## INTRODUÇÃO

Como professor do Colégio Cívico-Militar Dra. Zilda Arns Neumann há mais de 10 anos pude conhecer as necessidades da comunidade e dos estudantes em diversas áreas. O colégio encontra-se na periferia da cidade de São José dos Pinhais (Paraná). Está localizado em Borda do Campo, bairro que comporta mais de 30 mil habitantes com pequenas divisões compostas por zonas que lembram um centro urbano e outras paisagens repletas por chácaras. A baixa renda das famílias que frequentam a unidade de ensino faz com que o abandono escolar seja um problema diariamente enfrentado pela equipe pedagógica. Nesse sentido, poucos conseguem continuar os estudos. Isso é observado na quantidade das turmas<sup>1</sup>, geralmente existem seis a sete 6º anos do Ensino Fundamental, porém é comum que somente sejam formadas três turmas de 3º anos do Ensino Médio. A necessidade de se inserir no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar resulta na evasão escolar.

Em minha prática docente, observei através de conversas com os estudantes que esses têm muitas dificuldades em relacionar os personagens dos filmes com a História, ou seja, as diferentes narrativas expressas confundem a ficção com o fato histórico. No ano de 2022, quando estava apresentando os conteúdos propostos pelo currículo da disciplina de História, sendo um desses a Guerra Fria e os conflitos políticos econômicos e militares do período, para os estudantes do 9º ano, houve o questionamento por parte de um deles.

- Professor, o personagem do Rambo realmente existiu?

Diante da dúvida percebi a necessidade de contextualizar os conteúdos exigidos para a formação, mas também de relacionar os personagens da ficção com o fato em si. Quando conhecem um personagem através dos filmes podem confundir fatos históricos com a liberdade poética das produções. Mesmo tendo em mente que o filme ficcional apresenta elementos que não condizem com a veracidade dos fatos

---

<sup>1</sup> Dados de matrículas do Colégio Cívico-Militar Zilda Arns Neumann fornecidos pela secretaria da instituição de ensino:

Ano – 2022: 6º anos do Ensino Fundamental, 7 turmas com total de 203 alunos;

3º anos do Ensino Médio, 3 turmas com total de 75 alunos;

Ano – 2023: 6º anos do Ensino Fundamental, 6 turmas com total de 182 alunos;

3º anos do Ensino Médio, 3 turmas com total de 85 alunos;

Ano – 2024: 6º anos do Ensino Fundamental, 6 turmas com total de 189 alunos;

3º anos do Ensino Médio, 3 turmas com total de 103 alunos;

não podemos deixar de realizar uma análise crítica acerca dos conhecimentos que este contém sobre as temáticas estudadas. Ainda que o filme tenha uma liberdade de criação, apresente temporalidades e ideologias, também devem ser discutidos para fora de uma verdade histórica. Isso porque não existe uma verdade absoluta. Assim como os livros e documentos, os filmes não trazem uma visão integral fiel ao passado.

Rosenstone (2010) escreve que até 1970 os filmes não eram valorizados na academia como fonte de pesquisa. Ele foi pioneiro em valorizar a ficção cinematográfica para a pesquisa em história, criticando a dicotomia entre “ficção e realidade” que o cientificismo deixou de herança. Já Napolitano (2003), além de referenciar a história do cinema, faz uma análise sobre o potencial que os filmes têm para melhorar as metodologias de ensino dos professores em sala, tornando as aulas mais atrativas e dinâmicas.

Desse modo, o trabalho teve como foco o período da Guerra Fria, as relações criadas entre a História e a ficção e uma pesquisa bibliográfica sobre o cinema e o ensino de História. Realiza-se a correlação do personagem Rambo nos filmes na década de 1980, explorando os elementos cinematográficos, simbólicos e as narrativas.

O objetivo geral do trabalho é elaborar uma proposta de oficina didática que problematize as narrativas sobre o personagem Rambo no período da Guerra Fria e estimulem reflexões sobre as diferenças entre o fato histórico e a ficção.

Propomos uma oficina didática com um conjunto de atividades que promovem críticas aos personagens da ficção a partir de estudos de caso relacionados aos heróis do cinema. Também propõe aos estudantes compreender a construção do filme com base na crítica que a historiografia permite realizar, relacionando o filme como produto da indústria cultural<sup>2</sup> e a historiografia como resultado de processos metodológicos (científicos). Essa análise busca entender as intervenções do governo estadunidense na produção desses filmes de modo a influenciar sua

---

<sup>2</sup> Indústria cultural é a produção e disseminação de produtos culturais para o consumo em massa, ou seja, o consumo de um grande número de pessoas em diferentes lugares, independentemente das particularidades culturais. Tal produção é realizada em geral pelos meios de comunicação e está interligada à atividade industrial propriamente dita. Jornais, revistas periódicas, programas de tv, livros, Indústria Cultural 226 revistas em quadrinhos, músicas, filmes são exemplos de produtos culturais que passaram a fazer parte da sociedade de consumo, surgida nas primeiras décadas do século. Nesse momento, os Estados Unidos apareceram como principal produtor e divulgador do que ficou conhecido como cultura de massa. (SILVA, SILVA, 2009, p. 225, 226).

população e as populações de outras nações diante das manobras políticas em países periféricos durante a Guerra Fria.

O personagem Rambo nasceu de uma obra literária, “First Blood” (1972) de David Morrell e passou a ser conhecido pela indústria cultural, quando apareceu nas histórias em quadrinhos e nos filmes na década de 1980. A história começa com Rambo, veterano da Guerra do Vietnã, que ao procurar um antigo companheiro de unidade em uma pequena cidade do interior dos Estados Unidos, se torna alvo de uma caçada humana por parte da polícia local e da guarda nacional. O livro é uma crítica severa contra o tratamento dado aos soldados que retornaram do Vietnã, e denuncia todos os transtornos psicológicos adquiridos durante o conflito (MANSANO, 2010, p. 24). A coletânea Rambo é composta por cinco filmes, mas a pesquisa delimita-se nas três primeiras produções: Rambo I (1982), Rambo II (1985) e Rambo III (1988). Foram escolhidos somente estes três primeiros filmes que fazem menção ao período da Guerra Fria e a política internacional dos Estados Unidos. O filme Rambo IV, de 2008 retrata o “herói” vivendo de forma solitária, nas montanhas da Tailândia e que ajuda um grupo de missionários que foram aprisionados pelo exército birmanês. O filme Rambo V, de 2019, faz uma análise sobre a prostituição no México e o personagem vai até ao país combater uma rede de aliciadores de moças para a escravidão sexual.

Os três primeiros filmes estão inseridos em um período em que a Guerra Fria passou a ter embates ideológicos mais acalorados e o poderio nuclear era um perigo que ameaçava a humanidade. Também denota a intervenção dos EUA e da URSS em outros países, devido aos conflitos em distintas regiões que estavam sendo desencadeados pela bipolarização do período.

Os filmes também podem provocar discussões sobre as representações culturais e cinematográficas, pois Rambo como um herói nacional reproduziu concepções e valores norte-americanos sobre os fatos históricos. A representação de Rambo durante a década de 1980 influenciou uma geração. Chartier (1988), faz uma análise da história cultural e suas representações, na qual conjectura que a história pode ser distorcida por grupos dominantes. Assim, os filmes do Rambo estiveram por vezes a serviço de uma ideologia<sup>3</sup> para responder às ações do governo dos Estados Unidos de ganhar apoio da população e ganhos financeiros

---

<sup>3</sup> Marx e Engels caracterizam a ideologia como as ideias da classe dominante que obtém predominância em determinada era histórica. (KELLNER, 2001, p. 77).

com a aprovação das medidas no Congresso. Os elementos apresentados podem servir de debate para entender e criar críticas sobre os resultados produzidos na mentalidade da população norte-americana, como também naqueles países que sofreram as consequências de tal disputa. Desse modo, o filme é uma ferramenta que permite análises contextuais e traz a compreensão da conjuntura histórica. Ao professor cabe analisar as distorções factuais sobre os eventos históricos exibidos nas fontes de pesquisa.

Os dois primeiros filmes de Rambo conjecturam as relações políticas e diplomáticas dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã (1955-1975). O conflito foi desencadeado depois da Guerra da Indochina (1946-1954), quando a região que era uma colônia francesa conseguiu sua independência. Surgiram três países: o Laos, Camboja e Vietnã. O Vietnã do Norte tornou-se socialista devido ao apoio dos soviéticos. Já o Vietnã do Sul adotou o sistema capitalista, sob proteção dos EUA. Após duas décadas de conflitos, os americanos retiraram suas tropas em 1973, mas seguiram fornecendo suprimentos para o sul capitalista. Em 1975, o Norte impôs a unificação sob o comando de um governo comunista.

A terceira película de Rambo traz para as telas um aumento da violência que passou a ser alvo de críticas mistas dos principais estudiosos do cinema da época. Contextualiza a Primeira Guerra do Afeganistão (1979-1989), em que os soviéticos invadiram o país para defender o governo comunista. Os afegãos foram apoiados pelos EUA que forneciam armas e suprimentos para os soldados mujahidins<sup>4</sup>, pois estes não concordavam com o governo comunista e com a intervenção soviética em seu território. Desse modo, após dez anos de guerra, os soviéticos não foram capazes de vencer os afegãos e retiraram suas tropas em 1989.

A organização sumária da dissertação ocorreu pela perspectiva e experiência docente, no que tange colaborar para uma sensibilização do uso dos filmes no ensino de História. Em conversa com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, muitos já haviam ouvido falar da Guerra Fria, mas não com um conhecimento aprofundado sobre as origens e os fatos que motivaram o conflito por mais de quatro décadas. A maioria sabia quem era o personagem do Rambo, mas não seu papel ideológico para manipular as massas e produzir um sentimento de

---

<sup>4</sup> Os mujahidins eram os guerreiros afegãos que lutaram contra os soviéticos dentro do país. Após Osama Bin Laden se mudar para o Afeganistão o Talibã o acolheu e passou a financiar os mujahidins contra os norte-americanos (DEMANT, 2013, p. 203).

defesa do nacionalismo, ou seja, sem uma crítica sobre como suas ações mostradas nas cenas e pelos efeitos sonoros conduziam seu papel de protetor da democracia e liberalismo econômico.

Hobsbawn (1995) descreve que com o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, os embates políticos entre EUA e URSS começaram a se tornar mais acalorados, fato que levou outros países a se engajarem na disputa. Os Estados Unidos defensores do capitalismo e a União Soviética do socialismo. Nesse sentido a época foi marcada por intensos combates ideológicos e a utilização de representações sobre um inimigo que deveria ser combatido a todo custo para defender os interesses de segurança nacional. Políticas de intervenção externa e ajuda econômica foram criadas por ambos os blocos para manter ou ampliar sua influência sobre o globo.

Com base em estereótipos e na construção de nacionalismos, as imagens dos inimigos eram exploradas de forma a depreciá-los. Os EUA se colocaram como defensores da liberdade e da democracia e com a utilização da indústria cultural representavam os soviéticos como “homens bárbaros” que eram uma ameaça constante à humanidade. A construção da figura do mal para representar os soviéticos por parte dos norte-americanos tinha o objetivo de garantir apoio de sua população e de outros países diante dos embates diplomáticos estabelecidos pela Guerra Fria. A intervenção militar em outros países por parte dos EUA tinham o intuito de proteção nacional e auxílio a combater os inimigos a todo o custo. Pelo menos esse era o discurso que os EUA que apresentavam: os soviéticos como uma ameaça à democracia e ao liberalismo econômico. Essa disputa ideológica foi a marca de ambos os lados na disputa. Desse modo, a influência que os EUA tiveram na luta contra o comunismo na China (1946-1949), contra os vietcongs na Guerra do Vietnã (1955-1975), e o apoio às forças rebeldes afegãs - os mujahidins na Guerra do Afeganistão (1979-1989) - foram justificadas pela defesa do sistema capitalista e tudo o que ele representava diante da ameaça comunista ao mundo.

As relações internacionais que se estabeleceram nos campos políticos, econômicos e sociais foram desencadeadas por uma complexa rede de espionagem de ambos os lados e pela produção da indústria cultural, representada pelo cinema, quadrinhos, literatura e música. Os grandes estúdios de cinema de Hollywood surgiram a partir de 1910, mas suas produções passaram a fazer sucesso e render grandes lucros na década de 1930. Esses estúdios de cinema produziram filmes

baseados nas histórias em quadrinhos. Os heróis poderiam ser americanos ou que na maioria das vezes denotassem o controle do governo sobre a população e os princípios propagados pela indústria cultural.

A partir de 1930 os filmes passaram a ser um negócio muito lucrativo dentro dos EUA e a formação dos grandes estúdios de Hollywood levou à criação de um oligopólio, pelo qual pequenas empresas independentes eram sufocadas. Desse modo, oito grandes estúdios dominaram o mercado de produção de filmes e salas de cinema. Responsável pela recuperação econômica dos EUA após a crise desencadeada em 1929 no capitalismo, o presidente Franklin Delano Roosevelt, notou o potencial dos filmes. Esses se tornaram uma arma simbólica durante o período da Segunda Guerra Mundial. O governo passou a injetar dinheiro nas produções e os estúdios de Hollywood passaram a alinhar seus interesses visando à política de combate ao comunismo. Desse modo, personagens foram forjados para alimentar um sentimento nacionalista e afastar qualquer ideia contrária ao liberalismo econômico e à defesa da democracia do modelo estadunidense/democracia capitalista.

Alguns autores utilizados na fundamentação deste trabalho discorrem sobre o potencial que os filmes podem proporcionar às aulas de História. Cabe ao professor, como mediador do processo de ensino, saber como usá-los para promover aprendizagens significativas para os estudantes, equacionar as metodologias ativas<sup>5</sup> com a análise fílmica e expandir os conhecimentos dos estudantes sobre o período histórico compreendido no conteúdo programado, tendo cuidado com os anacronismos apresentados, ou seja, as ideias e conceitos de um período histórico em outra época.

Para tratar dessas questões é relevante desenvolvermos uma análise sobre as diversas narrativas históricas<sup>6</sup> criadas, com uma análise sobre as relações da História com a ficção, sobre influências do cinema na formação de representações<sup>7</sup> e um debate sobre os filmes como fontes de pesquisa. Até a década de 1970 a

---

<sup>5</sup> As metodologias ativas colocam o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e ambas têm o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos (SAHAGOFF, 2019, p. 11).

<sup>6</sup> Jörn Rüsen (2001) entende a narrativa como principal competência humana de produção de sentido. E produzir sentido é atribuir significado à vida, sob o ponto de vista individual e social, principalmente, diante das mudanças às quais estão submetidas as pessoas durante a existência. Narrar é, pois, “um procedimento mental” que articula “interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro” (apud FREITAS, 2019, p. 174).

<sup>7</sup> CHARTIER (1988, p. 23) descreve as representações como as formas de pensar e conceber a história através do trabalho do historiador, das fontes históricas e o mundo simbólico.

produção cinematográfica foi ignorada pela historiografia por ser vista como um entretenimento das massas e que não produzia um conteúdo factual baseado na construção histórica verídica. O movimento da “Nova História” inaugurou uma época da utilização de outras fontes históricas para compor os trabalhos científicos. Expoente deste movimento, a obra de Marc Ferro é retomada nesta pesquisa como referencial da análise cinematográfica. O filme aparece como um documento histórico, mesmo que tenha sido refutado por muitos historiadores tradicionais. Trataremos também dessa relação do uso do filme como fonte histórica para o ensino dos conteúdos programados dentro do currículo escolar.

Acerca dos filmes que foram utilizados para a proposição didática do júri simulado, cabe lembrarmos sobre a “febre” e o consumismo do filme Rambo na sociedade estadunidense. Por ser um dos personagens mais expressivos das HQs e na produção de filmes na década de 1980, John Rambo impactou toda uma geração de jovens estadunidenses, também as crianças através dos produtos lançados, como: linha de bonecos, lancheiras, fantasias e roupas. Kellner (2001) chamou de cultura de mídia, toda esta representação criada pelos meios de comunicação de massa para instituir uma visão de mundo e influenciar suas relações socioculturais. Neste sentido, elaboramos uma análise de cenas de filmes nas quais o personagem Rambo expressa ideologias governamentais, nas quais busca resgatar o sentimento patriótico e a resiliência do personagem por tantos problemas enfrentados, refletindo os problemas sociais da população norte-americana. Rambo representa uma redenção da sociedade derrotada na guerra e a volta dos veteranos, que tiveram problemas psicológicos e também a dificuldade de reinserção na sociedade. Além da redenção da guerra, os meios violentos utilizados pelo personagem são justificados pelas ações dos inimigos, em uma representação de que os EUA nunca atacavam, só respondiam às ações dos soviéticos e seus aliados.

Neste sentido, destacamos as relações do filme com a política do presidente Ronald Reagan (1981-1989) e como este se apropriou de sua representação para defender políticas de intervenção militar, aprovar projetos econômicos e influenciar países em apoio aos seus ideais. Além de Rambo, outros filmes são apresentados de forma a contextualizar os usos políticos por parte do cinema.

Para esta dissertação, é importante tratarmos do ensino de História, pensando as relações entre o ensino e a aprendizagem, pois nem sempre o ensino promove a aprendizagem. Ele visa à construção da consciência histórica, termo



criado por Rüsen (2010), segundo o qual o saber histórico não se constitui somente com o conhecimento do professor, mas é construído considerando diferentes percepções e influências, para além do conhecimento científico. O estudante também é um agente que promove o saber e todos são possuidores de consciência histórica, mas nem sempre esse conhecimento é fundamentado, pois pode ser influenciada pelo meio cultural, como a convivência familiar e religiosa.

Para a proposição didática que faz parte dessa dissertação, foi desenvolvido um júri simulado no qual os estudantes podem entender como funciona um julgamento na prática, e aprender sobre a Guerra Fria de uma forma diferente. É importante a diversificação de metodologia e recursos didáticos além do uso crítico das fontes, pois com o avanço da tecnologia os docentes necessitam cada vez mais adaptar seus métodos para que através do ensino ocorra também a aprendizagem. Há o objetivo de estimular o estudante a raciocinar sobre o conteúdo e construir o processo de aprendizagem com o auxílio do professor. Para isso realizamos uma pesquisa com base na análise dessas três fontes filmicas (Rambo I, II, III), e produzir um material didático que contribua para gerar aprendizagens mais significativas com os estudantes, por exemplo, no sentido de compreender as complexidades e discursos produzidos no âmbito da indústria cultural.

Como produto da indústria cultural, esses filmes descrevem as tensões entre os Estados Unidos e a União Soviética, pois o personagem do Rambo enfrenta seus inimigos soviéticos, revivendo as rivalidades que permearam o período. Horkheimer e Adorno (2002) fazem uma relação das influências que a indústria cultural tem sobre a sociedade. Criticam o controle sobre as pessoas e o olhar em que os homens são simples consumidores. Descrevem a passividade dos espectadores e a violência imposta pela venda de produtos culturais. De forma a questionar as representações sobre a Guerra Fria nos filmes do Rambo, os estudantes podem debater sobre as tecnologias e estratégias militares, identificar as hostilidades da Guerra Fria ao ler sobre a Guerra do Vietnã (1955-1975) e a Primeira Guerra do Afeganistão (1979-1989) retratadas nos filmes e refletir sobre enfrentamento indireto das duas potências contrapondo os filmes com outras fontes históricas, como notícias de jornais e fotografias.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo temos uma abordagem das relações internacionais que se estabeleceram após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), período conhecido como Guerra Fria (1945 – 1991)



que levou a diversos embates políticos, econômicos e militares entre EUA e URSS, e as representações a partir do cinema, com a criação de personagens que continham uma carga ideológica com o poder de coerção aos seus espectadores. O segundo capítulo apresenta o surgimento de grandes estúdios em Hollywood e a criação dos “heróis nacionais” que passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, dentre eles John Rambo. Há um breve relato sobre as Histórias em quadrinhos, que não é o foco desta pesquisa, mas que traz uma fundamentação para conhecer os personagens destas publicações depois foram para as telas do cinema. O último capítulo contém uma sugestão de oficina didática com o uso de fontes históricas do período. O material proposto contém orientações e recursos didáticos para a criação de um julgamento simulado a partir dos filmes de Rambo com o intuito de potencializar problematizações dos professores de História sobre o conteúdo da Guerra Fria, o uso do cinema em sala de aula, a Guerra do Vietnã (1955 – 1975) e a Primeira Guerra do Afeganistão (1979 – 1989).

## 1. GUERRA FRIA: UMA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA

Zun Tsu (544-496 a. C.) foi um estrategista militar, filósofo chinês e autor da obra “A arte da Guerra”. Certa vez disse: “A guerra tem importância crucial para o Estado. É o reino da vida e da morte. Dela depende a conservação ou a ruína do império. Urge bem regulá-la”. (2006, p.12). A guerra está presente em todos os períodos históricos. A partir do momento em que apareceram as desigualdades sociais como o desenvolvimento da agricultura e a posse de terras mais férteis que permitiram uma produção maior de alimentos, as lideranças militares passaram a requerer domínio sobre outras sociedades para desfrutar de poder, tempo e lazer. Grande parte do poder acumulado pelas nações ao longo da história explica-se pela posse de territórios e exploração dos recursos obtidos.

[...] a luta pelo poder não só é universal, no tempo e no espaço, como também constitui um inegável fato da experiência. Não é possível negar que, no correr dos tempos históricos, e independentemente de condições sociais, econômicas e políticas, muitos estados se confrontaram uns com os outros em disputas pelo poder. (MORGENTHAU, 2003 apud FIGLINO, 2016, p. 7).

Assim foi durante a Antiguidade, com a formação de grandes impérios na Mesopotâmia, Oriente Médio, África e Europa. No século XV, com a expansão marítima europeia Portugal e Espanha seriam detentores de diversas colônias de exploração e iniciaram seus processos de colonização. No século XIX com o processo de expansão da industrialização por toda a Europa, Estados Unidos (na América) e Japão (na Ásia), os territórios da África e Ásia foram divididos entre esses países munidos de ideologias civilizatórias etnocêntricas e racistas.

Em sua obra “Crimes de Guerra no Vietnã”, Bertrand Russell (1968) retrocede à Antiguidade para explicar os desejos pelo poder que regiam a mentalidade de grandes estadistas. Naquela conjuntura, as estradas foram usadas para a movimentação de soldados e armas que levaram à formação de grandes Impérios através das guerras que influenciavam suas culturas e impunham a cobrança de impostos. Com o desenvolvimento tecnológico, principalmente no século XV, os oceanos passaram a ser explorados. A força naval ajudou a trazer recursos que permitiram o enriquecimento de algumas nações. As estradas de ferro foram empregadas no transporte de pessoas e armamentos. O poderio aéreo levou ao desenvolvimento de estratégias que garantiram a vitória nos conflitos. Até o século

XIX nenhum grande império teria a ambição de dominar o mundo devido à falta de recursos e tecnologia que pudessem ameaçar a humanidade, por isso os “instintos agressivos humanos” estavam satisfeitos. Desse modo, as tecnologias do mundo industrializado do século XIX sustentaram o imperialismo para vastas regiões, num processo de dominação nunca antes visto e com poder político com maior potencial de destruição, a ponto de se tornar ameaça para destruição da própria humanidade. Mesmo que houvesse sede de poder e a pretensão de dominar povos com menos tecnologia bélica, as estratégias de combate visavam territórios de uma determinada região. “O homem é um animal brigão e amante do poder. A vida sem poder e sem disputas lhe parecia um negócio monótono e sem graça”. (RUSSELL, 1968, p. 83). Nesse sentido, as guerras que antes satisfaziam os anseios humanos, ganharam uma amplitude devido à ameaça nuclear.

A formação da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) ocorreu em 1922 através da vitória dos bolcheviques na Revolução Russa. Para Macmahon (2012) o novo sistema econômico consolidado passou a ser visto com desconfiança pelos países ocidentais. Os Estados Unidos com sua intensa propaganda já tinham a URSS como alvo de ataques, pois as políticas empregadas por Vladimir Lênin eram contrárias ao desenvolvimento do capitalismo. O período entre guerras foi marcado pela pressão econômica e isolamento diplomático, junto com denúncias persistentes de porta-vozes americanos contra o governo soviético e tudo o que ele representava. O governo dos EUA condenava a URSS por confiscar propriedades e prometeria apoiar as revoluções operárias pelo mundo. Os americanos não temiam o poder bélico dos soviéticos, pois se preocupavam mais com a propagação da ideologia marxista-leninista. “Por isso, Washington trabalhou para colocar em quarentena o vírus comunista e isolar os seus quartéis-generais em Moscou durante toda a década de 20 e o início da década de 30” (2012, p. 26). Esse cenário começa a mudar com a ameaça da Alemanha ao mundo. O rompimento do Tratado de Versalhes pelos alemães e os investimentos na indústria bélica, além da expansão territorial sobre a Europa trouxeram preocupações em outras nações, que até então tinham antagonismos diplomáticos. Os EUA entraram na guerra em 1941 após o ataque dos japoneses à base norte-americana de Pearl Harbor no Havaí. A URSS estava “em paz” devido ao Pacto Nazi-Soviético de não agressão e não temia a expansão alemã. No entanto, Hitler colocou em prática a Operação Barbarossa para invadir a Rússia e controlar sua produção industrial e matérias-primas.

Um casamento clássico de conveniência, a aliança, estabelecida durante a guerra, entre a principal potência capitalista do globo e o principal advogado da revolução proletária internacional foi desde o início crivada de tensão, desconfiança e suspeita. (MACMAHON, 2012, p. 25)

EUA e URSS passaram a combater um inimigo em comum, não por afinidades ideológicas ou políticas, mas por saber que se a Alemanha tomasse a Rússia teria muitos recursos para manter a guerra e causar mais mortes e prejuízos econômicos para ambos os lados.

Enquanto isso, a máquina de propaganda de guerra do governo dos Estados Unidos fazia esforços para amenizar a imagem do "Tio Zé" Stalin e do regime detestável, há tanto tempo abominado, que ele chefiava. (MACMAHON, 2012, p. 27).

Para o autor, foi preciso recriar a figura da URSS, que antes representava o mal e se tornou um aliado, de forma provisória e movida por uma relação de interesses. Para os EUA, era necessário que a Alemanha fosse contida, pois representava uma ameaça ao mundo e a sua hegemonia econômica e política. O anticomunismo de Hitler era também conveniente, ou seja, enfraquecer ao máximo a URSS com desgaste econômico e com a morte de soldados nas campanhas militares era uma estratégia que agradava aos norte-americanos. Para o presidente Roosevelt, essa aversão aos soviéticos mudou com as vantagens que uma aliança com a URSS poderia trazer. Macmahon (2012) escreve que Stalin tinha uma visão muito nítida da guerra, mesmo sabendo que tinha "aliados", também sabia que esse não lhes proporcionaria grandes recursos na luta contra os alemães. Nesse sentido, americanos e britânicos preferiam que os soviéticos morressem na luta contra Hitler.

Com o término da Segunda Guerra Mundial e as novas relações políticas internacionais que se estabeleceram, Estados Unidos e União Soviética desfizeram as alianças criadas durante o conflito, passaram a disputar a hegemonia e expandir sua ideologia econômica para outros países. Os EUA vitoriosos saíram triunfantes após o término da guerra no Pacífico com o episódio das bombas atômicas sobre o Japão. A URSS sofreu muitas perdas com a guerra, principalmente econômicas. Mesmo com conjunturas diferentes, ambas as nações saíram da guerra com grande influência sobre outros países e representavam sistemas econômicos e políticos diferentes.

Como aponta Biagi (2001), a Guerra Fria foi o resultado da materialização de um “magma de significações imaginárias sociais” ligadas aos problemas políticos do pós-Segunda Guerra Mundial. O termo tornou-se perfeito para se entender o momento político internacional, pois havia mesmo uma “guerra” entre as superpotências, embora não fosse militarmente direta entre elas, o que justificava a utilização da expressão complementar “fria”.

O mundo ficou dividido entre dois sistemas econômicos: capitalismo (representado pelos Estados Unidos) e o socialismo (representado pela URSS). Bobbio (1990) define o capitalismo como sistema econômico em que os meios de produção são controlados pela iniciativa privada em que os patrões pagam um salário para os operários em troca de seu tempo e esforço físico, ou seja, o sistema de mercado é regido por empresas privadas. A exploração das oportunidades de mercado para obtenção de lucro e a racionalização dos processos para a valorização do capital. Pode-se observar que nesse sistema todo o mercado é regido pela geração de consumo visando ao lucro. O liberalismo econômico é hegemônico. O autor também faz uma análise do socialismo como um programa político das classes trabalhadoras que se formaram no século XVIII com a Revolução Industrial. As principais características do socialismo são: o direito de propriedade fortemente limitado pelo Estado, o controle e a gestão dos principais recursos econômicos pelas classes trabalhadoras com o objetivo de promover a igualdade social (não somente jurídica ou política), através da intervenção dos poderes públicos.

Os sistemas econômico-sociais das potências eram antagônicos: os EUA se organizavam a partir do sistema capitalista neoliberal, prezando o individualismo e a liberdade; e a URSS, do sistema socialista, prezando o coletivo e a igualdade: (FIGLINO, 2016, p. 3).

O termo “Guerra Fria” foi utilizado para definir um conflito no qual não houve um enfrentamento bélico entre os Estados Unidos e a URSS, mas diversos embates diplomáticos que bombardearam o mundo todo com uma intensa propaganda política que tinha o objetivo de espalhar ideologias. Para Biagi (2001) a Guerra Fria desencadeou grandes discussões historiográficas que assumiram posições bem diferentes: para uns seria uma construção soviética para expandir o comunismo para o resto do mundo; para outros foi uma construção norte-americana, para justificar

suas ações e consequentes intervenções nas nações que estivessem fora da “esfera” do domínio soviético. O autor descreve que muitos dos pensadores ocidentais, engajados na luta contra a expansão do comunismo, tenderam a culpar os soviéticos pela Guerra Fria.

Segundo Guerra (2011), EUA e URSS chegaram a trabalhar juntos no pós-guerra para incentivar o processo de descolonização para decretar o domínio europeu sobre os territórios que tinham influência. Assim ocorreu após a Guerra da Indochina, com a expulsão dos franceses da região e os processos de independência do Laos, Camboja e Vietnã. No entanto, essas novas nações tornaram-se objeto de disputas bipolares dessas duas potências. Em concordância, Macmahon (2012) descreve que Roosevelt se referiu a Stálin na Conferência de Potsdam como um bom negociador e que sabia fazer concessões. Porém, com o término da guerra no Pacífico em 1945, alguns problemas mais exasperantes entre os antigos aliados começaram a aparecer já na administração do presidente Harry Truman. Visões contrárias sobre o controle internacional de armamento nuclear, sobre os territórios da Europa Oriental e os castigos aplicados à Alemanha levaram à morte da “Grande Aliança” e ao início da Guerra Fria.

Durante todo aquele ano, a administração Truman e seus principais aliados da Europa Ocidental passaram a ver a Rússia de Stalin cada vez mais como um valentão oportunista que parecia ter um apetite insaciável por territórios, recursos e concessões. (MACMAHON, 2012. p. 36)

A Guerra Fria baseou-se em uma crença ocidental de que a “Era da Catástrofe” (após a Segunda Guerra Mundial) não tinha terminado e o futuro do capitalismo e sociedade liberal não estariam assegurados (HOBSBAWN, 1995). A desconfiança pairou entre as potenciais nações inimigas e foi difundida para a população de forma a criar um clima de histeria baseada no passado recente de duas grandes guerras mundiais.

Os modos de produção e as ideologias sociais e políticas das duas potências hegemônicas, no entanto, eram antagônicos: a URSS se organizava a partir do sistema socialismo soviético; (sic) já os EUA, do neoliberalismo econômico (capitalismo). (FIGLINO, 2016, p. 1).

A URSS passou a ser o grande inimigo a ser combatido pelo governo americano. Os dois lados passaram a criar políticas de enfrentamento que lhes

garantissem manter e estabelecer sua influência. GUERRA (2011) faz uma descrição sobre o que foi o Macarthismo, um programa do governo norte-americano para perseguir os socialistas e demais críticos ao sistema econômico capitalista. Desse modo, o governo americano passou a denunciar os problemas sociais enfrentados e afirmar que tudo o que estava acontecendo naquele momento do pós-guerra, como gastos financeiros, conflitos diplomáticos e bélicos em outros países, era culpa dos soviéticos, pois ameaçavam o mundo com um desastre nuclear.

A Guerra Fria foi, então, uma “caçada às bruxas comunistas” sob a ótica dos EUA e de seus aliados. Por 40 anos, os Estados do primeiro mundo se posicionaram contra a URSS. O Ocidente interpretou que a URSS estava “sempre em marcha” e apresentava perigos constantes à paz no sistema internacional, fazendo com que o mundo vivesse sob o medo de uma possível guerra nuclear, sendo que a URSS tinha a maior contribuição para tal medo, uma vez que era liderada por homens bárbaros e não civilizados. (FIGLINO, 2016, p.7).

O Macarthismo colaborou para justificar a intervenção norte-americana em outros conflitos, como na Guerra do Vietnã e na Guerra do Afeganistão. Silva (2013) contextualiza que naquele período muitas pessoas e instituições foram perseguidas e expostas à desonra pública. A mídia independente foi silenciada ou subjugada e a liberdade acadêmica foi ultrajada com a exclusão de centenas de docentes e cientistas das universidades e de centros de pesquisa.

Os EUA criaram o Plano Marshall, para promover ajuda econômica aos países europeus devastados pela guerra. Desse modo, poderiam recuperar suas economias através da reconstrução industrial segundo o modelo capitalista.

(...) o Plano Marshall, um projeto maciço para a recuperação européia, foi lançado, em junho de 1947. Ao contrário da ajuda anterior, que fazia claramente parte de uma agressiva diplomacia econômica, essa assumiu mais a forma de verbas que de empréstimos. (HOBSBAWM, 1995, p. 189).

Também havia divergências entre as duas potências sobre as sanções e castigos que seriam impostos à Alemanha com o fim da guerra. Para os Estados Unidos era importante aos seus negócios a reconstrução industrial e econômica da Alemanha. Já a União Soviética defendia sanções econômicas e o pagamento de indenizações pelo Estado alemão. O Plano Marshall forneceu cerca de US\$13 bilhões em assistência para a Europa Oriental na recuperação econômica da região e estimulou a integração econômica europeia para restaurar um importante mercado

para os produtos americanos. Após o anúncio do programa, Viatcheslav Molotov, ministro soviético das Relações Exteriores da União Soviética, disse que o Plano Marshall “dividiria a Europa em dois grupos de Estados”, pois Stálin proibira os países da Europa Oriental de aceitar tal ajuda (MACMAHON, 2012).

A URSS criou a COMECOM (Conselho de Assistência Econômica Mútua), com o objetivo de influenciar os países do chamado terceiro mundo, que não eram alinhados aos EUA e à URSS. A expectativa era de tecer uma rede de domínio cooptando aliados para enfraquecer a política antagônica dos EUA.

(...) mesmo no que depois veio a ser chamado de “Terceiro Mundo”, em poucos anos as condições para a estabilidade internacional começaram a surgir, quando ficou claro que a maioria dos novos Estados pós-coloniais, por menos que gostasse dos EUA e seu campo, não era comunista; com efeito: a maioria era anticomunista em sua política interna e “não alinhada” (ou seja, fora do campo soviético) nos assuntos internacionais. (HOBSBAWM, 1995, p. 179).

Em sua obra “Novas e Velhas Ordens Mundiais” (1996), Noam Chomsky declarou: “A Guerra Fria foi uma construção norte-americana. Os governos norte-americanos, precisando de um inimigo para justificar sua repressão externa e interna, criaram o inimigo soviético e comunista” (BIAGI, 2001, p. 65,66). Assim como a URSS, os EUA eram uma potência e representavam uma ideologia que a maioria dos americanos acreditava ser o modelo ideal para o mundo. Ao contrário do que ocorria na URSS, os EUA eram uma democracia (HOBSBAWM, 1995).

A deterrência explica porque a competição se deu nos campos econômico e cultural: as potências não atiraram armas uma contra a outra, mas se atacaram através do cinema, da música e da propaganda (ARBEX, 1997, apud FIGLINO, 2016, p.1).

As relações internacionais que se estabeleceram foram fomentadas por uma diversa rede de espionagem de ambos os lados em disputa. Estados Unidos emergente e hegemônico lançou as bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki em 1945 levando posteriormente à rendição japonesa e ao fim da Segunda Guerra Mundial. A URSS era contrária à expansão norte-americana e sentindo-se ameaçada passou a investir em tecnologia bélica, consequentemente, também investiu em energia nuclear.



As armas nucleares impediram o ataque de uma potência à outra mas, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de tecnologia militar poderia dar a chance de um lado agredir o outro sem sofrer uma retaliação proporcional à agressão, com o desenvolvimento de lançadores de foguetes, sistemas antimísseis ou bombas nucleares de maior potência, que perdurará, com maior ou menor intensidade, durante todo o período. (KRAKHECKE, 2009, p.62).

A partir desse momento, a divisão social, política e econômica ficou mais clara, pois não era mais só uma discordância em suas relações internas e externas, pois levaria o mundo todo a uma nova fase de conflitos e de ameaça constante sobre uma possível Terceira Guerra Mundial. “Gerações inteiras se criaram à sombra de batalhas nucleares globais que, acreditava-se firmemente, podiam estourar a qualquer momento, e devastar a humanidade”. (HOBSBAWM, 1995, p. 178).

De acordo com Kellner (2001), o monstruoso arsenal nuclear que ambos os lados dispunham criaram uma época em que os burocratas cínicos podiam aterrorizar as populações levando-os a aceitar políticas sociais que os beneficiava, sendo abandonadas reformas sociais necessárias para a criação de uma ordem social mais justa e equitativa.

Na visão dos EUA a URSS era liderada por “homens bárbaros” que a qualquer momento poderiam fazer o uso de tecnologia nuclear. Ao identificar a política externa e a ideologia da URSS como uma ameaça ao capitalismo, os EUA procuraram conter o socialismo e universalizar os valores norte-americanos, ligados à liberdade e à democracia (FIGLINO, 2016).

Diante de concepções e ideais que regiam suas nações, os governos dos EUA e da URSS se digladiavam pela hegemonia de suas ideologias. Eram polarizações tão absurdas, que a humanidade apenas aguardava o momento em que se iria deflagrar a Terceira Guerra Mundial, dado o potencial atômico, que ambas as nações dispunham. Nos EUA, havia se disseminado a crença de que um confronto entre elas seria a *Guerra Final*. (GUERRA, 2011, p. 40).

Na década de 1980 ocorreu uma renovação das tensões diplomáticas entre Estados Unidos e União Soviética. Para Krakhecke (2009), as armas nucleares acabaram gerando medo e previsões de uma nova guerra mundial. Desse modo, diversos meios culturais abordaram a política do período e as suas consequências devastadoras.

Em sua análise sobre a construção do Muro de Berlim, Macmahon (2012) argumenta que este foi um dos grandes símbolos e talvez o episódio mais célebre dessa divisão formada na Guerra Fria. Em junho de 1948 os soviéticos bloquearam todo o acesso a Berlim Oriental, isolando o enclave ocidental. O presidente dos Estados Unidos Harry Trumann reagiu criando uma ponte aérea ininterrupta de suprimentos e combustível para os dois milhões de residentes sitiados em Berlim Ocidental. A Alemanha foi dividida em zonas de influência dos Estados Unidos, França, Inglaterra e União Soviética. Em 1949 as potências ocidentais criaram a República Federal da Alemanha. Um mês depois, os soviéticos organizaram a República Democrática Alemã. Esta divisão na Alemanha foi denominada por Macmahon (2012, p. 46) como “marco zero” da Guerra Fria.

As linhas da Guerra Fria na Europa estavam então claramente demarcadas, com a divisão da Alemanha entre o Leste e o Oeste espelhando a divisão mais ampla da Europa em esferas dominadas pelos americanos e pelos soviéticos. (MACMAHON, 2012, p. 43).

Em outro trecho de sua obra, o autor afirma: "De Stettin, no Báltico, a Trieste, no Adriático, uma cortina de ferro desceu por todo o continente. A própria civilização cristã, alertava Churchill, estava em perigo por causa do expansionismo soviético" (2012, p. 36). Esse termo “cortina de ferro” foi utilizado para mostrar a barreira ideológica que dividia o continente europeu entre os países da Europa Ocidental e os países da Europa Oriental. Houve uma apreensão mundial porque essa conjuntura era muito parecida com o que havia se formado nas duas guerras mundiais anteriores, quanto à política de alianças entre os países e à corrida armamentista. Isso também foi observado quando em 1949 foi criada a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte), uma aliança militar ocidental formada por EUA, Canadá e os países capitalistas europeus, incluindo a Alemanha Ocidental, com o intuito de proporcionar a segurança dos países capitalistas. Atacar um dos Estados-membros seria um ataque a todos.

(...) os governos membros da OTAN, embora longe de satisfeitos com a política dos EUA, estavam dispostos a aceitar a supremacia americana como o preço da proteção contra o poderio militar de um sistema político antipático, enquanto este continuasse existindo. (HOBSBAWM, 1995, p. 186).

Também em 1955, a formação do Pacto de Varsóvia pelos países socialistas teve o objetivo de fazer frente à OTAN, contando com a URSS e os países do leste europeu (com exceção da Iugoslávia). Desse modo, alianças foram estabelecidas para um possível enfrentamento e o poderio bélico estava sendo ampliado de forma a fortalecer e assegurar suas posições.

Sendo a União Soviética uma potência “antagônica e tirânica” e abertamente dedicada à destruição da sociedade “burguesa” tradicional, seu combate por parte dos Estados Unidos tornou-se, portanto, necessário. Foi dentro dessa lógica que a política externa norte-americana baseou seus atos desde 1945 até 1989. (BIAZI, 2001, p. 63, 64).

As políticas antagônicas de EUA e URSS promoveram uma tensão social devido a uma iminente guerra por cerca de 40 anos que não chegou a se concretizar. Hobsbawm (1995) cita que na Guerra da Coreia (1950-53) os EUA tinham informações de que os 150 aviões chineses eram de fato aeronaves e pilotos soviéticos. Durante a Crise dos Mísseis em Cuba (1962), a principal preocupação dos dois lados era impedir que gestos belicosos fossem interpretados como medidas efetivas de guerra. Havia desse modo um jogo político que negava a existência da participação em dados eventos para manter a paz e a jurisdição delimitada entre essas nações após a Segunda Guerra Mundial.

A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência — a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra — e não tentava ampliá-la com o uso de força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética. (HOBBSAWM, 1995, p. 179).

O autor questiona se em algum momento uma guerra poderia ter sido deflagrada. Assim como um gelo fino que se quebra facilmente, também qualquer acontecimento poderia ser interpretado de forma radical por um dos lados e levado a um conflito. Talvez esse momento possa ter chegado perto de acontecer quando em 1947 o presidente norte-americano trouxe ao público a Doutrina Truman: “Creio que a política dos Estados Unidos deve ser a de apoiar os povos livres que resistem às tentativas de subjugação por minorias armadas ou por pressões de fora” (1995, p. 180). Também defende a ideia de que a URSS saiu muito abalada da Segunda

Guerra Mundial, desse modo não tinha uma política expansionista clara, mas de defesa em relação ao capitalismo que os ameaçava. “A Doutrina Truman significava uma declaração de Guerra Fria ideológica, junto com uma declaração de Guerra Fria geopolítica” (MACMAHON, 2012, p. 39). Para ele, quando a Inglaterra não conseguiu mais manter sua ajuda econômica para a Turquia e a Grécia, os Estados Unidos assumiram esse papel para preencher um vácuo do poder deixado pelos britânicos. O governo grego de direita mantinha uma guerra civil contra os comunistas e os turcos sofriam pressão dos russos por concessões de territórios.

Nas palavras de Guerra (2011), a Doutrina Truman forneceu as bases para a Guerra Fria, pois o presidente Truman assumiu uma postura bem radical em relação ao modo de vida dos soviéticos. A política estadunidense se concentrava na lógica de que estaria ajudando outros povos a se tornarem livres e resistir às pressões externas. Em hipótese alguma haveria conciliação entre dois sistemas antagônicos e o combate ao avanço soviético levaria a preservação da sociedade americana e de seus aliados.

Em qualquer avaliação racional, a URSS não apresentava perigo imediato para quem estivesse fora do alcance das forças de ocupação do Exército Vermelho. Saíra da guerra em ruínas, exaurida e exausta, com a economia de tempo de paz em frangalhos, com o governo desconfiado de uma população que, em grande parte fora da Grande Rússia, mostrara uma nítida e compreensível falta de compromisso com o regime. (HOBBSAWM, 1995, p. 183).

A posição clara do autor é de que a URSS tinha ficado debilitada após o conflito, com uma economia abalada e uma política que, por mais que tentasse influenciar a população, não tinha o apoio total que necessitava. Esse conflito foi marcado por uma disputa de desiguais à medida: “... os EUA se preocupavam com o perigo de uma possível supremacia mundial soviética num dado momento futuro, Moscou se preocupava com a hegemonia de fato dos EUA...” (1995, p. 184).

Em concordância, Biagi afirma:

Como o “colosso” russo, totalmente “aniquilado”, poderia tentar criar uma guerra contra o “colosso” americano que saiu praticamente intacto da Segunda Guerra Mundial? Mesmo a idéia de expansionismo comunista (ou de suas tentativas para uma dominação mundial) pareciam frágeis. (2001, p. 64)

Os Estados Unidos queriam manter sua supremacia diante do sistema internacional e temiam o desaparecimento do capitalismo devido à superioridade do socialismo. Mesmo diante dessa interpretação não enxergavam o fim do socialismo frente ao capitalismo (FIGLINO, 2016).

Os principais especialistas militares americanos e britânicos achavam que a União Soviética era fraca para arriscar um ataque aos Estados Unidos, mas não ignoravam um ataque do Exército Vermelho aos países da Europa Ocidental. Acreditavam que a União Soviética poderia tirar proveito da desgraça socioeconômica ou das sublevações a ela associadas, que continuavam a marcar o mundo pós-guerra. As graves rupturas sociais e econômicas da guerra fizeram o comunismo parecer uma alternativa sedutora para muitos povos do mundo. Essa potência poderia adquirir mercados e recursos importantes e colocar em risco a liberdade política e econômica dos Estados Unidos e dos países a ele alinhados pelo capitalismo (MACMAHON, 2012).

Era necessário para o governo dos EUA criar uma campanha anticomunista e expandi-la interna e externamente, pois diferente de seus adversários onde o sistema político não seguia seu modelo de democracia, havia a necessidade de angariar votos convencendo a população e seus políticos do perigo soviético e de que representavam a paz e a economia mundial.

(...) o governo soviético, embora também demonizasse o antagonista global, não precisava preocupar-se com ganhar votos no Congresso, ou com eleições presidenciais e parlamentares. O governo americano precisava. Para os dois propósitos, um anticomunismo apocalíptico era útil, e portanto tentador... (HOBSBAWM, 1995, p. 185).

O autor completa sua análise afirmando que “era necessário criar uma histeria para que a população pagasse seus impostos de modo a financiar a corrida armamentista e conceituar-se, com fins ideológicos, como polo oposto ao comunismo” (HOBSBAWM, 1995, p. 185).

Após a Segunda Guerra Mundial acreditava-se que haveria um período de paz, mas tem o início da corrida armamentista criando transformações constantes no modo de vida das populações. A humanidade experimentou momentos de tensão pela bipolarização causada entre as duas potências inimigas (GUERRA, 2011).

Na década de 1970, inicia-se um período conhecido como Segunda Guerra Fria. Houve uma crise econômica na Europa. Contudo, os EUA não tiveram perdas

significativas e a URSS descobriu jazidas de petróleo e gás natural. Esse fato contribuiu para que as duas nações tivessem suas economias estabilizadas. “Coincidiu com uma grande mudança na economia mundial, o período de crise à longo prazo que caracterizaria as duas décadas a partir de 1973, e que atingiu o clímax no início da década de 1980”. (HOBBSAWM, 1995, p. 191, 192). Para o autor, a economia americana e suas relações internacionais foram abaladas na Guerra do Vietnã quando houve muitas perdas econômicas, militares e soldados. A desmoralização do exército por ter deixado o território vietnamita foi propagada e chegou a afetar a política do país. Os EUA também se envolveram na Guerra de Yom Kipur em 1973 e apoiaram Israel contra a Síria e o Egito que eram abastecidos pelos soviéticos. Através da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo), os Estados árabes do Oriente Médio tinham feito o possível para impedir o apoio a Israel, cortando fornecimentos de petróleo e ameaçando com embargos. Assim poderiam aumentar seus lucros com o aumento do preço do barril de petróleo e os EUA não poderiam fazer nada para impedir. “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” (1995, p. 191, 192). Dessa forma, a URSS não tinha condições financeiras para enfrentar os EUA. Apesar das duas nações saírem hegemônicas da Segunda Guerra Mundial, os EUA tinham maior influência e condições de manter a bipolaridade pelo tempo que fosse necessário.

Ficou claro, depois de 1960, que o socialismo estava ficando para trás em ritmo acelerado. Não era mais competitivo. Na medida em que essa competição assumia a forma de um confronto entre duas superpotências políticas, militares e econômicas, a inferioridade tornou-se ruinosa. (HOBBSAWM, 1995, p. 196).

O fim da Guerra Fria começou com a queda do Muro de Berlim em 1989 e a reunificação da Alemanha. Hobsbawm comenta que os quarenta anos que se passaram foram repletos de medo e suspeita, de semear e colher obstáculos industrial-militares que não podiam ser facilmente revertidos. As engrenagens da máquina de guerra continuaram rodando através dos serviços secretos profissionais e paranoicos para desarmar a vigilância do inimigo e derrotá-lo com mais facilidade. O colapso do Império soviético em 1991 e sua desintegração tornaram impossível fingir ou acreditar que nada tinha mudado.

Enquanto durou a Guerra Fria, nada disso contou. Nas décadas de 1970 e 1980, outros países conseguiram a capacidade de fazer armas nucleares, notadamente Israel, África do Sul e provavelmente a Índia, mas essa proliferação nuclear só se tornou um problema internacional sério após o fim da ordem bipolar de superpotências em 1989. (HOBSBAWM, 1995, p. 185, 186).

Biagi (2001) descreve que a Guerra Fria forneceu fórmulas para justificar as intervenções do estado e suas ações criminosas. Sem a necessidade de explicações, os atos eram empreendidos por razões de “segurança nacional” em resposta à ameaça do superpoderoso inimigo, ameaçador e cruel. Essa fase de ameaças levou a um sistema internacional estabilizado. Houve um acordo entre as duas superpotências para que não houvesse uma confrontação, o qual é exemplificado pela instalação da “linha quente” telefônica em 1963 que ligava a Casa Branca com o Kremlin (HOBSBAWN, 1995).

Diante dos grandes embates diplomáticos do período, o cinema serviu como ferramenta ideológica com grande potencial para envolvimento das massas. Os filmes promoviam uma manipulação de imagem e representações para atacar o inimigo neste mundo bipolar, conforme discutimos a seguir.

### 1.1 CHARTIER E A HISTÓRIA CULTURAL: REPRESENTAÇÕES PRODUZIDAS PELO CINEMA

Roger Chartier é um dos expoentes da História Cultural francesa na atualidade e representante da Escola de Annales, desenvolveu métodos e técnicas para a construção da pesquisa dos fatos históricos em livros como a “História das mentalidades” (1988). Seus estudos transitam entre a Antropologia e a História, baseados em explicações culturais do conhecimento histórico e humano. Desse modo, a análise deve partir da realidade de certa sociedade, levando em consideração a conjuntura em que se formou. “Muitas vezes essas visões se entrelaçam e se condensam em várias formas de analisar a sociedade em determinado contexto histórico” (1988, p. 30).

Em “A História cultural: entre práticas e representações - memória e sociedade” (1988, p. 23), Chartier desenvolve uma análise sobre o trabalho do historiador, as fontes históricas e o mundo simbólico, descritos por ele como “representações”. Busca identificar em diferentes espaços e temporalidades como a



realidade social é construída, pensada e percebida. Destaca que nem sempre a realidade conhecida é verdadeira, pois muitas vezes as visões distorcidas podem estar a serviço dos grupos dominantes que as produzem. Muitas dessas representações criam estruturas institucionalizadas para que seus representantes possam perpetuar a existência do grupo, da classe ou da comunidade. Sobre este processo, Dupront já afirmara em 1960: “O que importa, tanto quanto a ideia, e talvez mais, é a encarnação da ideia, os seus significados, o uso que se faz dela”. (1988, p. 48).

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos, desafios, se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1988, p. 17).

O significado das representações é interpretado por Barros (2005, p. 135) quando declara que “... o pintor produz a sua representação de uma catedral, com telas e tintas, ou quando um escritor descreve ou inventa uma catedral através de um poema ou de um romance, temos em ambos os casos representações”. Tal ideia se assevera com Jacques Le Goff (1994, p. 11): “o campo das representações engloba todas e quaisquer traduções mentais de uma realidade exterior percebida, e está ligado ao processo de abstração” (BARROS, 2005, p. 135).

As representações podem ter uma direção socialmente motivada, que remete ao conceito de ideologia. Esta é produzida a partir da interação de subconjuntos coerentes de representações e comportamentos que passam a reger as atitudes e as tomadas de posição dos homens nos seus inter-relacionamentos sociais e políticos. Desse modo, a ideologia procura construir ou organizar representações já existentes para atingir determinados objetivos ou reforçar determinados interesses. A ideologia tem a ver com o poder e o controle social exercido sobre os membros de uma determinada sociedade, sem que estes tenham consciência disto (BARROS, 2005).

Chartier faz uma crítica ao Antigo Regime, quando o governo era aristocrático e o poder estava centralizado nas mãos de um monarca. Os grupos sociais (clero e



nobreza) usavam de todo um conjunto simbólico para justificar o seu poder e construir uma representação do mundo social. Seu poder de coerção estava presente nas vestes e signos, criando um imaginário em que as pessoas deveriam se submeter a um poder vigente, muitas vezes “emanado pelo sobrenatural” (1988, p.22).

A relação de representação é assim confundida pela acção (sic) da imaginação, essa parte dominante do homem, essa mestra do erro e da falsidade, que faz tomar o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é. Assim deturpada, a representação transforma-se em máquina de fabrico de respeito e de submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado, que é necessário onde quer que falte o possível recurso a uma violência imediata. (CHARTIER. 1988, p. 22).

As representações atuam diretamente nas projeções de mundo das pessoas. Mesmo que os imaginários sejam vinculados ao poder, eles podem ser conflitantes e grupos distintos podem formar representações diferentes dos fatos e também contraditórias entre si (Krakhecke, 2009).

Chartier (1988) busca identificar como a realidade social é construída, pensada e percebida. Assim como o etnólogo, o historiador deve reencontrar as representações antigas, na sua irredutível especificidade, isto é, sem as envolver em categorias anacrônicas nem as medir pelos padrões da utensilagem metal do século XX, entendida implicitamente como o resultado necessário de um progresso contínuo.

(...) a tarefa do historiador das ideias é, portanto, a de substituir a busca de uma determinação pela de uma função, função essa que só pode ser apreendida se for considerado globalmente o sistema ideológico da época considerada. (CHARTIER, 1988, p. 50).

Para Chartier, cabe ao historiador o trabalho crítico em relação às fontes e também deve compreender a representação do mundo social através das categorias e processos que constroem essa realidade: “um espaço de trabalho entre textos e leituras, no intuito de compreender as práticas, complexas, múltiplas, diferenciadas, que constroem o mundo como representação” (1988, p. 28).

Na concepção de Krakhecke (2009), é importante que o historiador analise as diferentes formas de construção do real. É possível a existência de diferentes formas de compreender e atuar dentro de uma sociedade, seja dentro de diferentes classes

sociais ou em diferentes gerações. A representação coletiva<sup>8</sup> prioriza os pontos de choque entre os grupos sociais.

Ao refletir sobre o uso das fontes como conhecimento do fato, ou testemunho da realidade, Chartier sugere que até mesmo obras historiográficas devem ser questionadas levando em consideração a conjuntura em que foram lançadas. As influências das representações vigentes no período, de grupos ou instituições, produziram posições políticas, as quais também influenciaram os autores que podem abordar discursos<sup>9</sup> históricos diferentes.

Quando uma pessoa lê uma obra ou um documento, ela recria o texto original a partir de sua “competência textual”, ou seja, há a mobilização da habilidade para comparar textos com outros que leu, que podem não ter sido conhecidos pelo autor do texto original (BARROS, 2005).

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como eles afectam (sic) o leitor e conduzem a uma norma de compreensão de si próprio e do mundo. (CHARTIER, 1988, p. 24).

É necessária a análise de diversos autores e a contraposição de discursos para abordar a veracidade dos fatos e a produção do conhecimento. A compreensão de Chartier propõe um novo olhar para a História a partir da pesquisa dos fatos que tem se tornado uma tendência na historiografia contemporânea. Descreve que os condicionamentos não conscientes e interiorizados fazem com que um grupo ou uma sociedade partilhe um sistema de representações e um sistema de valores, sem que seja necessário explicitá-los.

Barros faz sua contribuição ao declarar que “ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual ou um artesão” (2005, p. 127). Desse modo, a História é construída considerando as massas, as classes sociais antes esquecidas que

---

<sup>8</sup> As representações coletivas são influenciadas pela maneira que as pessoas se apropriam dos discursos, com novas visões sobre o mundo e a realidade sobre si mesmas (CHARTIER, 1988, p. 37, 38).

<sup>9</sup> Segundo Eni Orlandi, uma das principais estudiosas da Análise do Discurso no Brasil, o discurso é a prática da linguagem, isto é, uma narrativa construída a partir de condições históricas e sociais específicas. Para ela, todo discurso materializa determinada ideologia na fala a partir de um idioma específico. Desse modo, todo discurso possui uma ideologia, e é a língua que permite aos indivíduos compreenderem e assimilarem tal ideologia (SILVA, 2009, p. 101).

também produzem História e cultura. Chartier exhibe a representação social que o cinema pode criar e instituir ideias e concepções que são propagadas à sociedade.

(...) assim como na televisão, nos filmes, nos desenhos animados ou nas revistas ilustradas, existem representações que são veiculadas, opiniões emitidas e narrativas que ajudam a produzir o imaginário social de um período (BRANDÃO, 2018. p. 188).

Assim, além dos sujeitos e das agências que produzem cultura, estudam-se os meios pelos quais esta se produz e se transmite: as práticas e os processos. Barros afirma que as “agências de produção e difusão cultural também se encontram no âmbito institucional: os sistemas educativos, a imprensa, os meios de comunicação, as organizações socioculturais e religiosas (2005, p. 129-130)”. Os padrões que estão por trás dos objetos culturais produzidos, suas visões de mundo, o sistema de valores que constroem os indivíduos e os “modos de vida” estão relacionados à concepção e ideias dos diferentes grupos que são disseminadas em movimentos sociais.

De acordo com Aguiar (2021, p. 469), “o desafio do historiador está em tirar dos filmes às lições positivas ou negativas, e entender como eles constroem o passado e o mundo social”. Os filmes são tomados de representações ideológicas que conjecturam uma determinada época, devem ser analisados com cuidado pelo historiador ou problematizados pelos professores para o estudo de determinado contexto em sala de aula. Como fonte historiográfica, podem carregar anacronismos ou ser pensados a partir de uma realidade da qual não foi produzido.

Os modos de representação são constituídos pelo ambiente social no qual o filme foi criado. Como em uma janela pelo qual o telespectador observa as imagens, certamente pode alterar a percepção do indivíduo que se colocou diante daquela obra (CARBONERA, 2020).

Quando o historiador passou a observar o filme para além de fonte de prazer estético e de divertimento, rapidamente ele o percebeu como agente transformador da história e como registro histórico (CARBONERA, 2020, p. 28 apud NOVOA, 2012, p. 33).

Por isso, Valim (2006) argumenta que é necessário investigar os meios pelos quais alguns filmes tentam induzir os indivíduos a se identificar com as ideologias, as posições e as representações sociais e políticas dominantes e quais as rejeições

a essas tentativas de dominação podem contribuir para uma visão mais crítica da sociedade.

Os historiadores que estudam a relação cinema e História pontuam que um filme, ao tentar fazer uma reconstituição do passado, sempre sofre influências da sociedade que o produziu. Por isso, ele fala mais do presente do que o passado representado. (AGUIAR, 2021, p. 469).

Para Selva Fonseca (2009 apud AGUIAR, 2021, p. 464), o “filme histórico” e o documentário não podem ser confundidos como uma obra historiográfica. Para uma análise crítica, é necessário muito mais que somente assistir filmes. É necessária a problematização. Para a autora, é indispensável a apropriação do vocabulário cinematográfico como uma alfabetização, ou seja, conhecer e aprender os elementos técnicos e estéticos da linguagem cinematográfica, por meio de imagens, sons, gestos, códigos, etc., baseados em uma relação entre a encenação e a representação do passado e da realidade.

Ao estudar filmes do período da Primeira Guerra Mundial e depois os filmes russos da década de 1920, Marc Ferro (apud AGUIAR, 2021, p. 458) observou que havia informações nos filmes que retratavam fatos que nem sempre estavam presentes nos documentos. As imagens traziam certos conhecimentos que não existiam em outras fontes. Assim, o cinema permite ao historiador exercer um trabalho historiográfico através das percepções e releituras.

A releitura do passado que uma película faz é constituída de um amálgama de diferentes fundos culturais que se sincretizam num mesmo espaço. Em outras palavras, as representações cinematográficas não conseguem se livrar de décadas de recepções sobrepostas e cruzadas. (AGUIAR, 2021, p. 456).

Consistentemente pautado em Michele Lagny, Valim (2006, p. 27) escreve que para essa autora todo processo de produção de sentido é uma prática social. Porém, como o cinema é também um gerador de práticas sociais, ele é tanto um testemunho das formas de agir, pensar e sentir de uma sociedade quanto um agente que suscita transformações, veicula representações ou apresenta modelos.

O Estado pode utilizar o cinema como um agente de suas causas e intenções, manipulando visões e cooptando a população para suas políticas de interesse. No entanto, o cinema pode agir como um contrapoder, ou seja, contra uma ideologia dominante. Assim, o filme pode deixar escapar informações que

seriam omitidas em outros documentos, estas se tornam explícitas devido à liberdade de quem a escreve. Uma forma de investigar o que está implícito nos filmes seria realizar as leituras histórica e social sobre eles, conhecer a sua estética e compreender como a linguagem cinematográfica opera (AGUIAR, 2021). A trilogia de Rambo pode exemplificar esse processo na década de 1980, o governo utilizou-se da propaganda e do personagem para justificar suas ações e angariar apoio para suas políticas externas intervencionistas. Embora os cineastas tivessem liberdade de fazer suas críticas, às vezes não o faziam para não perderem os investimentos governamentais. Apesar da influência do discurso do Estado de apoio à Guerra do Vietnã, o primeiro filme traz elementos de uma contracultura, pois Rambo era um andarilho, com cabelos compridos que havia retornado da guerra e encontrou uma sociedade que não o aceitava. Segundo uma fala de Rambo no filme: “Era uma guerra diferente. Uma guerra que não se vence”.

Nesse contexto, o filme mesmo carregado de representações deve ser usado como fonte de pesquisa para o entendimento da conjuntura histórica. Em sala de aula é possível que essa ferramenta venha a melhorar as metodologias de forma a expor a análise dessas representações ideológicas de um grupo social ou político para criar aprendizagens mais significativas sobre os conteúdos da disciplina de História.

O passado é representado no cinema de diversas maneiras e pode ser abordado por vários ângulos. Um filme produzido em qualquer tempo e espaço é passível de ser utilizado como objeto de pesquisa historiográfica. Por isso, retomar o debate em questão lançando outro olhar sobre ele, é sempre uma necessidade imperativa. (AGUIAR, 2021, p. 456-457).

A História cultural aqui concebida como representação dos diversos personagens, signos, atos e objetos permite o trabalho de pesquisa com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, para desenvolver competências históricas de articular as informações e desenvolver suas próprias percepções acerca do campo de conhecimento. A (BNCC) Base Nacional Comum Curricular deixa claro essa interação a partir da concepção que os estudos no Ensino Médio devem ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental.

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade

cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BRASIL, 2018, p. 547).

De acordo com este dado, a vida escolar do aluno é um processo de interação e desenvolvimento. No Ensino Fundamental, este vai ampliar seu conhecimento e discutir com o professor e os colegas fatos históricos programados dentro do currículo proposto, o que permite aprofundar esses estudos no Ensino Médio e contribuir para que o estudante possa, através da mediação, construir as suas próprias representações. Sua formação permite o desenvolvimento crítico sobre o conteúdo e o manuseio das fontes históricas. Desse modo, ao assistir um filme pode construir análises contextuais fundamentadas na historiografia e observar as linguagens e estereótipos que foram criados.

## 1.2 ESTEREÓTIPOS E A CONSTRUÇÃO DE NACIONALISMOS

A Guerra Fria foi marcada pelas disputas ideológicas, diplomáticas e estratégias militares entre as duas grandes potências econômicas e bélicas que se destacaram na Segunda Guerra Mundial. A estratégia era afetar o inimigo sem a necessidade de um confronto direto, intervindo, porém em confrontos bélicos em outros territórios sob os quais se estabelecia influência econômica e política dentro da dinâmica da bipolaridade. Tzu já afirmava que “É preferível subjugar o inimigo sem travar combate. Nesse caso, quanto mais te elevares acima do bom, mais te aproximarás do incomparável e do excelente” (2006, p. 20). A estereotipação propagada por ambos os países em disputa tinha o intuito de ganhar recursos e apoio de suas populações e colaborações internacionais. A melhor forma de atingir seus objetivos não seria através de um ataque direto, mas afetar sua moral e colocar em dúvida suas ações. “Uma das tarefas essenciais que debes realizar antes do combate é escolher criteriosamente o terreno do campo de batalha” (2006, p. 31).

A partir de 1945, com as diferenças ideológicas relacionadas à punição da Alemanha, às armas nucleares e à divisão de territórios, Estados Unidos e União Soviética criaram suas zonas de influência. Foi necessário criar ou manter acordos visando combater o inimigo e proteger seus interesses econômicos. Diante desse

cenário, que se desenvolveu na Europa, Macmahon (2012) afirma que a Guerra Fria ganharia novos contornos na Ásia, ao que chamou de “Guerra Quente”. O Japão tornou-se um país chave na Ásia para os interesses conflitantes.

Em dezembro de 1949, o secretário de Estado Dean Acheson enquadrava da mesma forma a importância estratégica do Japão em termos do equilíbrio de poder global entre o Leste e o Oeste. "Se o Japão fosse acrescentado ao bloco comunista", enfatizou, "os soviéticos adquiririam mão de obra qualificada e potencial industrial capaz de alterar significativamente o equilíbrio de poder mundial". (MACMAHON, 2012, p. 50).

Segundo o autor, as autoridades americanas concordavam em proteger o Japão de qualquer ameaça comunista externa e, ao mesmo tempo, imunizá-lo contra qualquer possível contágio interno. Quando na década de 1940 os comunistas começaram a dominar a guerra civil na China, os analistas americanos inquietaram-se com a tradicional dependência do Japão em relação à China, por ela ser seu principal mercado marítimo. Assim poderia atraí-lo para a órbita comunista. O Japão de inimigo mortal passaria a ser um aliado durante a Guerra Fria.

A China se tornaria um desafio para os Estados Unidos. Uma guerra civil entre comunistas e nacionalistas mudariam os rumos da Guerra Fria na Ásia. Contudo, para os Estados Unidos manter relações diplomáticas estáveis na Europa poderia ser mais importante do que uma China que não se mostrava tão poderosa quanto os seus aliados.

Durante todo o outono de 1945, as tropas comunistas e nacionalistas enfrentaram-se no nordeste da China, com Chiang usando agressivamente o equipamento e o transporte americanos num esforço para expulsar as forças comunistas. As esperanças americanas de uma China unificada, pacífica e pró-americana definhavam num ritmo constante. (MACMAHON, 2012, p. 54).

Segundo o autor, comandante de um pequeno contingente de soldados americanos na China, o general Albert Wedemeyer alertou que os Estados Unidos deveriam apoiar as forças nacionalistas, pois em caso de vitória dos comunistas esse Estado poderia se tornar uma marionete dos soviéticos e poderiam controlar praticamente os continentes da Europa e da Ásia. O general tentou tratativas entre Chiang (nacionalistas) e Mao Zedong (comunistas), mas de modo algum um governo de coalizão incluiria ambos os lados devido às diferenças incuráveis entre os partidos. Não havia confiança e nenhum dos lados estava disposto a partilhar o



poder com seu rival. As nações asiáticas e europeias interessadas avaliaram que a vitória comunista na China representava uma grande derrota para o Ocidente e uma vitória memorável para os soviéticos.

Mao Zedong alinhou seus interesses com o lado soviético, pois necessitava de ajuda para combater um inimigo externo. Sua ambição foi alimentada pela fúria contra os imperialistas ocidentais que haviam explorado sua nação por tanto tempo. Além disso, era necessário mobilizar as populações para suas grandes ambições revolucionárias. “A Revolução Chinesa modificou radicalmente a percepção estratégica de Washington. A política da “contenção” adquiriu dimensões globais e a China, de aliada, tornou-se rival” (MAGNOLI, 2006, p. 402).

Em 1949, o líder chinês reuniu-se com Stálin e realizaram o tratado sino-soviético que obrigava cada uma das nações a socorrer a outra em caso de ataques de terceiros, tornando-se o símbolo mais ameaçador de uma Guerra Fria então firmemente enraizada em solo asiático (MACMAHON, 2012).

Outro conflito foi a Guerra do Vietnã (1955 – 1975). Enquanto o Norte decidiu ser comunista, o sul manteve uma posição neutra, resultado da influência política e cultural da França, já que a região da Indochina fora sua colônia. Como o livro de Russell (1968) foi escrito no período em que a guerra ainda estava acontecendo, o autor mostrou a possibilidade dos EUA e a URSS atacarem o Vietnã do Norte. O grande medo do período descrito e vivenciado pelo autor era de que uma guerra mundial ocorresse e que a ameaça nuclear trouxesse a aniquilação total.

Como pode acontecer que o povo honesto, da América, apoie essa guerra? Como pode eles, por meio de seus votos, estimular o uso de desfolhantes, nominalmente contra árvores, mas, de fato, com o propósito de exterminar a população, inclusive as crianças? Como podem eles prestigiar um governo que rasga o ventre de mulheres grávidas e exhibe seus fetos ao público? Como podem eles contemplar, como o fazem neste momento, a extensão da guerra ao Vietnã do Norte, comportando o risco de estender-se ainda mais, até a China e a seguir à Rússia, o que teria todas as probabilidades de representar o fim da espécie humana? (RUSSELL, 1968, p 92).

O autor deduz que tudo isso só foi possível pela campanha de mentiras criada pelo governo norte-americano para induzir seu povo. Desse modo, manteriam na consciência as “maldades” praticadas pelos comunistas, sendo que muitas dessas imagens nem chegaram a ser veiculadas pela mídia dos EUA. O autor destaca que se estimulava o medo através do imaginário, da representação de uma possível guerra nuclear e, assim, da extinção da raça humana na terra. Sabe-se que



a Guerra Fria teve seus momentos de enfrentamentos mais acalorados entre as duas grandes potências, como na crise dos mísseis de 1962. Contudo, muito do que foi propagado tinha o objetivo de desestabilizar o inimigo nos campos político, econômico e militar. Diante desse cenário, EUA e URSS tratavam de acordos políticos para impor sua influência sobre seus territórios de interesse.

A guerra, vista da relativa segurança proporcionada pelo isolamento geopolítico dos Estados Unidos, foi interpretada como uma aberração monstruosa, um desvio patológico nas relações internacionais. Sua causa não poderia ser outra senão a imperfeição das instituições políticas no estrangeiro. Sua abolição definitiva exigiria nada menos que a difusão do modelo histórico representado pela nação americana. (MAGNOLI, 2006, p. 10).

Os Estados Unidos tiveram uma presumida derrota no Vietnã que desestabilizou todo o país. Para Hobsbawm (1995), o fato desmoralizou e dividiu a nação devido às cenas de motins e manifestações televisadas contra seu envolvimento na guerra. Destruíu um presidente americano e levou as retiradas universalmente previstas após dez anos (1965-1975). Mostrou seu isolamento, pois nenhum dos países europeus aliados mandou contingentes de soldados auxiliar as tropas dos EUA.

Valim (2010) faz uma narrativa sobre a formação de um novo tipo de cinema desencadeado nos Estados Unidos neste período e que se tornou hegemônico para o mundo todo. “Muitos filmes contribuíram para construir ou reforçar o estereótipo clássico do comunista “comedor de criancinhas”, e não apenas nos Estados Unidos, já que a produção de Hollywood era dominante nas telas do mundo” (p. 88). A onda anticomunista iniciada na década de 1950 influenciou diversas produções posteriores. Esses filmes estavam inseridos em um contexto em que os principais inimigos eram os soviéticos, aliados dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, aliança que seria quebrada com o surgimento da Guerra Fria.

O conflito ideológico foi cunhado como “Guerra Fria” por ter sido indireto, dando-se em territórios de países de suas respectivas zonas de influência e através da cultura, propagando estereótipos e especulando mensagens e sinais (muitas vezes erroneamente interpretadas) obtidos pelos sistemas de espionagem de ambos Estados. (FIGLINO, 2016, p.13).

De acordo com Silva (2013), os estúdios de Hollywood passaram por investigações em 1947 devido à presença de células comunistas entre seus

funcionários. A resposta de Hollywood a essas acusações foi dupla. Ao mesmo tempo em que começou a afastar os funcionários suspeitos, também lançou filmes ancorados no anticomunismo da época. Um ano após as investigações foi lançado o filme “A Cortina de Ferro”. A Warner introduziu seu primeiro filme anticomunista em 1951 cujo título era “Eu fui um comunista para o FBI”. O governo não emitiu qualquer documento para a criação de filmes relacionados a essa temática, mas as investigações e a pressão diante daquela conjuntura podem ter sido fatores determinantes não só para o lançamento, mas também para futuros financiamentos por parte do governo.

Na década de 1980, a Trilogia Rambo equacionou as representações e ajudou na disseminação dos ideais norte-americanos, apresentaram o poder bélico e político dos Estados Unidos e sua influência em outros territórios através de conflitos em países considerados periféricos. “Sem dúvida, a bipolarização (EUA x URSS) forneceu inúmeros elementos para a criação de super-heróis, histórias e narrativas, muitas vezes, carregadas de ampla carga ideológica”. (BRANDÃO, 2018, p. 2). O personagem de Rambo teve grande aceitação pela sociedade estadunidense e representou um importante estereótipo dentre tantos criados veiculando os princípios que deveriam ser propagados naquele momento.

Chomsky analisa o discurso de lideranças e a propaganda política dos EUA de que protegeriam o Ocidente contra as atrocidades praticadas pelos soviéticos, escondendo “o verdadeiro medo, que era o saque dos pobres sobre os ricos, ou dos países pobres sobre os países mais desenvolvidos economicamente” (1999, p. 102). Um conflito pacífico seria descartado, pois os EUA estavam mais preocupados com a política soviética do que com o exército soviético. Havia um jogo de interesses, já que a URSS exercia influência sobre a Europa Oriental. Os EUA tinham uma pretensão de manter o controle mundial. A principal técnica utilizada pelos dois lados era gerar o medo nas populações para justificar a repressão e a violência. Segundo Tzu, “a doutrina engendra a unidade de pensamento; inspira-nos uma mesma maneira de viver e de morrer, tornando-nos intrépidos e inquebrantáveis diante dos infortúnios e da morte”. (2006. p.12). A doutrinação equacionada pela política nacionalista era a preocupação de manter uma política estável diante de um possível conflito bélico.

A Guerra Fria só terminou porque a URSS entrou em colapso devido à sua estagnação econômica, ao aumento dos gastos militares e às pressões internas.

Acreditando que poderiam ter superado a URSS, os EUA passaram a intervir na política de outros países, como a invasão do Panamá e as intervenções nas eleições da Nicarágua. Na década de 1980, novos inimigos foram inventados pelo governo norte-americano para esconder seus verdadeiros adversários, “... os hereges do Terceiro Mundo, que buscam escapar do seu papel de serviçais” (CHOMSKY, 1999, p. 106). A nova ameaça criada passou a ser o cartel das drogas da América Latina. A mídia continuou a ser uma grande ferramenta para propagar a ideologia do governo, fornecendo um novo pretexto para as intervenções.

A Guerra Fria teve fim por conta de uma implosão no sistema socialista soviético após as mudanças promovidas por Mikael Gorbachev (glasnost e perestroika), já que passou a estabelecer relações com o sistema capitalista, e não foi capaz de acompanhar seu ritmo. [...] tal potência não emergiu após um embate direto entre as potências hegemônicas; e não houve vencedores do conflito indireto, mas apenas um perdedor: a URSS. (FIGLINO, 2016. p. 13).

A guerra é um elemento inseparável da política. Durante a Guerra Fria, o cinema norte-americano foi amplamente utilizado para propagar ideologias do governo de forma a proteger o sistema capitalista da “ameaça” comunista que se propagava na União Soviética. “A regra do jogo da Guerra Fria era buscar apoio e influência, porque uma potência hegemônica enxergava a outra como ameaça pelo fato de ambas possuírem armas nucleares” (FIGLINO, 2016, p. 4).

Os diversos filmes e histórias em quadrinhos criados mostravam as concepções capitalistas por trás da atração que representavam. A União Soviética também produziu propagandas que denunciavam os problemas econômicos e sociais do capitalismo, em defesa do socialismo. Esses estereótipos foram criados para que a população aprendesse a amar sua nação<sup>10</sup> e ver que tudo que vinha de fora era algo perigoso para a estabilidade do país: “o objetivo dos EUA (autodenominados de “defensores da liberdade e da moralidade”) era conter e “domar” os soviéticos a fim de conduzi-los a uma boa conduta internacionalmente”.

---

<sup>10</sup> A Nação, em seu significado mais simples, é uma comunidade humana, estabelecida neste determinado território, com unidade étnica, histórica, linguística, religiosa e/ou econômica. O Estado seria, nesse sentido, o setor administrativo de uma Nação. (SILVA, 2009, p. 308). Segundo Anderson “A formação da nação é um fenômeno moderno, e, segundo o autor, se dá em muitos casos através da circulação cultural, por meio de livros, uma literatura comum, uma imprensa comum. Isso acaba criando pontos culturais uniformes que facilitam o reconhecimento entre as pessoas, mesmo que imaginariamente” (Apud Krakhecke 2009, p. 30-31).

(FIGLINO, 2016, p. 6). O próximo item explora a formação de heróis criados pela indústria cultural americana para fomentar essa ideologia nacionalista, de modo a difundir ideais e concepções para depreciar o inimigo e defender seu sistema político e econômico.

### 1.3 A PRODUÇÃO DE “HERÓIS” PELA INDÚSTRIA CULTURAL

A Famous-Players foi o primeiro estúdio de cinema criado nos Estados Unidos e o sucesso que obteve em duas décadas levou à criação de outras Companhias que levariam o setor a uma grande lucratividade ao uso político por parte do governo em situações necessárias para manter a segurança nacional.

A Famous-Players-Lasky (que mais tarde viria a se tornar a Paramount) configurou, na passagem da década de 1910 para a década de 1920, a primeira tentativa de dominar a indústria cinematográfica norte-americana. (SILVA, 2013, p. 35).

A formação da indústria cinematográfica norte-americana inicia-se a partir de 1910 quando os primeiros estúdios começaram a filmar algumas produções.

O cinema multiplicou seus recursos de representação e, a partir da década de 1910, o êxito de sua produção industrial trouxe consigo filmes voltados para a reconstrução do passado histórico e concebidos no padrão do chamado cinema narrativo (KORNIS, 2008, p. 9)

Contudo, foram necessárias duas décadas para o desenvolvimento desse setor. Em 1930 os estúdios alcançaram uma produção que parecia ser a ideal para gerar o maior lucro possível para seus membros. Em 1940 os donos, sócios, atores, atrizes e diretores desfrutavam intensamente dos resultados dessa estrutura, tendo os oito maiores estúdios lucros que jamais se veriam novamente se comparados à renda da população e ao tamanho do país.

Em termos gerais, podemos dizer que a “Era dos Estúdios” iniciar-se-ia no começo da década de 1930, quando oito estúdios, Paramount, MGM, Warner Bros., Twentieth Century-Fox e RKO e, em menos escala, Columbia, Universal e United Artists, reuniram todas as condições para dominar de forma plena e vertical a cadeia de produção, distribuição e exibição de seus filmes. (SILVA, 2013, p. 31).

Para Silva (2013) a chamada “Era dos Estúdios” produziu filmagens que além do mercado interno passaram a ser reproduzidas nos países europeus. A partir da década de 1930, a indústria cinematográfica tornou-se um maduro oligopólio. Os investimentos de aventureiros judeus da primeira e da segunda geração de imigrantes haviam terminado e os oito grandes estúdios eram o único conglomerado a lucrar expressivamente com o negócio dos filmes.

Se hoje podemos dizer que o cinema norte-americano é aquele que continua a ditar os padrões a nível industrial a forma de fazer cinema, com suas franquias e adaptações literárias, desenvolvimentos de novas tecnologias e blockbusters, grande parte dessa influência pode ser explicada pelo pioneirismo de alguns agentes – seus primeiros magnatas – em empreender ações, alianças e táticas a fim de garantir a hegemonia do sistema de produção, distribuição e exibição de filmes nas mãos de poucas companhias. (SILVA, 2013, p. 29).

Empresas independentes tentaram entrar nesse ramo e produzir curtas-metragens, porém o sufocamento e acordos unilaterais para beneficiar as grandes companhias eram frequentes e alinhados aos seus propósitos.

A Warner Bros foi um dos estúdios pioneiros na produção de filmes com som a partir de 1927 na cidade de Nova Iorque. Os irmãos Jack, Harry e Albert Warner tinham uma fortuna estimada em cinco milhões de dólares. Apenas dois anos depois, sua riqueza foi avaliada em 160 milhões de dólares e o estúdio passou a ter 700 salas de cinema sob seu controle. Contudo, os lucros que a tecnologia proporcionou vieram a logo cair com a crise do capitalismo e a Quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque. Os estúdios tiveram que reduzir seus custos, baixar o preço dos ingressos e os salários, demitir funcionários... Houve o fechamento das salas de cinema da Paramount e da RKO porque não havia público para manter os grandes palacetes abertos (SILVA, 2013).

Com a ascensão dos governos totalitários, os estúdios pararam de fazer filmes antifascistas por ter um grande mercado consumidor na Europa. Porém, isso começou a mudar.

Em 1936 a Warner parou de exportar filmes para a Alemanha nazista e em 1939 fez seu primeiro filme criticando os governos fascistas “Confissões de um Espião Nazista” (Confessions of a Nazi Spy, Anatole Litvak). Foi seguida de outros estúdios que fizeram filmes antifascistas abertamente. (SILVA, 2013, p. 50).

Devido à crise desencadeada nos Estados Unidos e sua expansão para os países capitalistas, o presidente Franklin Delano Roosevelt criou um plano de recuperação econômica, denominado New Deal (Novo Acordo) que visava investimentos em setores fundamentais para o desenvolvimento da economia norte-americana. Além de investimentos na agricultura e na indústria para a geração de empregos, o presidente erigiu Hollywood para ser um dos instrumentos mais eficazes de propaganda para divulgar questões relacionadas à Segunda Guerra Mundial, conflito que o país participou a partir de 1941 depois do ataque japonês à base norte-americana de Pearl Harbor. Silva aponta que “o valor do cinema hollywoodiano como importante arma “simbólica” de guerra pareceu estar sempre muito claro para o presidente Roosevelt” (2013, p. 52).

Para Carbonera (2020), logo após a Segunda Guerra Mundial, os donos dos maiores estúdios de Hollywood alinharam seus interesses com o governo e adaptaram-se ao ideário anticomunista promovendo a demissão de trabalhadores do cinema que não estivessem de acordo com tal ideário.

Era necessário ter um engajamento maior dos estúdios, os quais também recebiam apoio do governo do presidente Roosevelt. Em 27 de dezembro de 1941, ele fez a seguinte declaração: “O cinema norte-americano é um dos meios mais efetivos para informar e entreter nossos cidadãos. O cinema deve permanecer livre até quando a segurança nacional permitir. Eu não quero censura ao cinema” (SILVA, 2013, p. 52).

Em novembro de 1940, Zanuck<sup>11</sup> propôs que as companhias cinematográficas assumissem a responsabilidade de alocar em suas redes de cinemas projetos de filmes governamentais. O acordo, como idealizado por Zanuck, previa também que Hollywood disponibilizasse material e pessoal (cinegrafistas, rolos de filme, locações e know how em geral) para a filmagem de tais projetos (SILVA, 2013, p. 57).

A maioria dos estúdios aceitou a proposta e o governo passou a injetar dinheiro nas produções. Entre 1941 e 1942, a Divisão de Filmes do Exército investiu cerca de um milhão de dólares nos estúdios de Hollywood que exibiram uma média de 16 mil produções em formato de filmes educativos, cinejornais e curtas-metragens. Exibidos com assiduidade nas salas de cinema junto com os longas-

---

<sup>11</sup> Darryl F. Zanuck, vice-presidente da Twentieth Century-Fox (SILVA, 2013, p. 57).

metragens, os noticiários forneciam aos civis o único registro visual das últimas conquistas das tropas americanas no estrangeiro (SILVA, 2013).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, novas alianças políticas foram formadas e o cinema, que por vezes esteve a serviço do governo para manter o “bem estar social” da população, passou a divulgar uma nova interpretação em relação à União Soviética. O comunismo soviético deveria ser combatido a todo custo e o cinema teve uma representação política.

Uma inicial chave de interpretação para a total mudança de representações da União Soviética e do Comunismo dentro dos filmes de Hollywood pode ser encontrada nos desdobramentos de natureza política ocorridos depois do fim da Segunda Guerra Mundial dentro dos Estados Unidos – e suas consequências para o resto do mundo (SILVA, 2013. p. 18).

Como aponta Silva (2013), os filmes que antes mostravam o esforço de Hollywood em representar os Aliados de forma positiva, demonstrando sua participação e contribuição para o “esforço de guerra” foram relidos em vista ao novo contexto político na década de 1940, as possíveis ações do comunismo dentro dos Estados Unidos como espionagem e roubo de informações para as forças armadas. Foi necessário rever as intenções propagadas e adequar-se à nova realidade imposta.

Segundo Horkheimer e Adorno (2002), a indústria cultural atrofia a imaginação. Os filmes são feitos para que haja uma rapidez na percepção, capacidade de observação de modo a vetar a competência de atividade mental do espectador. Uma ação tão automática que afasta a reflexão. A indústria do cinema age com violência para que seus produtos sejam consumidos, mesmo em estado de distração. Toda essa conjuntura é alicerçada em um mecanismo econômico que suprime as pessoas tanto no trabalho quanto em seu tempo de lazer. “A totalidade das instituições existentes os aprisiona de corpo e alma a ponto de sem resistência sucumbirem diante de tudo o que lhes é oferecido” (2002, n. p.) Os magnatas do cinema não tem um compromisso com a verdade, pois sua ideologia são os negócios. A autonomia do produtor de filmes conflita com a política comercial da Igreja ou do truste hegemônico. O senso crítico e as competências devem ser banidos, à medida que, ninguém deve ser superior aos outros, sendo que a cultura é para todos. Deve haver um conformismo dos consumidores em se satisfazer no “sempre igual”. Para a indústria cultural os homens são genéricos e só têm utilidade



como clientes privados de liberdade permanecendo como objetos. O cinema parece tornar a vida mais fácil para seus espectadores, não sublima, mas reprime e sufoca. “Quanto menos a indústria cultural tem a prometer, quanto menos está em grau de mostrar que a vida é cheia de sentido, e tanto mais pobre se torna, por força das coisas, a ideologia por ela difundida” (2002, n. p.). Ela fratura a sociedade e incute a condição de que uma vida desumana pode ser tolerada, só se deve continuar a viver. Todos podem se tornar felizes, desde que renunciem a sua pretensão à felicidade. O indivíduo só é tolerado se não tiver o direito de contestação. O triunfo de sua propaganda é criar uma assimilação neurótica nos consumidores para as suas mercadorias. Viver de acordo com o sistema capitalista é não mostrar a mínima resistência aos poderes aos quais estão submetidos. Esses autores defendem a passividade do espectador aos filmes, visão combatida por diversos referenciais apresentados nessa pesquisa. Mesmo que exista uma ação da indústria cultural para promover a propagação de ideologias de modo a assegurar a divisão social em classes, exercer um poder de coerção para vender produtos e alcançar rentabilidade, seria errado acreditar que o espectador é passivo. Todos são capazes de refletir sobre o contexto apresentado, pois são possuidores de conhecimentos que ajudam na compreensão do gênero fílmico assistido.

A indústria cultural do período representada pela literatura, música, quadrinhos e o cinema serviram como campo para debates ideológicos e culturais, principalmente para a sociedade estadunidense. Os personagens da ficção foram forjados por editoras e estúdios para alimentar os sentimentos nacionalistas. Contudo, expandiram sua influência sobre grande parte das nações capitalistas ao representar os soviéticos e socialistas como inimigos e defender questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

(...) esse período gerou um imaginário social popular riquíssimo, sendo que “filmes sobre a catástrofe do aniquilamento humano, literatura de espionagem e super-heróis salvadores da humanidade foram produzidos em escala maciça pela indústria cultural” (PARADA, 2014, apud BRANDÃO, 2018 p. 176).

De acordo com Guerra (2011), a Marvel Comics e a Warner Bros, foram os primeiros estúdios de cinema a criar histórias de super-heróis. A Marvel foi criada em 1939, período em que estava iniciando a Segunda Guerra Mundial. Dentre os seus personagens, pode-se destacar o Capitão América, que apareceu em 1941 batendo



em Adolf Hitler, líder da Alemanha nazista. No ano seguinte, o mesmo super-herói apareceu esbofeteando o Imperador japonês. Ele se tornou um dos super-heróis mais conceituados da Marvel e ícone do mito da redenção, que contextualiza o nacionalismo pregado pelos EUA, e a chamada missão civilizatória estadunidense e sua afirmação imperial. O Capitão América reforça os preconceitos do imaginário constituído através das imagens pré-concebidas fornecidas ao mundo por uma nação. Suas cores lembram a bandeira dos EUA, sendo que luta contra a opressão dos inimigos que querem destruir o mundo, enquanto ele procura defendê-lo.

Em 1967, a Marvel criou uma versão soviética do Capitão América, que era o Guardiã Vermelho. Guerra (2011) descreve que seu uniforme era muito parecido com o do super-herói americano, mas era vermelho e tinha uma estrela no peito. Diferente do Capitão América que tinha uma arma, o escudo representava a contenção aos ataques sofridos. O Guardiã Vermelho não tinha poderes, mas era forte o suficiente para vencer seus inimigos capitalistas.

Em 1966, foi criado o primeiro super-herói negro da história, o Pantera Negra. O personagem vivia em um reino africano fictício que era detentor de alta tecnologia. Representava as tradições do continente na visão de Hollywood. Nesse mesmo ano surgiu como forma de resistência o grupo revolucionário dos Panteras Negras que defendiam os negros contra as brutalidades praticadas pelos brancos. O período de intensas lutas sociais contra o racismo, mas que a editora negava qualquer posição política do personagem com o grupo criado na Califórnia. De acordo com Guerra (2011), outros personagens negros foram criados em seguida, como o Falcão (1969) e Luke Cage (1972).

Na década de 1970, sob a influência dos movimentos feministas, Stan Lee criou a Mulher Aranha e a Mulher Hulk. Muitas dessas figuras retratavam os problemas sociais e, mesmo sendo para um público infanto-juvenil, atingiam principalmente os adultos. A partir desse momento, a Marvel Comics passou a retratar os personagens soviéticos não só como vilões, mas como heróis também. Guerra (2011) cita o exemplo da Viúva-Negra. Criada em 1964, seu nome verdadeiro era Natasha Romanova, e era uma espiã soviética que deveria se infiltrar em solo americano. Contudo, a personagem muda de lado ao ser convidada pela Shield, uma rede de espionagem americana para atuar como agente dupla, e consolida sua deserção. O uso de espiões pela Rússia era visto pelo governo norte-americano como uma afronta, mas quando a personagem da Viúva Negra passa a

atuar como agente dupla ela começa a participar de um “jogo sujo” da espionagem. Vilões passaram a ser vistos como regenerados que estavam divididos entre servir o mundo ou servir à URSS, o que se observa no personagem Colossus, dos X-Men. A segunda formação dos X-Men mostrou que os Estados Unidos deveriam se aliar às nações amigas para obter ajuda na luta por uma sociedade livre e democrática. As histórias eram compostas somente por jovens estadunidenses passaram a contar com a participação de super-heróis de diversos países. (GUERRA, 2011).

O autor destaca que após a União Soviética também adquirir armas nucleares a Guerra Fria entrou em uma nova realidade e inúmeros personagens são criados pela editora Marvel Comics. Esses personagens adquirem poderes envolvendo pesquisas com radiação, tais como: Homem-Aranha, picado por aranha radioativa (1963), Hulk, exposto a radiação em experimentos militares (1962), Demolidor, acidente com materiais radioativos (1968), entre outros (GUERRA, 2011).

Santos (2021) faz uma análise sobre a HQ “Superman: entre a foice e o martelo” que contextualiza a geopolítica do mundo bipolar durante a Guerra Fria. Essa história contrapõe a versão original de que o herói norte-americano teria nascido em uma fazenda, mas foi criado na Ucrânia, país que fazia parte da União Soviética. O Superman se torna uma arma soviética atendendo aos interesses de Stálin; contudo, após a morte do líder soviético em 1953, o super-herói torna-se presidente do país e promove a expansão da ideologia comunista.

(...) uma disputa entre as principais potências do período conhecido como Guerra Fria: EUA e URSS, onde o super-herói que defende os interesses da URSS acaba levando a ideologia comunista para quase todo o planeta, incorporando os países do globo, exceto os EUA e até certo momento o Chile, à sua área de influência (SANTOS, 2021, p. 99).

O Superman muda de posicionamento ao perceber durante o funeral de Stálin que as pessoas estavam há dias sem comer. Diante da fome que assolava o país, o super-herói decidiu presidir a União Soviética para melhorar a situação econômica e social. Na HQ, o Superman segurando uma bandeira vermelha e em seu peito uma foice e um martelo fazem alusão diretamente à bandeira da União Soviética e reflete a política comunista que defendia (SANTOS, 2021). A adesão de outros líderes mundiais na narrativa deixa claro que esses governantes teriam medo de sofrer sanções impostas pelo líder soviético.

Ao apresentar a rivalidade entre as grandes potências da Guerra Fria pela perspectiva do socialismo, onde, sob a liderança de um Superman soviético, a URSS toma a dianteira na disputa geopolítica em todos os indicadores científicos e sociais, erradicando a fome e diversas doenças que assolam o mundo. (SANTOS, 2021, p. 101).

O Superman capitalista tornou-se um dos super-heróis mais marcantes do cinema e atravessou gerações. Para Krakhecke (2009) o personagem era carregado de uma simbologia patriótica, suas cores remetiam à bandeira dos Estados Unidos. Superman era uma arma que os norte-americanos tinham para combater a União Soviética e garantiria a vitória mesmo que sofresse retaliações nucleares por parte dos soviéticos.

Brandão (2018) escreve sobre os Super Soldados Soviéticos (SSS) personagens que teriam abandonado a URSS porque não concordavam com as ordens do governo. Para que não fossem perseguidos, silenciados e mortos, foram para os Estados Unidos pedir asilo político, pois acreditavam que lá não existia autoritarismo. Isto pode ser observado na fala da personagem Estrela Negra: “Às vezes, Capitão, os interesses do povo e do governo são os mesmos! E, às vezes, não! Mas o Kremlin exige que realizemos qualquer tipo de serviço... inclusive os sujos”. (2018. p. 181). A narrativa demonstra a imposição do modelo soviético. Mesmo criados pela indústria cultural americana, os personagens representam a insatisfação de quem era perseguido diante das divergências políticas e econômicas do Estado.

Durante o período ocorreram muitas transformações na indústria cultural. Krakhecke (2009) analisa que muitos super-heróis deixaram de atrair os leitores e diversos títulos e edições acabaram sendo cancelados, o que levou a DC Comics a uma nova política editorial. Nesse momento, o cinema começa a ganhar espaço, pois financeiramente a editora manteve-se graças a um sistema de licenciamento de seus personagens em parceria com empresas como a Hanna-Barbera (desenho animado dos Super Amigos) e ABC (com o seriado de TV da Mulher Maravilha). Também houve parcerias com a Warner Bros, como o filme do Superman de 1978, contando com um orçamento milionário em elenco, efeitos visuais e marketing. Esta foi a primeira superprodução resultante das HQs.

Segundo Hobsbawm (1995), a Guerra Fria tentou corresponder a sua retórica de luta pela supremacia ou aniquilação total. Não era aquela que as decisões fundamentais eram tomadas somente pelos governos, mas a nebulosa disputa entre

vários serviços secretos e não reconhecidos. O Ocidente produziu esse tão característico subproduto da tensão social, a ficção e a espionagem. Nesse gênero, os britânicos, com o James Bond de Ian Fleming e os heróis agrídoces de John le Carré — ambos tinham trabalhado nos serviços secretos britânicos —, mantiveram uma firme superioridade, compensando assim o declínio de seu país no mundo do poder real.

Diante do exposto, pode-se notar que a indústria cultural criada nos Estados Unidos teve grande aceitação dos leitores através das HQ's e mais tarde dos espectadores quando os personagens ganharam voz e movimentos no cinema. Heróis como Rambo foram usados pelos estúdios de Hollywood para proporcionar ao público novas sensações e narrativas cujos sentidos se confundem com a realidade. Desse modo, o próximo capítulo tem o objetivo de trabalhar essas questões relacionadas aos personagens da ficção e o conhecimento histórico, de forma a problematizar esse universo com o ensino de História em sala de aula.

## 2. ENTRE O FATO HISTÓRICO E A FICÇÃO: A TRILOGIA RAMBO

Após a exposição dos conteúdos presentes dentro do currículo da disciplina de História no início de ano letivo, dentre eles a Guerra Fria e os conflitos periféricos que envolvem o tema, um estudante do 9º ano, do Colégio Cívico-Militar Dra. Zilda Arns Neumann, em São José dos Pinhais, Paraná, levantou a mão e perguntou.

- Professor, o personagem Rambo, realmente existiu?

Diante do olhar atento dos colegas, que perceberam ter a mesma dúvida houve a discussão sobre o personagem Rambo e tantos outros que compõem o imaginário ficcional dentro da chamada indústria cultural e que foram criados e utilizados como narrativas de poder num dado período da história. A partir do pressuposto de que a experiência em sala de aula deve ser um campo norteador para a pesquisa do ProfHistória, observou-se a necessidade de conhecer os fatos históricos e as representações cinematográficas difundidas no período para a criação de personagens da ficção.

A História enquanto ciência utiliza métodos que comprovam a veracidade dos fatos, o que é necessário, pois a ficção se confunde com a realidade, o que é retratado pela indústria cultural que visa atingir o lucro. Existem diferentes abordagens das diversas narrativas ficcionais, dos interesses dos autores e das formas como estas narrativas são recebidas em diferentes contextos.

Narrar é, pois, “um procedimento mental” que articula “interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro”. A competência narrativa reúne, assim, quatro habilidades mentais que podem ser didaticamente escondidas: experimentar o passado - perceber a mudança ou a separação entre o antes e o agora; interpretar a mudança - formular uma explicação sobre ela em termos de tradição ou insuficiência da tradição; orientar-se - empregar o saber histórico para fortalecer ou negar a tradição, por exemplo; e motivar-se a agir diante da mudança (FREITAS, 2019, p.174).

Ao conhecer uma narrativa os estudantes podem compreender que não existe uma verdade absoluta e podem refutar informações através das hipóteses por eles levantadas. “É importante que os alunos percebam as diferenças de características entre as narrativas e a necessidade de admitir a existência de narrativas concorrentes” (FREITAS, 2019, p. 176). Em suma, “o desenvolvimento da competência narrativa teria a função de “elevar” o pensamento histórico” (FREITAS, 2019, p. 175). O autor destaca que a narrativa é uma “ferramenta cultural” que

permite aos estudantes contar um fato de modo semelhante aos historiadores, através do conhecimento dos desenhos animados, dos filmes, narrações de pessoas mais velhas e dos relatos de colegas. “Como produto adquirido anterior à escola, faz render o tempo do professor que pode se engajar na comunicação dos conteúdos substantivos” (FREITAS, 2019, p. 177). A discussão sobre os discursos apresentados no cinema é uma forma profícua de problematizar a construção de narrativas a partir de diferentes contextos históricos de produção e circulação dos filmes.

Napolitano (2003) reporta como ocorreu o nascimento do cinema. Em 1895, dois irmãos franceses Louis e Auguste Lumière projetaram dois pequenos filmes em um café em Paris. Esses filmes retratavam o cotidiano de pessoas simples e dos operários das fábricas. Foi a primeira vez que as pessoas tiveram a possibilidade de ver imagens reais sendo projetadas na tela e que encantaram a plateia. Outro francês que fez sucesso foi Georges Neliès, considerado o criador do cinema como espetáculo. Outros nomes aparecem como pioneiros europeus na história do cinema como os ingleses James Williamson e George Smith, e os franceses Charles Pathé e Loui Galmont. Esses cinematógrafos consolidaram o cinema como a arte do entretenimento.

Machado (1997) se contrapõe à ideia de que o cinema nasceu em 1895 com os irmãos Lumière. Para ele não existe na verdade uma história do cinema que começa em 1895, mas uma das histórias das imagens em movimento projetadas em sala escura, que remonta, pelo menos no Ocidente, a meados do século XVII, com a generalização dos espetáculos de lanterna mágica. O cinema como é entendido na atualidade seria somente uma etapa de uma longa história. Na visão do autor, a primeira projeção de cinema nos moldes atuais ocorreu há mais de dois mil anos atrás, muito antes das projeções dos irmãos Lumière. Sua teoria está vinculada ao pensamento de Platão, do que os filósofos posteriormente chamariam de “alegoria da caverna”. Segundo Cabrera (2006, p. 210), “O cinema é mais pagão do que a filosofia (não foi à toa que a primeira seção de cinema ocorreu, segundo parece, na caverna de Platão)”.

A necessidade de contar uma história é algo inerente ao ser humano. Mesmo que de diferentes formas devido aos recursos e conhecimento disponíveis em cada período histórico, a projeção de imagens, luzes e sons cativou o público para conhecer uma realidade ficcional. Despertou a curiosidade dos diversos movimentos

que se seguiram projetados pela luminosidade do fogo na parede de uma caverna ou pela melhor tecnologia de efeitos visuais aplicados em tela na sala de cinema.

Desde que o cinema surgiu como uma instituição, nos finais do século XIX, os críticos têm apontado diversas semelhanças entre as cenas produzidas dentro da caverna com a sala de projeção dos cinemas.

Quando mais os historiadores se aprofundam na história do cinema, na tentativa de desenterrar o primeiro ancestral, mais eles são remetidos para trás, até os mitos e ritos dos primórdios. Qualquer marco cronológico que possa eleger como inaugural será sempre arbitrário, pois o desejo e a procura do cinema são tão velhos quanto a civilização de que somos filhos (MACHADO, 1997, p. 14).

Na visão de Mascarello (2006), o cinema que surgiu em 1895 não tinha uma identidade própria, pois estava misturado com outros espetáculos ou formas culturais como a lanterna mágica, o teatro popular, os cartuns, as revistas ilustradas e os cartões postais. Os aparelhos criados para projetar imagens despertavam a curiosidade e provocavam a atração em círculos de cientistas, palestras, exposições e para a diversão popular, tais como, circos, parques e diversas outras atrações. Segundo o autor, os filmes são uma continuação das projeções da lanterna mágica que já ocorria no século XVII; “(...) um apresentador mostrava ao público imagens coloridas projetadas numa tela, através do foco de luz gerado pela chama de querosene, com acompanhamento de vozes, música e efeitos sonoros” (2006, p. 18). Nos EUA, as primeiras exhibições de filmes ocorreram em 1893 através de um aparelho chamado de quinetoscópio patenteado por Thomas A. Edison em 1895. Foi nesse ano que os irmãos Lumière utilizaram sua invenção para sua famosa demonstração em Paris. Para Mascarello (2006), os irmãos Lumière só tiveram notoriedade por serem negociantes experientes e conseguirem tornar a atração um negócio muito lucrativo, vendendo câmeras e filmes. Antes da fama dos irmãos Lumière na França, os irmãos Max e Emil Skladanowsky teriam feito uma demonstração fílmica de 15 minutos com um bioscópio, sistema de projeção de filmes em um teatro em Vaudeville, em Berlim.

A invenção do cinematógrafo no final do século XIX e o desenvolvimento das técnicas, tecnologias e concepções cinematográficas ao longo do século XX, colocaram o homem moderno diante de uma situação nova. A possibilidade criar realidades a partir de imagens em movimento, às quais seriam depois incorporados os sons, estimulou a imaginação e a



criatividade de cineastas e do público em todo o mundo (SOUZA, 2012, p. 71).

Essa reflexão mostra que os filmes favoreceram o desenvolvimento tecnológico. Além disso, trazem representações sobre o modo de vida das pessoas, suas culturas, formas políticas, economia e crenças, mas também das temporalidades que especificam modos de agir e pensar. Como tal, podem ser utilizados como fonte de pesquisa, onde através de uma análise crítica os historiadores podem utilizar como evidências para descrever ou revisar uma realidade histórica.

A análise fílmica e televisiva pode ser transformada em documento para a pesquisa histórica ao articular, ao contexto histórico e social que o produziu, um conjunto de elementos intrínsecos à expressão audiovisual. Essa definição é ponto de partida que permite retirar o filme do terreno das evidências: ele passa a ser visto como uma construção que, como tal, altera a realidade por meio de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento (KORNIS, 2008, p. 56, 57).

Kornis (2008) relata que o reconhecimento do filme como documento histórico passou a requerer uma formulação de técnica que deveria dar conta de elementos que se interpunham entre a câmera e o evento filmado, incluindo as circunstâncias de produção, exibição e recepção. Em sua obra “Cinema, Televisão e História”, a autora cita os trabalhos de Marc Ferro, historiador pertencente ao grupo da revista de Annales, onde em seu interior se desenvolveu o movimento da “nova história”. Ferro foi o único historiador do grupo de Annales a desenvolver estudos em torno das relações entre cinema e história. Escreveu “O filme, uma contra-análise da sociedade” (1974) e levou o cinema para o campo da história. Ao citar Ferro em seus estudos, Kornis declara que:

(...) o filme constitui um documento para análise das sociedades, ainda que não faça parte “do universo mental do historiador”. Evocando o imaginário, presente para ele em qualquer gênero fílmico com uma das forças dirigentes da atividade humana, Ferro procurou comprovar que é através da forma que o filme atua no terreno da imaginação, estabelecendo a relação entre autor/tema/espectador. Por isso, o filme deve ser visto também como um agente da história e não só um produto (KORNIS, 2008, p. 26).

Em “Cinema e História”, Marc Ferro faz alguns questionamentos sobre a relação do historiador e as produções cinematográficas. “Seria o filme um



documento indesejável para o historiador? [...] o filme não faz parte do instrumental do historiador. (...) o cinema ainda não era nascido quando a história se constituía, aperfeiçoou seus métodos ” (1992, p. 79). Isso porque o cinema foi por muito tempo ignorado como uma fonte histórica, pois se acreditava que não retratava verdadeiramente os fatos como eles aconteceram no passado: “o filme era completamente ignorado enquanto objeto cultural. Produzido por uma máquina, como a fotografia, ele não poderia ser uma obra de arte ou um documento” (1992, p. 71). O cinema nasceu com a reprodução de fotografia em sequência para compor e contar uma determinada conjuntura real ou ficcional. “O poder reprodutivo e produtivo da imagem em movimento marca o caráter emergente do cinema e também o distingue, algo só possível graças à fotografia em movimento” (CABRERA, 2006, p.17). O registro visual advindo da fotografia desenvolveu-se no século XIX e depois pelo cinema no século XX, trouxe a possibilidade de um momento ser fotografado ou filmado para que as futuras gerações tenham a ilusão do acesso ao fato como um registro fiel ao acontecimento. “O ato de fotografar contém uma idéia de passado, considerando que o resultado do clique fotográfico é o presente imediatamente transformado em passado” (KORNIS, 2008, p. 12).

O historiador americano Robert Rosenstone (2010) em seu livro “A história nos filmes” lembra-se do período como estudante de graduação. Segundo ele, as revistas históricas não mencionavam os filmes e se tivesse sugerido uma análise fílmica como pesquisa para seus orientadores de doutorado, ou afirmado que o filme poderia “fazer história”, era possível que fosse enviado para o instituto de neuropsiquiatria da universidade. O autor comenta que o filme desafia a História Tradicional, pois a partir do momento em que o espectador entra em contato com as imagens cria uma espécie de estaca zero, uma sensação de que não se pode conhecer o passado como ele realmente aconteceu, mas apenas brincar de reconfigurá-lo e tentar dar significado aos vestígios que foram deixados. Ele defende os filmes como fonte histórica mesmo contrariando historiadores com uma visão tradicional, pois, em sua concepção, somente os historiadores voltados para o futuro podem ter essa orientação para suas pesquisas.

A comunicação dos filmes com a história ocorreu com a invenção da linguagem cinematográfica. Os temas históricos impulsionaram os primeiros tempos do cinema. “Contudo, a relação entre historiadores e o filme não se estabeleceu com

a mesma abertura, e demorou a ser valorizada pela pesquisa histórica” (FERREIRA, 2018, n.p.).

Como estudante da década de 1960, Rosenstone (2010) conta que aprendeu a descobrir os fatos e depois usá-los para contar o passado, pois este não era questionado, mas aceito como uma verdade absoluta. Comenta que outros acadêmicos do período ficavam chocados se alguém naquele momento tivesse declarado que as verdades sobre o passado que contavam poderiam ser vistas e ouvidas nas telas de cinema ou na televisão. Mansano (2022) complementa que não existe uma verdade histórica, absoluta no tempo ou métodos definitivos, pois cada pesquisador tem uma visão do passado e sofre influências da sua formação inicial, suas experiências profissionais e posicionamentos políticos.

Pode parecer inesperado, até mesmo insultante que o filme é uma nova forma de pensamento histórico. No entanto, vivendo em uma era cada vez mais visual, precisamos estar preparados para pelo menos levar em consideração uma noção desse tipo, pois o pensamento visual do passado, a metáfora e a simbologia podem se tornar muito mais importantes do que o acúmulo de dados ou a criação de um argumento lógico (ROSENSTONE, 2010, p. 238).

Para o autor, a qualidade dos filmes para os historiadores era um dos fatores que os desqualificava como ferramenta para reconstruir o passado. “As mídias visuais caíram do lado errado do então enorme muro que separava a alta da baixa cultura (ou cultura de massa)” (ROSENSTONE, 2010, p. 40). A partir de 1960, essa relação dos acadêmicos com as mídias começou a mudar, pois passaram a perceber que as suas noções sobre política, economia, cultura e vida social tinham sido construídas a partir de historiadores profissionais e esse tipo de conhecimento era aceito como verdadeiro. Quando a história tradicional passou a ser questionada por outras disciplinas e grupos, que evocam o feminismo, as minorias étnicas, teóricos pós-coloniais, antropólogos, narratologistas, filósofos da história, desconstrutivistas e pós-modernistas, fez com que os acadêmicos levassem a cultura popular mais a sério e a mudar sua relação com análise dos filmes, através do cinema e o conhecimento histórico. O autor declara que os filmes proporcionaram um novo tipo de história, o que classifica de história como visão.

Depois, ao longo de um período de dois mil anos, a história escrita criou uma relação cada vez mais linear e científica. O filme muda as regras do jogo e cria seu próprio tipo de verdade, um passado em níveis múltiplos que

tem tão pouco a ver com a linguagem que é difícil descrevê-lo de forma adequada em palavras. Certamente, o mundo histórico criado pelos filmes é potencialmente muito mais complexo do que o texto escrito. Na tela, várias coisas acontecem ao mesmo tempo – imagem, som, linguagem, até texto -, elementos se respaldam e se contradizem criando um campo de significado que difere da história escrita na mesma medida que a história escrita diferiu da história oral (ROSENSTONE, 2010, p. 233, 234).

A partir de 1960, o cinema e a história passaram a ser discutidos no campo da historiografia, isso ocorreu devido ao seu significado como documento histórico. Com o movimento da Nova História nas décadas de 60 e 70, as pesquisas historiográficas passaram a utilizar novos objetos e métodos, diversificando as fontes a serem utilizadas, contribuindo quantitativa e qualitativamente para a superação dos domínios tradicionais da história.

Dentre os gêneros ficcionais do cinema, pode-se estabelecer uma tipologia em que os filmes da trilogia Rambo se encaixam que são o drama e a aventura, embora cada gênero tenha características próprias, a narrativa cinematográfica consegue se apropriar de elementos estéticos de cada um e mesclá-los.

Drama – os filmes de gênero dramático geralmente centram sua história em conflitos individuais, provocados por profundos problemas existenciais, sociais ou psicológicos, além do dissenso amoroso ou afetivo. Neste caso, os dramas costumam partir de um conflito inicial, uma situação tensa que pode ou não ser reparada no desfecho. Se o filme for destinado ao sucesso comercial, o final deve ser feliz, *happy end*. Caso contrário, boa parte da plateia pode não gostar do que viu e estigmatizar seu diretor ou atores. Este gênero visa provocar efeitos emocionais e intensos.

Aventura – Na aventura, o elemento que predomina é a ação, envolvendo conflitos físicos, opondo o Bem contra o Mal, narrada em ritmo veloz e encenando situações-limite de risco ou morte. Os heróis tendem a encarar valores ideológicos da cultura que produziu o filme. O objetivo é provocar efeitos físicos e sensoriais na plateia que acompanha as situações-limite (NAPOLITANO, 2003, p.61, 62).

Os gêneros ficcionais tiveram grande impacto na sociedade estadunidense e depois foi difundido para outros países, porque continham em sua narrativa conflitos individuais e dramas a que os chamados “action heroes” enfrentavam por defender a nação contra as investidas dos inimigos, nesse caso dos malvados soviéticos comunistas. Para Kornis (2008), os filmes com narrativa ficcional reconstroem uma história dentro do campo da moralidade, em uma extrema divisão entre o bem e o mal, sujeita a uma forte polarização dos personagens e seu conteúdo. Esse tipo de gênero tem o papel de agente na construção de uma identidade nacional. A escrita da história para o cinema, quanto para a televisão tem uma grande relevância para a

construção dessa ideologia. “O caráter pedagógico contido nessas narrativas se nutre de conteúdos históricos, visando à formação de uma memória nacional” (2008, p. 52). Mansano (2022, p. 12) ilustra essa afirmação quando afirma que:

(...) a partir dos anos 80, os heróis de ação dos Estados Unidos da América - os action heros - gênero que alavancou para o imaginário mundial personagens interpretados por atores como Arnold Schwarzenegger e Sylvester Stallone, sempre dotados do ideário estadunidense, dos símbolos de luta e liberdade apresentados por este país, pois este se propaga em escala global colando estes heróis no imaginário popular.

O livro *First Blood* (1972) foi escrito por David Morrell e conta a história de Rambo, veterano da Guerra do Vietnã e que se torna um desses ícones nacionais. A literatura ganhou às telas e o consumo dos produtos do personagem trouxe sensação de ser um herói de ação por compor esse imaginário patriótico. Principalmente na década de 1980, a sociedade americana foi bombardeada por personagens que passaram a fazer parte de uma conjuntura mítica do universo dos quadrinhos, da literatura e das grandes produções cinematográficas.

No momento em que assiste a um filme o espectador se envolve na história, e deixa de distinguir entre realidade e ficção. Aspectos ficcionais só são identificados quando fogem da esfera do verossímil, caso contrário, tudo é tomado como verdade em sua plenitude (SOUZA, 2014, P. 210).

A representação exposta no longa-metragem constrói um acontecimento histórico a partir das referências de seu tempo, ou seja, desenvolve-se “um conjunto de representações que remetem direta ou indiretamente ao período e à sociedade em que a obra cinematográfica surgiu” (MESQUITA, 2004, p. 19).

Segundo Cardoso (2013) o filme é um produto cultural e inscrito em um dado contexto sócio-histórico. O historiador precisa interrogar o filme tratando-o como um conjunto de representações que remetem direta ou indiretamente ao período e à sociedade em que a obra cinematográfica foi produzida. Não há como isolar o filme de outros setores e atividades humanas, pois se relaciona com as formas sociais de comunicação. Ao analisar o filme como fonte histórica, o ofício do historiador “(...) consiste em confrontar os diferentes discursos da História, a descobrir, graças a esse confronto, uma realidade não visível” (FERRO, 1992, p. 77).

Kornis relata que os primeiros registros da utilização dos filmes como documento histórico não partiram de historiadores.

Em 1898, no texto “Une nouvelle source de l’histoire création d’un dépôt de cinématographie historique”, o câmera polonês Boleslas Matuszewski, que trabalhou com os irmãos Lumière, não só reconheceu a importância do filme enquanto documento histórico como destacou sua relevância no ensino, demonstrando ainda a preocupação com a criação de depósitos de guarda para esse material. Matuszewski defendia o valor da imagem cinematográfica como testemunho ocular, verídico e infalível, capaz de controlar a tradição oral. Para ele, embora o cinematógrafo não pudesse registrar a história integral, ao menos fornecia algo incontestável e verdadeiro. Destacava a importância do filme para o ensino, apesar de admitir que o fato histórico não necessariamente ocorre onde se espera (KORNIS, 2008, p. 17).

Ao analisar uma obra fílmica, Carbonera (2020) relata que o espectador jamais conseguirá apagar de seu imaginário o que viu e sentiu ao ter contato com um filme. As imagens, mesmo que ficcionais, se tornaram reais devido ao conjunto de ideias e valores incutidos na sua realização. A mensagem transmitida cria vínculos que se tornaram presentes no sujeito, ou seja, a pessoa passa a interagir com os personagens em uma espécie de mundo paralelo a sua vida real. Utiliza-se de um conjunto de representações que a colocam no ambiente criado pelo filme. “Essa dinâmica entre imagens e produção de afetos é percebida em uma mesma consciência, o imaginário real do espectador” (2020, p. 27 - 28).

Rosenstone (2010) que se denomina um historiador pós-moderno, entende que as mídias visuais foram impulsionadas para descrever a relação com o passado através do desejo contemporâneo. Durante o século XX, o cinema e depois a televisão foram utilizados para transmitir histórias sobre a cultura, no passado ou no presente, que poderiam ter seu conteúdo factual, ficcional ou uma combinação das coisas, em que os fatos reais poderiam ser apresentados, mas com um toque de ficção do cineasta. Um exemplo claro dessa relação é o filme do Rambo que apresenta uma história ficcional, de um personagem criado pela literatura, mas faz abordagens sobre a falta de reconhecimento aos veteranos da Guerra do Vietnã. O filme apresenta uma relação da ficção literária com os problemas sociais que os Estados Unidos enfrentavam após os conflitos que se envolveram durante a Guerra Fria.

Os filmes de gênero ficcional envolvem as pessoas pela sua singularidade inerente à experiência fílmica, pelos fatos e situações recriadas para contar algo sobre o passado, o que opera na direção de criar sensações em que não apenas se vê a história, mas elabora situações e problemas sobre os eventos do passado (ROSENSTONE, 2010). Sentirem-se como aqueles sujeitos personificados viveram

e experimentaram as opressões em momentos de guerra, revolução, transformação social, cultura e política. Destaca que está na hora de parar de relacionar as sensações que o livro e o filme podem trazer, pois são muito diferentes.

Devemos parar de pensar que os filmes mostrem os fatos com exatidão, que apresentem vários lados de uma mesma questão, que deem a justa atenção a todas as evidências a respeito de um tópico ou a todos os personagens ou grupos representados em uma situação específica, ou que forneçam um contexto histórico amplo e detalhado para os acontecimentos. Da mesma maneira, não devemos mais esperar que os filmes sejam o espelho de uma realidade extinta que nos mostrará o passado como ele realmente foi (ROSENSTONE, 2010, p. 62).

O autor contextualiza que é possível pensar uma obra visual fora das suas representações e discursos, pois o objetivo deste não é fornecer verdades literais sobre o passado, mas verdades metafóricas que remetem a uma espécie de comentário em relação ao discurso histórico tradicional (ROSENSTONE, 2010). O filme suscita emoções fortes e imediatas, com ênfase no visual e auditivo. A experiência ao ver os acontecimentos na tela distingue o filme histórico da história impressa. Para Cabrera (2006), o cinema proporciona uma superpotencialização da literatura ao intensificar a impressão da realidade, e o impacto emocional que o caracteriza. Através da experiência vivida, oferece ao espectador a apresentação do real com ingredientes para que ele mesmo crie a imagem que o cinema proporciona. Escolhe certos objetos: “o inverossímil, o fantástico, o calamitoso, o demoníaco, a natureza descontrolada, a incerteza, o heroísmo sem glória, a injustiça, a violência, a agonia, a falta de comunicação, a falta de referências absolutas” (CABRERA, 2006, p.21). Esses temas se tornaram constantes no cinema.

A linguagem do cinema é inevitavelmente metafórica, inclusive quando parece ser totalmente literal, como nos “filmes realistas”. O fato de um certo texto (literário ou cinematográfico) ser fictício, imaginário ou fantástico não impede em absoluto o caminho para a verdade (CABRERA, 2006, p.15).

O filme em seu sentido ficcional reconstrói a história, mas não em seu sentido tradicional. É essencial entender seus efeitos sobre a população, pois grande parte desse senso comum passou a conhecer a realidade apresentada, ficcional e metafórica, não por textos da historiografia, mas pelos acontecimentos segundo o drama de aventura.

O próximo item discorre sobre a hegemonia do cinema norte-americano e seus usos políticos. Os cineastas sempre gozaram de certa liberdade para construir seus enredos, mas o financiamento e a busca do lucro foram influentes para mudar as narrativas em busca de construir bases sólidas para o governo e justificar suas políticas.

## 2.1 OS USOS POLÍTICOS DO CINEMA PELOS ESTADOS UNIDOS

Segundo Napolitano (2003), os franceses teriam sido os pioneiros no cinema industrial artístico, mas no início do século XX os EUA já apareciam como o grande pólo de produção cinematográfica e mantiveram essa hegemonia por todo o século. “Boa parte do sucesso e da hegemonia do cinema americano no mercado mundial deve-se ao controle dos mecanismos de marketing e distribuição” (2003, p. 60). Ao mesmo tempo em que a indústria cinematográfica norte-americana crescia, outro pólo passou a gravar filmes durante os anos de 1920. A Alemanha, mesmo após a derrota na Primeira Guerra Mundial e uma crise social e econômica que abalou o país durante o período, teve um crescimento vertiginoso em suas produções. Contudo, com a ascensão dos nazistas ao poder a partir de 1933 o cinema tornou-se uma arma de propaganda, mas houve grande dispersão dos diretores de cinema, pois em grande parte eram judeus. Muitos dos judeus foram embora para os EUA, tornando a indústria cinematográfica norte-americana ainda mais poderosa e conhecida mundialmente.

No poder, Hitler fez questão de registrar os feitos alcançados pelo partido. O uso das imagens para fazer propaganda do governo e educar as massas, foi uma prática muito utilizada pelo governo nazista. E, justamente por isso, a experiência nazista marcou o século XX a partir de suas imagens, reproduzidas e difundidas por todo o mundo nas décadas subsequentes à sua queda (SOUZA, 2014, P. 220).

Ferro (1992) comenta que quando a Segunda Guerra Mundial foi declarada, o presidente Franklin Roosevelt deu instruções precisas para que o cinema desenvolvesse conteúdos no sentido de glorificar o justo direito e os valores americanos. Declara que os soviéticos e nazistas foram os primeiros a encarar o cinema em toda a sua amplitude. Trotski e Lunatcharski (membros do partido comunista e da tendência bolchevique da URSS) perceberam muito bem o papel



que o cinema podia desempenhar como arma de propaganda. Para os nazistas após a tomada do poder, o cinema não foi apenas um instrumento de propaganda, serviu também como um meio de informação, dotando os nazistas de uma cultura paralela.

Em contribuição para o desenvolvimento dessa análise, Napolitano (2003) também comenta que, entre as décadas de 1920 e 1930, a União Soviética começou a produzir filmes e tornou-se um importante centro de cinema clássico. Seus gêneros eram limitados pelo partido comunista, mas grande parte dos artistas se engajaram na tarefa de produção com fins políticos e culturais. Alguns diretores e atores conseguiam fugir da regra e incorporavam a estética da poesia e das artes plásticas. Contudo, com a ascensão de Josef Stálin ao poder, por volta de 1930, e o controle absoluto sobre a vida social, política e cultural, o cinema soviético ganhou em quantidade, mas perdeu em qualidade, pois se limitou a veicular as mensagens oficiais do partido único no poder. Na década de 1950 apareceu uma geração mais crítica de cineastas, com a realização de grandes superproduções, mas sempre sob a sombra da censura do Estado, limitando o potencial do cinema soviético que nunca mais conseguiu recuperar seu vigor desencadeado nos anos 1920.

Para Mascarello (2006), todo o desenvolvimento da produção de filmes desencadeado na URSS foi destruído com a fuga de seus profissionais qualificados devido à consolidação do socialismo e a nova realidade imposta pela doutrina oficial. O Estado passou a investir nas atividades cinematográficas, com a compra de equipamentos, distribuição e exibição. Só que essa fase do cinema ficou atrelada às disputas políticas levando ao fechamento dos horizontes e expectativas da liberdade poética dos cineastas.

Esse fato marcou o fim da era das vanguardas, ou seja, a produção dos filmes, além de perder seu potencial, tendeu ao controle do Estado e ao endurecimento doutrinário. Ferreira descreve que “cineastas russos, como Lev Kulechov, Dziga Vertov e Sergei Eisenstein, usaram o cinema como contribuição para o projeto político e ideológico bolchevique, da guerra civil à consolidação do novo governo” (2018, n.p.). Essa análise ajuda a explicar como o cinema norte-americano foi hegemônico durante a Guerra Fria, pois além de ter sua expansão para o mercado mundial, os soviéticos se limitavam a compor uma história nacional que não passava de seus “muros de proteção”.



Após a Segunda Guerra Mundial, a ideologia anticomunista figurou como grande inimigo dos Estados Unidos. Para Carbonera (2020), o cinema foi usado como instrumento para dar capilaridade ao discurso anticomunista na sociedade estadunidense. “O cinema tornou-se um insubstituível instrumento de produção e de difusão, não de consciência real, muito menos de ciência, mas de massificação de ideologia mantenedora do *status quo*” (CARBONERA, 2020, p. 33 apud NÓVOA, 2012, p. 45). Nessa perspectiva, Ferreira (2018) pondera que quando a Segunda Guerra Mundial terminou, a indústria cinematográfica dos EUA se consolidou, enquanto o cinema russo estabeleceu produções atreladas à ideologia do Estado soviético.

Quando a indústria cinematográfica surgiu como uma nova tecnologia, desenvolveu uma linguagem específica, que passaria a ser considerada uma arte e motivaria reflexões acerca de sua presença na sociedade. Seu papel como meio de representação reforça identidades e tem a função de disseminar imagens e ideias de acordo com os interesses de grupos, classes ou do próprio Estado. Desse modo, o cinema aparece como um fenômeno complexo em que se entrecruzam fatores de ordem estética, política, econômica e social (SANTOS 2022).

Segundo Nogueira (1998), os espetáculos produzidos pelo cinema através do talento e da criatividade são inegáveis. Contudo, há fatores condicionantes como a rentabilidade industrial e as questões subsidiárias que não podem ser menosprezadas. O cineasta tem uma liberdade de criação, mas obriga-se a fazer concessões para conseguir aumentar seu público alvo, o que chama de “processo adaptativo”. “Pode por isso advogar-se que a possibilidade da criatividade e da autonomia artística (categorias mais míticas do que propriamente operacionais) não está inteiramente vedada no interior das indústrias da cultura” (NOGUEIRA, 1998, p.2). O sucesso dos estúdios de Hollywood seria resultado da produção de filmes que narram os fatos de forma rápida para que o espectador não tenha tempo para a reflexão, criando uma massa consumidora. Segundo o autor, “o cinema é também narcose, não o neguemos, mas é também estímulo, mesmo que nefasto, manipulado” (NOGUEIRA, 1998, p.5). Contudo, defende que os espectadores possuem percepções mediante as exigências de um gênero específico, ou seja, não são totalmente passíveis diante das narrativas apresentadas pela cinematografia.

A partir do referencial de Adorno e Horkheimer (2002), Krakhecke (2009, p. 34) declara:

A cultura de massa astuciosamente controla o tempo de lazer do trabalhador para controlá-lo através da regularização de sua vida pela unidade de produção. Assim, toda forma de cultura produzida através de investimento do grande capital, como cinema, jornais e os quadrinhos, está de alguma forma atuando pela dominação e manutenção do estado burguês.

Mansano (2022) destaca que o filme embriaga os espectadores com as suas ações e os mantém sedados para passar a sua versão ideologizada dos fatos. O filme transmite a sua realidade, aquela que quer mostrar e que enlaça o espectador, sem que esse possa perceber os meandros com que este o cerca com suas ideologias. Dessa forma, os filmes de ação são muito efetivos com todas as suas explosões, perseguições de carro, tiroteios e lutas que se tornam como drogas inebriantes ou calmantes para a mente. “Estes ‘inocentes’ recursos servem como formidáveis maneiras de se propagar a mensagem política contida no filme” (MANSANO, 2022, p. 11).

Assim, os diversos filmes de ação foram usados para encobrir uma realidade e contar uma verdade a partir da cooptação do governo pelos meios de comunicação e cultura de massa: “(...) o cinema tanto é um mecanismo de costura das diferenças internas das culturas nacionais quanto meio de expressão de sua divisão” (SPINI, 2006. n.p.). Isso pode ser observado no filme “Rambo I – Programado para matar” em que é caracterizada a redenção de uma sociedade diante da derrota na Guerra do Vietnã, Rambo conecta elementos de uma contracultura na visualização estética do personagem à política de direita de Ronald Reagan estabelecida durante a década de 1980.

Segundo Nogueira (1998), a arte é um instrumento utilizado pelos modelos sociais e políticos que a condicionam. O cinema está intimamente ligado ao enquadramento político e econômico e exibe uma moral subjacente à sua produção. Pode-se perceber que o contexto histórico também influencia para a criação de um filme, pois há muitos elementos implícitos desde atores, diálogos, financiamentos e rendibilidade que são levados em conta para a exibição ao público.

Aqueles que produzem uma obra cinematográfica passam a exercer certo poder sobre o público, porque as relações e a constante interação entre o espectador e o filme produzem expectativas, sentimentos e frustrações. Quando alguém assiste a um filme de ficção é possível que se solidarize com os

personagens, fique impressionado e tome para si as imagens veiculadas como verdadeiras. “Os sentidos disseminados pelas produções cinematográficas se relacionam com a cultura histórica, por isso muitas vezes mobilizam a consciência histórica” (SOUZA, 2014, P. 220).

Durante a década de 1960, houve um apaziguamento das tensões dos Estados Unidos com a União Soviética, decorrentes dos movimentos de contracultura e os contra a Guerra do Vietnã. Por isso houve uma diminuição de narrativas cinematográficas sobre o anticomunismo. Contudo, para Veras (2019) observou-se novamente o acirramento dessas tensões na década de 1980 e o anticomunismo retornou consideravelmente nas produções do cinema. Esses filmes passaram a operar de forma a transmitir diversos conceitos ideológicos associando os valores positivos dos Estados Unidos e seus símbolos e o anticomunismo na construção da imagem dos soviéticos como negativa. Conceitos como individualismo, heroísmo e a justificação da violência se tornaram elementos recorrentes na cinematografia. Símbolos e elementos culturais da nação passam a agir no estabelecimento da manutenção da estrutura do poder. Krakhecke (2009) afirma que o acirramento das tensões entre EUA e URSS durante a década de 1980 é justificado por uma possível expansão soviética que alarmava o ocidente, devido à queda de governos aliados dos EUA, como por exemplo, a Nicarágua.

Além do caráter de distração, o cinema também pode ser uma ferramenta de difusão de costumes, valores e conceitos, o que o torna também suscetível ao papel de agente histórico para a sociedade na qual é produzido e para qual(is) é direcionado (VERAS, 2019, p. 2).

Conhecido como o presidente de Hollywood, Ronald Reagan apropriou-se das representações criadas já na Segunda Guerra Mundial, em que os japoneses e alemães eram os malvados. Desse modo, a produção iconográfica, em um sentido de continuidade, denunciava os torturadores soviéticos como bárbaros e cruéis. “A cultura de mídia, assim como os discursos políticos, ajuda a estabelecer a hegemonia de determinados grupos e projetos políticos” (KELLNER, 2001, p. 81). As representações conduzem à aceitação de posições políticas para os membros da sociedade devido às suas ideologias. “Os textos culturais populares naturalizam essas posições e, ajudam a mobilizar o consentimento às posições políticas hegemônicas” (2001, p. 81).

O presidente Reagan tinha uma visão muito realista no que se refere às relações políticas internacionais com a União Soviética. Segundo Figliino (2016), durante o período que esteve no poder, ele não procurou relaxar as tensões. Havia um inimigo a ser combatido que era o socialismo soviético. Quando eleito, tinha a promessa de manter a política anticomunista e assegurar os interesses dos Estados Unidos em manter a paz. Apesar de ambos os lados acreditarem que venceriam no final, Reagan acreditava que a Guerra Fria só iria acabar com o fim do socialismo e a adoção do neoliberalismo pelos soviéticos. Em concordância com essa visão, Silveira e Alves (2018) descrevem que o governo Reagan encarava o Estado soviético como uma cruzada a ser vencida e isso ocorreria com a queda da própria URSS.

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. (HOBBSAWM, 1995, p. 194).

Segundo o autor, a URSS viria a desmoronar antes mesmo do fim da era Reagan e os propagandistas americanos afirmaram que isso só foi possível devido a uma campanha militar americana para quebrá-la e destruí-la. Desse modo, os EUA derrotaram completamente o inimigo através de uma rede de propagandas equacionada pela indústria cultural.

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. No fim, o trauma só foi curado pelo colapso final, imprevisto e inesperado, do grande antagonista, que deixou os EUA sozinhos como potência global. (HOBBSAWM, 1995, p. 193, 194).

Segundo Mesquita (2004), a necessidade do governo em conseguir apoio da opinião pública através dos meios de comunicação, e ter a mídia ao seu lado sempre foi objeto de atenção por parte do governo dos EUA e essa preocupação ficou mais evidente durante a Guerra do Vietnã, diante do desenvolvimento dos meios de comunicação, em especial da televisão.

As diversas situações de importância histórica passaram a ser registradas e para contar os fatos na perspectiva de “como foi” e não só de “como é”, ou seja, um testemunho do presente e do passado. “As novas tecnologias de representação da

realidade se incrementariam e a televisão viria estreitar ainda mais essas temporalidades” (KORNIS, 2008, p. 12). Para a autora, ao longo de mais de um século de cinema e mais recente a difusão da televisão, passaram a criar e recriar uma realidade histórica através de vários agentes e por diversos gêneros estéticos em uma infinidade de situações. Sobre o cinema, Ferreira comenta: “Com pouco mais de um século de existência, ele pode ser considerado ainda jovial, movimentando a cultura e o mercado em tempos de interconexão” (FERREIRA, 2018, n.p.).

O processo fílmico com seus agentes centrais tem grande influência do contexto presente. As relações sociais e os temas dos filmes incluem suas abordagens pela posição das disputas políticas, econômicas, culturais, sociais e ideológicas vigentes. “Isto é, quando se produz um filme sobre temas passados, parte-se de questões presentes devidamente problematizadas no processo histórico” (FERREIRA, 2018, n.p.).

Como cultura de massa, o cinema foi utilizado durante o período para propagar diversos dos ideais norte-americanos e na tentativa de manter o controle em defesa dos valores de uma sociedade democrática. “O cinema foi utilizado como um dos instrumentos com os quais os poderes constituídos se valeram (e se valem) para a propaganda e a persuasão política junto ao público” (MESQUITA, 2004, p. 81). Nessa análise, o autor afirma:

(...) o poder sempre teve relações estreitas com a mídia por ter consciência de que a exploração desse setor, tão importante na sociedade moderna como elemento para a construção de seu senso de identidade numa determinada cultura. Particularmente nos Estados Unidos, o uso da mídia para explorar os sentimentos de identidade nacional daquela população em direção à concordância a seus interesses foi utilizada durante a Guerra Fria e a guerra do Vietnã e, salvo alguns momentos de crise, encontrou nos veículos de comunicação em geral um colaborador (MESQUITA, 2004, p. 81-82).

Pela perspectiva marxista, a história é marcada pela luta de classes e as classes dominantes tentam impor seu modo de vida de forma a manter uma estrutura social que os beneficie. Os dominados buscam seus direitos para ter melhores condições em seu modo de vida. Ferro (1992) declara que a história sempre foi compreendida pelo ponto de vista daqueles que mantinham o poder, sejam homens do Estado, magistrados, diplomatas, empreendedores e

administradores. Essa visão é atribuída para manter uma unidade da pátria, para a redação de leis sagradas que fazem uma sociedade “livre”.

Nessa mesma abordagem, Rosenstone (2010), conjectura que o cinema pode ser uma forma de entretenimento para a população, para fugir dos assuntos sérios da vida, como os problemas sociais e políticos. Além de propagar mensagens e ideologias, os filmes são também ferramentas para enriquecer determinada parte da sociedade que lucra a venda de ingressos.

Mesquita (2004) também descreve que as relações entre o governo dos EUA e a mídia tenderam a ter períodos de relações conflituosas, porém, logo encontraram no Estado um patrocinador e colaborador nas produções, como ferramenta de divulgação de suas plataformas políticas, em evidência as ações estadunidenses em outros países. Desse modo, a atenção era desviada sobre o aumento do orçamento militar, em detrimento dos projetos sociais que eram financiados pelo governo. “Às vezes, os filmes são produzidos no momento em que uma sociedade está passando por algum tipo de pressão cultural ou política, mudança ou agitação” (AGUIAR, 2021, p. 463 apud ROSENSTONE, 2010, p. 237). Nessa mesma análise, Kornis comenta que durante o século XX os filmes e os programas de televisão tornaram-se “(...) fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico” (2008, p. 14).

Para o autor, independente ou cooptada pelo poder político, a mídia já era acompanhada pelo governo desde 1962, quando John Kennedy conclamava os jornais a terem cuidado com o que publicavam para não ferir os interesses de segurança nacional. Durante a Guerra do Vietnã, as cenas dos combates e destruição apareciam nos jornais noturnos e nos lares americanos. A figura do jornalista passou a ser reverenciada como alguém que acompanhava as tropas em campo de batalha, mesmo dentro da selva ou de aldeias vietnamitas. No final do século XX, a imprensa dos Estados Unidos passou a ter um caráter altamente profissional, que se libertava dos poderes constituídos.

Essa ética da independência política alimentou uma hostilidade aos donos do poder, como manifestação da resistência ao controle da mídia pelos organismos políticos. Esse processo de profissionalização do jornalismo e de hostilidade ao poder originou-se no movimento do Progressivismo na cultura política dos EUA, que surge no início do século XX, e que denunciava na época os abusos da autoridade e lutavam contra a

corrupção, a pobreza e os abusos das grandes corporações econômicas; lutavam pelo que consideravam o governo racional, justo, eficiente (MESQUITA, 2004, p. 44-45).

Para Magnoli (2006), a derrota dos Estados Unidos durante a Guerra do Vietnã não ocorreu nas selvas e montanhas da Indochina. Essa guerra foi travada primeiro contra as câmeras, fotógrafos e os repórteres devido à chamada “era da informação”. Os corpos dos soldados que retornavam para o país, o massacre de inocentes e as diversas atrocidades transmitidas pela TV, foram reproduzidas em fotos e narradas em reportagens de uma imprensa livre.

Os filmes que foram lançados durante os governos de Ronald Reagan dialogavam fortemente com as ofensivas internacionais e deram suporte aos conflitos nacionais e à ampliação do discurso antissoviético.

Em se tratando da relação com a produção cinematográfica, Reagan obteve considerável diálogo com o setor. Ao longo da década de 1970, parte dos grandes estúdios de Hollywood se tornou alvo de investidores que também adquiriram outras produtoras de mídia, como canais de televisão, editoras e companhias musicais, formando grandes conglomerados midiáticos. Durante os governos Reagan, estes conglomerados foram agraciados com diversas isenções de impostos (VERAS, 2019, p. 6 apud DICKENSON, 2005, p. 10).

Aguiar (2021) afirma que os elementos da representação do passado contidos nos filmes estão intimamente ligados à época em que foram produzidos. Com relação ao momento da produção, é necessário atentar para a seleção e a estetização do tema, aos elementos estéticos, à narrativa, à construção do filme, à sua distribuição, exibição e recepção. “Portanto, tudo é baseado na percepção de um pensamento contemporâneo sobre o passado” (2021, p. 463).

A indústria cinematográfica dos EUA tornou-se um dos principais agentes de propagação do ideário americano. Sua arte foi muito eficaz para expor ao mundo toda a mítica de sua sociedade. No final da segunda metade do século XX, a indústria de cinema estadunidense já era a mais bem organizada do mundo, a mais bem sucedida, e sua mensagem era do “*american way of life*” (estilo de vida americano) ao mundo todo. “Com o começo de suas superproduções milionárias, o cinema como propaganda norte-americana torna-se a sua arma mais forte” (MANSANO, 2022, p. 12). Nessa linha de raciocínio, Kellner escreve: “O cinema mostra o charme do “American way of life” e oferece modelos irreais de identificação, enquanto aumenta sem parar o número de imagens violentas” (2001, p. 421).



Mesquita (2004) afirma que a chamada cultura de mídia abrange diversos elementos intrínsecos à propaganda, torna-se um espaço de memória dos eventos e elabora ou reelabora as concepções de história, política e ideologia. Neste processo, as críticas podem legitimar ou negar os discursos existentes. Os produtos dessa mídia (televisão, jornal, cinema, etc.) são parte do processo de formação coletiva dos acontecimentos. As pessoas passam a lembrar dos acontecimentos não pela vivência real, mas pelo que foi visto e ouvido nos meios de comunicação de massa, o que foi chamado de memória “protética”, ou seja, a substituição da vivência direta pela experiência sensorial propagada pela mídia.

O filme reproduz a cultura em que foi produzido através dos elementos que compõem e são expressos por seus códigos de realidade. Desse modo, é possível relacionar tais elementos com a consciência histórica através da capacidade de compreender os eventos do passado e como esses podem influenciar o presente e o futuro. As relações de poder que se estabeleceram para a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais que criaram o mundo atual. Esses processos foram observados na trilogia dos filmes do Rambo em que a influência do personagem projeta a formação de uma consciência coletiva e que reinventa os fatos sobre a Guerra do Vietnã. Tudo passa a ser contado em uma perspectiva que busca cooptar o espectador e criar um espaço de memória em que a guerra, mesmo caracterizada pela intensa violência, tem suas justificativas diante de um bem maior, que seria livrar o mundo da ameaça comunista imposta pelos soviéticos.

O prazer da violência contra o personagem transforma-se em violência contra o espectador, o divertimento converte-se em tensão. Ao olho cansado nada deve escapar do que os especialistas puseram como estimulante, não nos devemos espantar diante da finura da representação, havemos sempre de acompanhar e, por contra própria, mostrar aquela presteza que a cena expõe e recomenda (HORKHEIMER E ADORNO, 2002, n. p.).

Os filmes são produtos de seu tempo. Assim declara Carbonera (2020), pois toda imagem veiculada está ligada a um contexto específico e demandam compreensão dos sentidos mobilizados por meio dela. Uma obra cinematográfica não pode se desconectar da realidade social em que foi constituída. O cineasta insere sua posição em determinado ambiente cultural, sua visão de mundo e dialoga com os poderes econômicos e políticos. Segundo a autora, não existe uma obra



independente das suas ligações sociais, para isso é necessária uma análise fílmica das manifestações para além do que o autor desejava dizer. Pode-se notar a seguir que a pesquisa de Mansano (2022) tende a concordar com a análise.

(...) o filme, quando analisado, sempre irá representar algo da época de produção, contendo em seus subtextos mensagens que são empregadas para a propagação das idéias ideologias, imaginários e políticas do país em que foi produzido, podendo este ser tanto uma crítica quanto um elogio a estes (MANSANO, 2022, p. 12).

A indústria cultural foi diversas vezes acionada pelo governo norte-americano para difundir seus interesses. Contudo, por vezes manteve uma posição marginal ao governo. O controle dessa relação por parte do governo era de financiar, mas também não conseguia reprimir as imagens veiculadas durante a Guerra do Vietnã, pois este foi o primeiro conflito em que a população pôde ver e se sensibilizar quanto aos horrores da guerra, principalmente, porque muita dessa violência imposta era cometida por seus próprios soldados, que geraria diversos conflitos ideológicos dentro do país com o desenvolvimento de movimentos sociais de contestação a interferência norte-americana em outros países. Mesmo após o fim da Guerra do Vietnã, o país enfrentou problemas decorrentes da posição do governo em reativar na década de 1980 rivalidades, muitas delas já superadas.

Assim, com o fim da Guerra do Vietnã a ferida da derrota estadunidense continua aberta, e um dos jeitos de se tentar expurgar esses demônios é a produção de obras de entretenimento sobre o acontecido (MANSANO, 2022, p. 6).

Os filmes que retrataram a Guerra do Vietnã trazem elementos típicos da cultura norte-americana baseados no mito da fronteira, que tem como exemplos clássico os filmes de faroeste. Segundo Mesquita (2004), também ali está presente a ideia de que os Estados Unidos são os defensores da liberdade e da democracia, a concepção de Destino Manifesto<sup>12</sup>, da conquista de um local desconhecido, o

---

<sup>12</sup> Seria uma missão espalhar a concepção de sociedade norte-americana para as regiões vistas como carentes e necessitadas de ajuda. Argumento semelhante de superioridade étnica estava sendo utilizado pelos europeus no movimento neocolonialista na Ásia e na África do século XIX: o homem branco seria responsável por levar a civilização e o progresso às outras nações “selvagens” e “atrasadas”. Entre os norte-americanos, no discurso que justificava o imperialismo, junto de “civilização e progresso” (KARNAL, 2007, p. 125). Disponível em: [https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7489427/mod\\_resource/content/1/HISTORIA\\_DOS\\_ESTADOS\\_UNIDOS%5B1%5D.pdf](https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7489427/mod_resource/content/1/HISTORIA_DOS_ESTADOS_UNIDOS%5B1%5D.pdf)

sudeste asiático, e o combate aos vietnamitas. O autor argumenta que a manutenção dos interesses em nome da democracia, da proteção e da estabilidade dos EUA entrou em contrassenso quando apoiou governos e sistemas impopulares, não democráticos, e toleraram a fraude, a ditadura, a censura e a violência para garantir sua influência. Havia o pensamento de que os EUA tinham o modelo ideal para todo o mundo, qualquer abordagem que se diferenciasse seria considerada idealismo, ignorância ou radicalismo. No que se refere à política externa, os modelos diferentes eram considerados “inferiores” ou “atrasados” e deveriam ser remodelados de acordo o modelo estadunidense.

(...) existe a sensação de que a guerra do Vietnã foi uma guerra de mentiras propagadas em nome dos interesses de grupos norte-americanos que solaparam a confiança do povo e do sentimento de dever da nação de guerreiros – daí a desconfiança com o governo que grassou a década de 1970 e o início dos anos de 1980 (MESQUITA, 2004, p. 80).

Para Magnoli (2006), a guerra que proporcionava uma relativa segurança para os Estados Unidos era descrita como um desvio patológico e uma aberração monstruosa nas relações internacionais. Desse modo, a razão dos conflitos estava na imperfeição das instituições políticas de outros países. Abolir tais ideologias representava a propagação do modelo idealizado pela nação americana. Um Estado precisa reafirmar sua identidade e sua vontade de sobreviver, para isso precisa garantir sua defesa dos eventuais avanços de outros atores do sistema internacional, as quais determinam diretamente sua política militar e as escolhas de estratégia global (GUERRA, 2011).

O cinema provoca um grande impacto na vida social e este ocorre de diversas maneiras. Através das sociabilidades na exibição dos filmes e suas repercussões midiáticas, há difusão dos valores e modelos de comportamento, que incorporam o cotidiano das relações sociais. Desse modo, o cinema no período da Guerra Fria como na sociedade contemporânea tem o poder de impactar e criar modos padrões e modos de conduta pela sua influencia midiática exibida em suas grandes produções (SANTOS, 2016).

O cinema é uma porta que se abre a inúmeras possibilidades de usos e a diálogos diversos, permitindo-nos conhecer zonas nunca antes exploradas. Entrar por essa porta que nos leva a novos lugares, significa salientar os “lapsos” (FERRO, 1992) deixados pelo cineasta em seu produto fílmico. (AGUIAR, 2021, p. 466).

Na visão de Kellner (2001), os produtos da cultura de mídia não são entretenimento inocente, pois estão carregados de uma carga ideológica de programas e ações políticas. Para isso declara que é necessário interpretar a cultura de mídia a fim de decodificar suas mensagens. Através do discurso midiático as pessoas são induzidas para que se identifiquem com os valores de um sistema dominante de valores, crenças e comportamentos. “A ideologia é, pois, tanto um processo de representação, figuração, imagem e retórica quanto um processo de discursos e ideias” (2001, p. 82). Logo, a ideologia está presente na contracultura, na dissidência, o público não é passivo. Por isso, a censura, a violência institucional e a insistência na preservação de um conteúdo discursivo visa conter a pluralidade de ideias.

O autor conclui que a cultura veiculada pela mídia composta por sons e espetáculos tece a vida cotidiana dominando o tempo e lazer, modelando suas opiniões políticas e comportamentos sociais, esse material é que fornece subsídios para a construção de identidades. “A ideologia, portanto, faz parte de um sistema de dominação que serve para aumentar opressão e legitimar forças e instituições que reprimem e oprimem” (2001, p. 84). Desse modo, pressupõe a regra em o “eu” é o normal e qualquer coisa diferente possa ser considerada uma patologia. Essa ideologia propagada geralmente é a do homem branco, masculino, ocidental de classe média, na qual as classes diferentes são consideradas inferiores ou secundárias. A ideologia divide os grupos em dominantes e dominados, superiores e inferiores criando classificações e hierarquias para manter os interesses da elite no poder.

Para a classe dominante manter a sua hegemonia nunca expõe sua ideologia e a mantém sempre como uma verdade absoluta. Assim, o cinema foi disfarçado para manipular e apresentar sua expressão do real. “Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se como que entre parênteses, e não pode ser questionado” (BERNADET, 1980, n.p.). O cinema assim como toda área cultural é um campo de lutas, onde ocorre um esforço constante para denunciar e mostrar as entrelinhas ideológicas que procuram sustentar a impressão da realidade. Sob a direção de Ted Kotcheff, o primeiro filme de Rambo exemplifica essa denúncia do cinema quando descreve a realidade vivenciada pelos veteranos de guerra e a marginalidade social enfrentada. Denuncia

os problemas sociais em um período em que o governo dos Estados Unidos enfrentava a oposição de diversos movimentos sociais. Ao mesmo tempo fortalecia o sentimento de nacionalismo defendido pelo Estado com a representação do herói que estava disposto a tudo pelos seus ideais.

O próximo item contextualiza o sucesso que o filme Rambo alcançou ao sair da literatura para as telas de cinema, os diversos produtos criados visando ao consumo e a propagação de comportamentos e ideias ligados ao personagem. Também se analisa o impacto da violência dos filmes sobre a sociedade.

## 2.2. CULTURA DE MÍDIA: A “FEBRE” RAMBO E O CONSUMISMO DA SOCIEDADE ESTADUNIDENSE

Filósofo e integrante da terceira geração da Escola de Frankfurt, Kellner aborda a indústria cultural da política de Reagan e Bush na década de 1980, descrita em sua obra como cultura de mídia. O autor conceitua esse termo como o conjunto de produtos culturais a que todas as pessoas são expostas para criar opiniões ou consolidar posições. Defende que é necessário o conhecimento das produções culturais, para que o público possa ter um posicionamento argumentativo e não seja simplesmente influenciado pelo exposto. A cultura de mídia foi usada para defender posições políticas e combater críticas de grupos sociais ao governo e suas intervenções em outros países.

Numa cultura de imagem dos meios de comunicação de massa, são as representações que ajudam a constituir a visão de mundo do indivíduo, o senso de identidade e sexo, consumando estilos e modo de vida, bem como pensamentos e ações sociopolíticas. (KELLNER, 2001, p. 82).

Percebe-se que a ideologia propagada pelos filmes selecionados é de que os soviéticos representavam o mal, e os norte-americanos eram os bonzinhos que sofriam as injustiças. Essa visão levou à reprodução e finalidades puramente ideológicas para justificar a violência praticada pelos soldados em campo de batalha. Para Cabrera, o cinema mais comercial apresenta sempre os malvados sendo derrotados pelos defensores da lei e da ordem. O herói tem que ser violento por uma necessidade às atrocidades que os inimigos impõem de forma ilegítima e arbitrária. “Este é o sentido da famosa licença para matar” (CABRERA, 2006, p.263).

Os filmes do Rambo retratam essa cultura de mídia, pois reafirmam as posições políticas de Ronald Reagan e mobilizam sentimentos acerca do patriotismo necessário diante da derrota na Guerra do Vietnã. O discurso defendido era: os EUA nunca seriam o lado opressor, só estavam respondendo aos ataques impostos por forças estrangeiras que ameaçavam seu modo de vida.

A indústria cultural foi por diversas vezes cooptada pelos interesses da política internacional dos EUA, contudo, em muitos casos os produtores desses textos imagéticos mostraram sua postura contra os princípios propagados.

Rambo apropria-se dos estereótipos dos malvados japoneses e alemães dos filmes sobre a Segunda Guerra Mundial em suas representações sobre os vietnamitas e dos russos, dando assim continuidade a uma tradição maniqueísta de Hollywood em que certos símbolos do mal representam – do ponto de vista da direita – os vilões contemporâneos (KELLNER, 2001, p. 92).

Os princípios propagados pelo filme “RAMBO I – Programado para matar” revelam críticas a uma política intervencionista dos EUA, a autoridades opressoras, aos abusos de poder e à negligência governamental devido à falta de políticas de reinserção social aos ex-combatentes da Guerra do Vietnã. O filme questiona diversos paradigmas sobre a romantização da guerra, mas também é utilizado para enaltecer os EUA. Foi um grande sucesso nas telas de cinema e o personagem continua vivo nas mentalidades, pois mesmo os adolescentes da atualidade que não vivenciaram o impacto causado pelo filme nas décadas de 1980 e 1990 já ouviram falar sobre ele. Imagens e brinquedos produzidos fomentaram a representação do personagem de forma a atravessar gerações. O filme continua sendo atemporal e impactante por ter influenciado grande parte de uma geração. Alcançou números expressivos de visualização e tornou-se um dos grandes sucessos da indústria cinematográfica dos Estados Unidos. Além do mais, as técnicas utilizadas para compor as cenas, como ângulos de câmera, iluminação, efeitos especiais, trilha sonora, edição e a própria linguagem corporal do personagem, desencadearam no público uma carga emocional marcante de um grande clássico. O filme é rodeado de representatividade ao explorar elementos psicológicos, simbólicos, políticos e socioeconômicos. Lutando contra seu passado, Rambo busca um equilíbrio entre a violência e a paz.

Além do mais, o “final feliz” situa o filme como um retorno a tradição da aventura hollywoodiana conservadora, e a vitória sobre os comunistas malvados codifica 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, bem como em romances folhetinescos e em shows de televisão (KELLNER, 2001, p. 95).

A Guerra do Vietnã representou um ponto de inflexão na política externa dos Estados Unidos porque foi considerada responsável pela quebra do consenso social e bipartidário. “Enquanto soviéticos e chineses forneciam armas e apoio logístico aos comunistas, os estadunidenses resolveram intervir diretamente no conflito, enviando homens” (2011, p. 73).

Para Spini (2006, n.p.), os filmes produzidos na década de 1980 nos EUA levaram ao aumento das denúncias cometidas pelos soldados norte-americanos na Guerra do Vietnã. Os veteranos eram representados pelos chamados “babykillers” que tinham um comportamento desviante devido ao uso de drogas.

Em sua pesquisa, Mansano (2022) relaciona o filme com o livro *First Blood* escrito por David Morell em 1972 e mostra que há muitas divergências entre o texto literário e a produção cinematográfica. O livro descreve uma crítica severa ao tratamento que os soldados do Vietnã receberam ao retornar ao país e denuncia os transtornos psicológicos que esses desenvolveram durante o conflito. Rambo é representado como um assassino frio e calculista, que promove um verdadeiro banho de sangue e mata muitas pessoas durante a narrativa do livro. Nos filmes Rambo é um soldado bem treinado e estava pronto para enfrentar diversas situações pela experiência adquirida ao longo de sua carreira como militar.

A representação de Rambo, como o soldado perfeito, visa demonstrar que os soldados estadunidenses eram muito bem preparados e armados para a guerra e que, se os EUA não venceram a guerra o governo e o exército não são os responsáveis. (MANSANO, 2022, p. 26).

A produção do herói reproduzia e reforçava uma ambiguidade em que os veteranos eram vilões, mas também heróis. Rosenstone (2010) reforça essa ideia quando comenta que em um filme várias coisas acontecem ao mesmo tempo – imagem, som, linguagem, até o texto – diferem o filme da história escrita, assim como esta teve um significado diferente da história oral. Desse modo, a mídia visual representa uma mudança na consciência de como as pessoas pensam o passado através das imagens concebidas na obra. Os filmes de ação tinham uma

representação na sociedade e que era colocada sutilmente nos subtextos. A figura do *action hero* tinha uma carga pró-estadunidense que denota seu simbolismo de liberdade, força, perseverança, honestidade (MANSANO, 2022).

(...) o cinema do gênero guerra reproduz uma forte marca da memória nacional norte-americana: a idéia da nação de guerreiros, construída pela contínua conquista e pela defesa dos ideais originais. Essa idéia faz paralelamente eco nas concepções defendidas pelos governos norte-americanos em seus programas de política externa (MESQUITA, 2004, p. 67-68).

Nas palavras de Guerra (2011), a exaltação dos heróis nacionais faz parte da cultura estadunidense. Construída pela mistificação do passado a projeção dos heróis da pátria são identificados como um corpo invisível, mas vindo que ao longo do tempo sofreu com provações e vitórias, assumindo a figura da Mãe Pátria (a quem se deve amor) e paterna (o Estado a quem se deve obediência).

O heroísmo é um fenômeno intensamente enraizado no imaginário e na moralidade popular. Os feitos de coragem e superação inspiram modelos e exemplos em diversos povos, em diferentes culturas. As inúmeras situações de conflito e de competição são cenários usuais para feitos considerados heroicos, sendo a cultura a matriz para a construção da imagem do feito heroico. (GUERRA, 2011, p. 106).

Esses filmes tinham o papel de resgatar o orgulho patriótico estadunidense e a imagem positiva de seu poderio militar. Mesquita (2004) comenta que tinham o objetivo de redimir o passado que pesava sobre a memória nacional e trazer a reabilitação da imagem do veterano como um herói. O autor questiona o uso de tais filmes como fonte de investigação da realidade, à medida que, suas discussões sobre o cinema sobre a Guerra do Vietnã podem não ter validade devido a sua carga ideológica. Seu argumento se posiciona no fato da liberdade dos roteiristas e dos diretores em reinventar a guerra em seus cenários de ficção, levando o espectador a criar as mais variadas imprecisões sobre os acontecimentos desde a geografia do Vietnã aos detalhes cronológicos, entre outras informações.

(...) na análise dos filmes em geral e dos filmes sobre a guerra do Vietnã não podemos nos ater ao caráter meramente descritivo dos filmes, mas realizar análises a fundo do texto que deixem claros posicionamentos defendidos e atacados, omitidos e lembrados. O silêncio e os obscurecimentos de certos aspectos são nesse sentido, “reveladores” (MESQUITA, 2004, p. 20-21).



Segundo Guerra (2011), as histórias criadas têm o intuito de retratar os super-heróis como os defensores da ordem e da paz, dos “valores democráticos” da nação estadunidense, nas quais o “bem” (EUA) deve sempre confrontar seus inimigos (comunistas).

Nesse imaginário da Guerra Fria, nos EUA, o soviético era o outro na política internacional, sendo percebido pela população como um antagonista, vivendo apenas por uma busca por controle e poder sobre pessoas e nações. Este inimigo, como o americano, também está em busca da tecnologia, mas não por um ideal de civilização, e sim pelo poder que seria capaz de obter (GUERRA, 2011, p. 56).

Em sua análise, Kellner (2001) declara que a ideologia é transmitida pelas imagens, figuras, cenas, códigos genéricos e pela narrativa como um todo. As posições nas quais a câmera era colocada enquadravam Stallone como um herói mítico. A iluminação, os ângulos, os frequentes closes o apresentam como um humano muito maior do que na vida real. Sua regeneração enquanto herói é apresentada nas cenas que sai da água, purificado e potente, dignificado para se vingar e triunfar sobre seus adversários. Quando é torturado, pelos vilões comunistas, Rambo faz lembrar aspectos referentes à crucificação, expostos pela forte iluminação sobre sua cabeça e o vermelho vivo do sangue que produz um hiper-realismo. Em determinada cena do filme Rambo II, o personagem de Sylvester Stallone agarra a cabeça de uma serpente, o que pode remeter à história de Adão no Jardim do Éden, demonstrando seu domínio e poder sobre a selva asiática. Esses elementos que compõem o imaginário ligado ao cristianismo relacionam-se a uma cultura ocidental baseada em princípios da nação americana.

Os espectadores são convidados a vibrar com a destruição a que Rambo submete seus inimigos, a sentir a violência redentora, a voltar triunfantemente com Rambo num helicóptero high-tech. Portanto, a parafernália cinematográfica do espetáculo contribui para criar uma experiência de aquisição de poder (KELLNER, 2001, p. 94).

Para criar as emoções e tensões que envolvem o público, cenas de luta são coreografadas, explosões, efeitos especiais e trilhas sonoras intensas buscam criar um ambiente que provoque a adrenalina. Nesse sentido, o filme é mais do um meio de comunicação, se torna um meio de expressão, exibindo sentidos, mensagens e ideias. Para o autor o cinema pode ter a classificação de discurso, porque transmite sentidos que vão além do que a história narrada supõe (SOUZA, 2014).

(...) a história narrada por um filme só é completa de significado quando recebida por um determinado grupo de espectadores. Nesse ponto é muito importante entender a relação com a cultura histórica para compreender a relevância da cinematografia na formação da consciência histórica (SOUZA, 2014, p. 207).

O autor vai além quando declara que as mentiras contadas são a chave da produção de sentidos pela linguagem fílmica. O espectador recebe uma carga muito grande de realismo devido às mensagens que constroem a narrativa levando-o a se sentir dentro do filme, participando dos acontecimentos transmitidos. O filme causa no espectador uma sensação de fidedignidade e este concede crédito à obra, mesmo que esta não tenha preocupação com a exatidão histórica. O problema descrito é que muitos dos filmes procuram ser vendáveis, para isso se tornam atraentes ao público através da manipulação de determinados eventos, levando-os a se moldar à história. Segundo Souza “(...) na grande maioria das vezes tais produções não se ancoram na preocupação científica com a racionalidade histórica, uma vez que se configuram como mercadorias da cultura de massa” (2014, p. 211). Contudo, a de se ressaltar que o público não é passivo. Não significa que todos aceitam a narrativa. Além disso, o acesso a informações pela mídia e a educação formal colaboram para o sucesso da influência do filme segundo o discurso de hegemonia estadunidense. Rambo apresentou elementos que contextualizavam sua época e que depois foram usados para beneficiar políticas governamentais, por mais que não tivesse esse intuito ao ser produzido.

Parafraseando Silveira e Alves (2018) a linguagem maniqueísta hollywoodiana alimentou a visão do comunismo como inimigo descrito nos discursos de Reagan. Hollywood apresentou tal inimigo através de imagens e falas, de acordo com o que o público esperava em uma forma de círculo de influência. Os filmes da trilogia Rambo, enfatizam que os soviéticos seriam criminosos, como se percebe nas cenas de sadismo e tortura contra os soldados americanos capturados. Essa foi a representação dos soviéticos que foi veiculada e vendida para todo o mundo. Na URSS, o filme teve muitas críticas, como se observa em uma publicação oficial da época.

Rambo não é o único filme de seu tipo. Criações semelhantes de Hollywood estão sendo apresentadas nos cinemas americanos há vários anos. E muitos observadores são forçados a admitir que esse filme serve a outra finalidade: influenciar a opinião pública a favor de aventuras militares,

sobretudo em relação a Nicarágua. Até mesmo Stallone admitiu em uma entrevista que seu filme é “uma fantasia direitista” Seria mais preciso dizer que Rambo é um filme que propaga hostilidade e ódio. Sua grande popularidade nos Estados Unidos é lamentável. (The Current, Digest of the Sovietic Press, 14 de agosto de 1985, Apud KELLNER, 2001, p. 102).

Com o fim da “Era Reagan”, a própria Guerra Fria entra em compasso rumo ao término. O sucesso de bilheteria desses filmes mostra o fim de uma era de disputas. Rambo pode ser classificado pelos críticos do cinema hollywoodiano como um blockbuster ou “estoura bilheterias” (SILVEIRA E ALVES, 2018).

Nesse período, que começa com o virtual fim da Guerra Fria, no último ano de Reagan na presidência, e termina com a extinção da URSS, somente dois filmes trataram o tema em questão. O terceiro episódio da série Rambo, com bilheteria equivalente a aproximadamente um terço do que o segundo filme faturou, é realmente extemporâneo (SILVEIRA e ALVES, 2018, p. 67).

Sobre a política de Reagan, Kellner (2001) narra que em seu governo era comum o presidente empregar soluções ramboescas para superar desafios políticos de sua época. Travando guerras e envolvendo-se em ações militares ostensivas por todo o mundo. O presidente de Hollywood, assim descrito pelo autor, acreditava de fato que a violência era a melhor maneira de resolver os conflitos. Porém, publicamente afirmava que os Estados Unidos só usavam da violência para responder aos ataques emitidos pelos inimigos, assim como Rambo em sua personificação. “Não foi por acaso que tanto os heróis hollywoodianos quanto o presidente hollywoodiano e seus apaniguados agiam fora da lei para realizar ações “heróicas” coibidas pela ordem legal e política” (2001, p. 95). O autor refere-se aos entraves que outros presidentes enfrentaram para aprovar medidas nos EUA, enquanto Reagan tinha maior facilidade em seu programa econômico pelo apoio que tinha da mídia e também dos grandes negócios, que exerciam controle sobre os políticos de ambos os partidos políticos.

Spini (2006 n.p.) posiciona a guerra como um mito em que a sociedade norte-americana é investida de poesia e religiosidade. O passado e o presente se misturam na imagem de homens honrados, corajosos e fiéis ao seu país na defesa da liberdade e da democracia. Essa conjuntura esconde o que a guerra verdadeiramente pressupõe que é a dor, o sofrimento e a perda, para uma narração mítica do simbolismo da nação, ao contrário de torná-la insuportável, a torna ainda mais poética e sagrada.

A mítica da guerra na sociedade norte-americana tem encontrado no discurso oficial, ao longo da história, alimento para sua manutenção e antídoto para as resistências e lutas internas de grupos que se recusam a aceitar a guerra como recurso inevitável (SPINI, 2006. n. p).

Nesse sentido, a autora declara que a guerra é um rito de sangue que tanto condena quanto redime uma nação. Assim como os soldados norte-americanos derramaram sangue inocente, representando uma nação degenerada, o sangue desses soldados também foi derramado, representando a regeneração da nação através da autoflagelação (SPINI, 2006, n. p.).

A sociedade americana passou por um período de crise no qual os valores defendidos durante a Segunda Guerra Mundial pareciam frágeis. Para Mansano (2022), o fato fez com que os americanos passassem a ter uma nova visão sobre a Guerra do Vietnã, e também, não somente dos civis, mas dos soldados que voltaram da guerra e presenciaram todos os horrores impostos pelo conflito. O autor conclui que as imagens que circularam durante aquele momento trouxeram mais impacto do que as palavras poderiam causar. Os bombardeios massivos e acidentais causados pelos pilotos sul-vietnamitas a um povoado no Vietnã do Sul. Além da foto<sup>13</sup> de uma menina (Phan Thi Kim Phúc) correndo nua com seu corpo todo queimado por napalm, pois estava fugindo de seu povoado que foi destruído. Esta seria uma das imagens mais emblemáticas dos movimentos anti-guerra deflagrados pelos jornalistas americanos.

As imagens produziram impacto maior ainda que as palavras. Em 8 de maio de 1972, durante as operações aéreas deflagradas por Nixon, pilotos sul-vietnamitas bombardearam por acidente um povoado do Vietnã do Sul. A foto de uma menina nua, queimada por napalm, fugindo do povoado em chamas tornou-se um emblema da tragédia na Indochina. As dificuldades logísticas e, também, o viés político antiguerra dos jornalistas americanos evitaram uma cobertura similar das atrocidades cometidas pelo Vietnã do Norte e pelos seus aliados do Vietcong (MAGNOLI, 2006, p. 417-418).

Quando o filme Rambo foi lançado nos Estados Unidos, conseguiu um sucesso de vendas de bilheteria. Kellner (2001) revela que foram abertas 2074 salas de cinema e o filme obteve a terceira maior renda da história, cerca de US\$

---

<sup>13</sup> Em 08 de junho de 1972 o fotógrafo vietnamita Nick Ut faria sua foto mais conhecida de uma carreira iniciada 6 anos antes e que se estenderia por 50 anos. Nick registrou a cena dramática com um Leica M2 e filme Tri-x. A câmera ainda existe e está em exposição permanente em um museu na cidade de Washington, EUA (LIMA, 2021 n. p.).

32.548.262. Difundido nos EUA pelo cinema no ano de 1985, o filme ganhou mais notoriedade com a venda e aluguel em fita VHS. Alcançou diversos países da América, Ásia e Europa. Havia o objetivo de que o expectador tivesse o mesmo sentimento que o herói nacional teve. Perdeu seu prestígio, era atormentado pelos “demônios” do passado da guerra, mas estava a resgatar sua honra e virilidade como soldado. “Infelizmente, a personagem de Stallone intensifica essa patologia precisamente em sua exaltação do masculinismo violento e da auto-afirmação (sic) militarista” (KELLNER, 2001, p. 90).

O povo dos Estados Unidos deveria superar as dificuldades. Assim como Rambo era uma máquina de guerra e tinha um comportamento viril esperado do soldado, caracterizado pela força física, com destemor, agilidade no uso de armas, protetor, autocentrado, capaz de controlar algumas emoções que poderiam ser tidas como fraqueza, ele representava a recuperação da economia e a glória que o país estava prestes a conquistar. As crianças foram influenciadas através de brinquedos e roupas. Os jornais chegaram a retratar o aumento dos casos de violência devido à identificação e alucinação de jovens com o personagem. Assassínatos ocorreram utilizando uma faca da qual Rambo utilizava-se também para se proteger dos inimigos que sempre o atacavam primeiro. Psicólogos começaram a analisar a preferência pela guerra que foi incutida mesmo nas crianças, porque por toda parte havia cartazes e imagens que referenciavam a figura do personagem Rambo que figurava alguém “macho”, durão e patriota. “O cinema é de natureza alucinatória, e isso dificulta a diferenciação, em um filme, entre um plano real e um plano alucinatório” (CABRERA, 2006, p.81). O próprio presidente Reagan utilizava-se do termo *ramboing* para descrever uma reação violenta à provocação.

(...) a figura de Rambo representa um conjunto específico de imagens do poder masculino, da inocência e da força americana e do heroísmo do guerreiro, imagens que servem de veículos para as ideologias masculinista e patriótica que foram importantes durante a era Reagan. (KELLNER, 2001, p. 82).

O filme também aguçou o sentimento de muitos homens que se sentiram humilhados e desprotegidos, pois se observou que os Estados Unidos poderiam ser vencidos. Rambo lutou contra seus inimigos, mesmo sendo um homem treinado para todas as situações e a guerra fosse uma rotina, teve que combater seus “demônios” internos, tais como as imagens da guerra que reverberavam em sua

cabeça e a marginalização social. Contextualiza que as diversas ações americanas nos conflitos na Ásia trouxeram problemas advindos pelo impacto econômico e a contestação de movimentos sociais à política de Reagan. Mesmo os Estados Unidos sendo uma grande potência bélica, e sua população sabia muito bem disso, as proporções desse envolvimento assustavam. Assim, no filme buscava-se uma redenção midiática. Muitos críticos liberais fizeram suas considerações a respeito das representações expostas no filme. Os veteranos da Guerra do Vietnã reclamaram do desrespeito com sua imagem veiculada e a violência exposta nas cenas. “O filme Rambo sintetiza dois ciclos: o “retorno ao Vietnã” e outro, que mostra um retorno no qual os veteranos deixam de ser desajustados, magoados e confusos para se transformarem em superguerreiros” (KELLNER, 2001, p. 88).

Dessa forma, Rambo foi uma figura iconográfica utilizada para propagar um discurso cultural e político nos Estados Unidos e também em outros países.

Por fim, tanto Rambo II quanto Rambo III obtiveram sucesso mundial de bilheteria (Rambo II faturou \$300 milhões, sendo quase \$150 milhões apenas no mercado estrangeiro, enquanto Rambo III faturou quase \$190 milhões, sendo a bilheteria estrangeira a maior responsável pelo sucesso, totalizando \$135 milhões). Esta vasta receptibilidade nos mercados estrangeiros leva à reflexão não somente sobre a dimensão do alcance dos filmes estadunidenses nas mais variadas culturas, como também sobre a assimilação dos elementos apresentados em tais espectadores. Se tal receptividade é considerável, então podemos levar à reflexão o quanto tais elementos de uma cultura dominante estão já inseridos em outras culturas e a capacidade dos mesmos em perpetuar este domínio cultural (VERAS, 2019, p. 11).

Como observado nas linhas anteriores, a receptividade do público para a trilogia Rambo foi um verdadeiro sucesso, galgando grandes lucros para as salas de cinemas e as cineastas e atores. “Rambo, portanto, tornou-se uma figura popular global em torno da qual ocorreria um processo de identificação” (KELLNER, 2001, p. 101).

Mesmo que esta pesquisa seja específica para análise desses filmes, é importante fazer uma breve citação de outros filmes de ação e que tiveram grande impacto na sociedade estadunidense durante o período. Conforme Rosenstone “os filmes históricos, mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado” (2010, p. 18).

Silveira e Alves (2018) citam o filme “Rocky IV” (1985) em que Sylvester Stallone, ator que protagonizou John Rambo, também é um lutador de boxe norte-

americano que enfrenta Ivan Drago (interpretado por Dolph Lundgren), uma verdadeira máquina esportiva soviética desprovida de qualquer sentimento. A equipe de Drago fornecia a ele drogas ilícitas para aumentar seu desempenho. Eles são representados como avatares criminosos a serviço do Estado soviético. Drago vence de forma violenta um lutador americano que era amigo de Rocky. Ao final esse lutador acaba morrendo devido aos golpes recebidos e o lutador russo não demonstra nenhum tipo de preocupação, nem tristeza ou regozijo, somente a indiferença de uma máquina esportiva treinada para obedecer e defender a todo custo à ideologia de sua nação.

Para Rosenstone (2010), o maior sucesso dos filmes americanos, em relação aos filmes produzidos no estrangeiro deve-se à sua disposição em criar personagens fictícios em ambientações históricas específicas e com uma grande tendência em criar finais tristes e dramáticos, embora igualmente edificantes. Um filme histórico em seu enredo apresenta personagens e momentos que podem ser fortes e são capazes de permanecer com o espectador por muito tempo devido as suas tramas e resoluções próprias. Os espectadores devem ter consciência de que a cultura de mídia a que estão expostos através dos filmes, apresenta uma interpretação sobre o passado em imagens e sons. Um filme histórico sempre foi mais que uma coleção de fatos, pois a edição e fotografia, as falas dos personagens, os efeitos sonoros, as músicas e o roteiro podem interferir na ideia de passado que o filme expressa.

É sintomático que Stallone represente Rocky e Rambo durante um período em que a recessão econômica estava empurrando os Rockys de todo o mundo para as forças armadas, onde se tornariam Rambos em prol da política de intervenção externa de Reagan (KELLNER, 2001, p. 90).

Outro filme que contextualiza a realidade dos soldados na Guerra do Vietnã foi “Platoon” (1986). Mesquita (2004) descreve os caminhos percorridos pela política estadunidense durante o conflito. O filme foi considerado um dos mais proeminentes da década de 1980, momento em que Reagan estava no poder. Também se tornou um dos filmes mais analisados por críticos do período. Sua importância deriva de suas características em consolidar elementos das ideologias liberais e de esquerda sobre a política americana. Assim, foi colocado como oposição ou reação aos filmes



de vertente conservadora que emergiram na década de 1980, muitos deles financiados pelo poder público.

A popularidade do filme Rambo e de Stallone, Chuck Norris e outros veículos de “ação e aventura” indica que o “presidente Hollywood” e amplos segmentos da nação haviam assimilado uma visão de mundo maniqueísta dos filmes de Hollywood, segundo a qual o “inimigo” é tão malvado e “nós” somos tão bonzinhos que só a violência pode eliminar as ameaças ao nosso bem-estar (KELLNER, 2001, p. 103).

Em sua obra, “A Cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno”, Kellner cita o filme *Top Gun* (1986) como sendo “o sonho masturbatório do presidente Reagan”, como é descrito em um dos títulos da sua obra. Construído em um período em que a Guerra Fria já estava em compasso de término, não teve uma representação radical como nos filmes anteriores, do comunismo como uma ameaça mortal aos princípios de liberdade. A película retrata o heroísmo individualista e os valores americanos conservadores através dos pilotos militares dos EUA. Assim como em outras obras cinematográficas, desenvolve-se em um universo binário de luta entre o bem e o mal, onde o inimigo é a personificação da maldade e os americanos a bondade. O personagem principal, Maverick, estrelado por Tom Cruise, quer vencer a todo o custo, o que denota os valores reaganista-yuppies<sup>14</sup>, em que a competição é o centro da vida, de lutar com todas as forças para se obter a vitória. “Top Gun lança mão do conjunto de imagens culturais das últimas décadas para codificar seu herói com glória e positividade, trabalhando no sentido de descentrar e marginalizar todas as leituras contestadoras” (2001, p. 112). Em certa cena os pilotos entram em um bar e passam a ser assediados por mulheres bonitas presentes no recinto. A mensagem passada é que para as mulheres os militares seriam sexualmente excitantes por usarem uniformes. Para os homens a mensagem transmitida é que se eles usassem uniformes e ostentassem marcas de alta hierarquia e honra poderiam “ter” a mulher que quisessem. Ou seja, nas palavras de Kellner, “milico ganha mulher”. Essa expressão denota a valorização do militarismo nos EUA e uma visão patriarcal para o engajamento ao serviço militar dos homens através das ideologias governamentais escondidas nas películas. “O cinema hollywoodiano, assim como o

---

<sup>14</sup> Essa expressão é utilizada para designar o grupo composto por profissionais jovens, urbanos e ricos (SILVEIRA, 2002, p. 6).

Presidente Hollywoodiano, não é entretenimento inocente, mas arma letal a serviço das forças socioeconômicas dominantes” (2001, p. 107).

O item a seguir faz uma relação entre a literatura de David Morrell (1972) e a criação do filme do Rambo. O livro foi censurado devido às palavras de baixo calão e um enredo com nudez e violência. Enquanto o livro era voltado a um público adulto seletivo, o filme alcançou todas as idades e também foi utilizado para vender os produtos ligados à indústria cinematográfica.

### 2.2.1 “RAMBO I – programado para matar” e o livro First Blood (1972)

Lançado em 1982, “RAMBO I – programado para matar”<sup>15</sup> foi dirigido por Ted Kotcheff. O roteiro foi escrito por Michael Kozoll, William Sackheim, Sylvester Stallone e David Morrell, autor do livro que deu origem ao personagem principal.

David Morrell nasceu em Kitchener, Ontário, Canadá. Na década de 1960 foi estudar literatura nos Estados Unidos. Em entrevista, afirma que quando morava no Canadá, nunca tinha ouvido falar sobre a Guerra do Vietnã, porém teve contato com estudantes que haviam retornado daquele país<sup>16</sup>. Assim, foi conhecendo os diversos problemas de adaptação ocasionados pelo estresse pós-traumático. Em 1968 decidiu escrever um romance sobre um veterano da Guerra do Vietnã que retornou para os Estados Unidos, mas trouxe consigo a “guerra”. O livro “First Blood” (1972) vendeu milhões de cópias e continua sendo impresso. O livro foi traduzido para 26 idiomas, além de ser utilizado para o ensino em escolas e faculdades. Rambo acabou se tornando um dos personagens mais celebrados do século XX, ao lado de Sherlock Holmes, Tarzan, James Bond e Harry Potter. Morrell comenta que escolheu Sylvester Stallone para o papel de Rambo influenciado por Richard Crenna quem lhe contou que o ator tinha o perfil para o personagem. Ele sabia o que fazer diante das câmeras, ele reagia ao invés de atuar, além de sabia manusear habilmente todos os adereços (MORRELL, c 2024, s.p.).

Morrell (c 2024, s. p.) declara em entrevista que procurou abster-se de opiniões públicas, pois não queria o envolvimento com questões políticas, sob a

---

<sup>15</sup> Dentre os nomes da equipe, destacam-se Buzz Feitshans (produção), Mario Kassar e Andrew G. Vajna (produtores executivos), Jerry Goldsmith (trilha sonora), Andrea Laszlo (diretor de fotografia), Wolf Kroeger (diretor de arte) e Joan E. Chapman (edição). O filme foi distribuído pela Orion Pictures.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://davidmorrell.net/rambo/>. Acesso em 28 fev. 2024.

ameaça de deportação. Preferiu dar ênfase às questões filosóficas e culturais da América, expondo a brutalidade do Vietnã. Comenta que criou o livro para questionar as consequências devastadoras da guerra, uma história que deixava feridas culturais do desastre no Vietnã. Contudo, o filme tornou-se uma metáfora política abreviada e um grito de guerra por mais violência. Morrell afirma que não tinha a intenção de que o filme fosse utilizado para um viés político, mas para a indústria da década de 1980 foi interessante vender dessa maneira. O romance tornou-se uma das bases para a construção de filmes na década de 1980, visando à polarização do período a favor de Ronald Reagan.

Morrell participou somente da produção do primeiro filme de Rambo. Analisa que em “RAMBO II – a missão” sentiu vontade de rir quando o personagem resgata os soldados americanos presos no Vietnã em um helicóptero. Ele teria relevado os erros, pois o filme não foi feito para ser realista, mas as pessoas teriam gostado pela energia maravilhosa que transmitiu. Rambo disparou um lançador de foguetes dentro da aeronave pelo para-brisa, sendo que na vida real todos estariam mortos pela explosão do foguete (MORRELL, c 2024, s. p.).

FIGURA 1 - DAVID MORRELL COM SYLVESTER STALLONE



FONTE: “MORRELL, 2024”

O filme “RAMBO I – programado para matar” expõe muita ação e critica a política dos Estados Unidos em relação ao militarismo e suas imposições ideológicas. O herói de guerra chega a uma cidadezinha onde encontra privações,

como o desemprego, a exclusão social e o ódio de um xerife corrupto (interpretado por Will Teasle) que, assim como grande parte da sociedade, passou a ver esses veteranos da Guerra do Vietnã como derrotados.

No filme a sociedade americana quem ataca primeiro seus veteranos de guerra. Ela possui o desejo de se livrar de Rambo, de um ex-combatente de uma guerra que se tornou a grande derrota dos Estados Unidos. Podemos perceber isso logo no início do filme onde Rambo caminha sozinho pelas ruas da cidadezinha e o xerife local vem importuná-lo. (MANSANO, 2022, p. 26).

Rambo denuncia a forma que os ex-combatentes eram tratados ao retornarem para sua nação. Ele era um soldado condecorado e muito bem treinado, mas passou a ser tratado como um marginal por parte da sociedade que não aceitava a derrota no Vietnã. A Figura 1 retrata uma cena do filme Rambo I em que o personagem retorna da Guerra do Vietnã e sofre o preconceito na pequena cidade de Hope, Washington.

FIGURA 2 – ESTEREÓTIPOS DE RAMBO



FONTE: filme RAMBO I – Programado para matar (1982).

O xerife desdenha de Rambo. Essa abordagem reflete uma crítica às ações das autoridades e a falta de responsabilização. Contudo, Rambo se levanta contra a opressão. Ele busca a liberdade, simbolizando a luta contra as injustiças e abusos de poder, porém a liberdade poética dos roteiristas o caracteriza como um símbolo daqueles que defenderam seu país e foram excluídos pela sociedade. De vítima, Rambo se torna um herói renegado que usa de seu treinamento militar para se

vingar de seus agressores. “Não desejava machucar ninguém, mas sabia o que vinha pela frente, sentia sua fúria aumentando, tornando-se incontrolável (MORRELL, 1972, p. 70)”. Apesar de seu passado heróico e de sua perspectiva de lutar por justiça, a violência torna-se a resposta para a resolução dos conflitos do filme, reforçando uma cultura de hostilidades.

Rambo é preso, colocado em um ambiente pequeno que o faz lembrar-se do período em que esteve preso no Vietnã, de forma que a claustrofobia e a utilização de instrumentos de corte o lembram das torturas.

Imediatamente, todos os outros hábitos da guerra voltariam a sua mente: dificuldade para pegar no sono, acordando ao menor ruído, a necessidade de dormir ao ar livre, o buraco onde o tinham mantido prisioneiro, tudo isso muito nítido em sua lembrança. (MORRELL, 1972, p. 23)

A brutalidade e opressão contra o personagem no roteiro criam um ambiente desesperador e promovem a identificação do espectador com o personagem. Rambo enfrenta um dilema entre seguir as leis e defender-se das agressões impostas pelos policiais. As imagens reproduzidas fazem com que o público reflita sobre o poder das autoridades. A Figura 2 demonstra o sentimento de raiva do personagem que o impulsiona a questionar um contexto de desigualdades e a lutar por seus direitos civis e reconhecimento pelo trabalho realizado pelo seu país.

FIGURA 3 – RAMBO SENDO TORTURADO PELOS POLICIAIS



FONTE: filme RAMBO I – Programado para matar (1982)

Além da falta de empatia com que os veteranos eram tratados, pode-se perceber que Rambo era um andarilho, ou seja, não tinha um teto para morar. Em

diversos momentos também demonstra sofrer com os traumas causados pela guerra. Ele não conseguia se reintegrar à sociedade, pois sofria com a discriminação e não tinha qualquer tipo de assistência por parte do governo norte-americano.

Outra abordagem a ser destacada como crítica política é que o filme desmistifica a guerra como algo glorioso, pois a brutalidade e os problemas psicológicos e físicos criam uma representação mais sombria da guerra e das suas consequências. Em outras palavras, Rambo exemplifica o que os Estados Unidos viviam naquele momento.

Tomara a decisão de lutar contra qualquer um que exercesse pressão sobre ele, e isso era bastante diverso - não se tratava de uma coisa ética e sim pessoal, emocional. Tinha matado muita gente e podia alegar que aquelas mortes tinham sido necessárias, pois, todas elas, eram parte daquilo que o pressionava, tornando impossível, para alguém como ele, ser bem-sucedido. Porém, não acreditava nisso de uma forma total. Gostara por demais da luta, apreciara demais o risco que correria e a confusão que gerara. Pensou que talvez a guerra o tivesse condicionado àquilo. Talvez se tivesse acostumado tanto a combater que não podia mais deixar de fazê-lo (MORRELL, 1972, p. 359).

No filme, Rambo procura um colega combatente da Guerra do Vietnã e, quando chega ao suposto local onde ele morava, descobre por uma mulher que o colega havia morrido devido a um câncer, resultado do agente laranja utilizado pelos Estados Unidos para desfolhar as florestas em busca dos vietcongs. A morte de seu amigo é um dos estopins para que revivesse todas as torturas e traumas que a guerra lhe havia causado.

O livro já começa com Rambo tomando uma Coca-Cola na cidade e sendo interrogado pelo chefe de polícia, que faz de tudo para evitar andarilhos por sua cidade.

- Agora, trate de dar o fora - disse. - Não quero um garotão como você que não quer nada com o trabalho em minha cidade. Dentro de pouco tempo, uma porção de amigos seus apareceria por aqui, pedindo comida, talvez roubando, talvez tomando drogas. Como as coisas estão, tenho alguma razão para prendê-lo devido ao trabalho que já me deu. Contudo, encaro o fato de uma maneira diferente, pois um rapaz como você tem o direito de errar. (MORRELL, 1972, p. 21)

Rambo dormia no meio do mato. Tinha uma aparência fora dos padrões da sociedade. Cabelo comprido, barba por fazer e aparente sujeira. Pensou em fazer a barba, mas o dinheiro que usaria para comprar uma lâmina poderia ser usado para



comprar comida. Cortar o cabelo poderia lhe dar uma aparência melhor para conseguir carona, mas também levaria suas reservas de dinheiro.

Diferente do filme, o livro apresenta muitos diálogos entre Rambo e seus algozes, os policiais da pequena cidade. Nem todas as respostas eram obtidas diante da desconfiança que Rambo tinha em relação às autoridades, mas pode-se perceber um aprofundamento nas relações entre os personagens em relação a narrativa do livro.

Nota-se na narrativa de Morrell (1972) uma riqueza de detalhes ao descrever os locais que subsidiam a imaginação do leitor sobre as ações dos personagens, principalmente de Rambo.

Naquele momento transpirava ainda mais, ao embarafustar por uma cerca de urtigas, que lhe arranhavam as articulações até ficarem em carne viva, enchendo-as de sangue. Depois, de repente, estava livre. Saiu da mata escura para a luz brilhante do sol, sobre uma encosta formada por rochas e argila xistosa. Fez uma parada rápida para recuperar o fôlego e deixou-se escorregar, cautelosamente, para a beira. Lá embaixo havia um penhasco e uma floresta densa, as folhas com uma coloração vermelha, laranja e marrom. O penhasco era íngreme demais para que pudesse descer por ele (MORRELL, 1972, p. 136).

O livro descreve cenas mais violentas. Por exemplo, quando Rambo matou um policial chamado Galt dentro da delegacia com uma navalha, cortou sua barriga e expôs os órgãos internos. O outro policial chamado Preston tentou impedir que Rambo fugisse da prisão e ficou em estado crítico a ponto de verter sangue de seus olhos. Em surto, Rambo foi impiedoso: “ao pensar nos dois homens que tinha matado no aparelho, tomou consciência de que não estava arrependido, como acontecera ao assassinar Galt. Estava, mais uma vez, começando a se acostumar com a morte” (MORRELL, 1972, p. 148).

No filme Galt morre depois de um acidente. Ele tenta atirar em Rambo de um helicóptero. Rambo joga uma pedra que desestabiliza a aeronave e Galt cai de uma grande altura sobre as rochas em meio a um rio. A Figura 3 mostra Rambo observando seu opressor já morto no leito do rio. No filme, Rambo é a vítima que procura se defender diante das ameaças impostas pelos seus perseguidores.



FIGURA 4 - A PRIMEIRA MORTE



FONTE: filme RAMBO I – Programado para matar (1982).

Na literatura, Rambo foge da prisão nu após ter sido banhado à força e uma navalha passar perto de seu pescoço quando os policiais estavam fazendo sua barba e cortando seus cabelos.. No filme os roteiristas preferiram evitar a nudez: Rambo foge e furta uma moto para chegar até as montanhas.

No longa-metragem, Rambo age de forma silenciosa para que os homens que o perseguiram não descobrissem onde estava. As cenas se limitam à questão do tempo. No livro, Rambo corre pela floresta, riachos e entre as rochas. Ao cair da noite percebe que estava vivendo novamente uma perseguição, exatamente como havia ocorrido em uma prisão vietnamita. Assim começa a gritar em vietnamita e em francês, língua que havia aprendido na escola. O texto de David Morrell também contém muitas palavras de baixo calão que não foram reproduzidas no filme.

Diferente do filme, no qual Rambo é uma “máquina”, treinado para sobreviver, no livro o personagem responde com violência quando instigado. Ele também é um ex-combatente bem treinado, mas sente medo. Fato que não poderia ser retratado no filme, pois os roteiristas não fazem o personagem transparecer medo para construir a imagem de patriota e herói da Guerra do Vietnã.

Não podia levantar-se, as pernas estavam tremendo demais. Por estar tremendo, tremeu ainda mais: o helicóptero não deveria tê-lo assustado tanto. Durante a guerra, enfrentara combates bem piores do que aquele, e tinha saído deles terrivelmente agitado, porém jamais se vira em tal estado, a ponto de não conseguir dominar o próprio corpo (MORRELL, 1972, p. 127).

No livro, Rambo comete muitos assassinatos durante a sua perseguição. Após matar um policial na delegacia, Rambo mata Orval (pai adotivo de Teasle) a tiros, chegando a saquear o defunto, apossando-se de sua arma, cantil, pedaços de carne e salsichas. Atira no helicóptero da guarda estadual que o perseguia, matando mais um policial e o piloto, pois este poderia dar fuga e mostrar sua localização. Também outros policiais, como: Jeremy, Lester, Waid, Shingleton (com um tiro no crânio), Mitch (com a garganta cortada por sua faca). Depois encontra dois homens na floresta que poderiam atacá-lo, os dois acabaram sendo mortos, pois poderiam revelar sua localização. Ao final mata o policial Harris. Após uma intensa perseguição, Rambo mata com um tiro o chefe de polícia Teasle. Rambo pensava em fugir para o México e ter uma vida pacata, mas ao longo da história a sede por vingança o faz abandonar seus planos para perseguir Teasle, até causar sua morte.

Rambo tinha sido um Boina Verde (Forças Especiais dos EUA) e foi muito bem treinado pelo Coronel Samuel Trautman. Estava acostumado a buscar a sobrevivência na floresta e adquiriu muita experiência no Vietnã. Os policiais tinham muitas dificuldades de locomoção, sofreram com o clima e, por mais que conhecessem a região, a geografia favorecia Rambo para se esconder em árvores, arbustos, cavernas, minas, rios e precipícios.

Tanto no filme quanto no livro, Rambo tem alucinações devido às torturas deflagradas na Guerra do Vietnã. Contudo, somente no livro Teasle (veterano da Guerra da Coreia) também teve alucinações quando estava ferido. Desta forma, o filme cria o personagem de Teasle como o anti-herói, desumaniza-o para que, em contraponto, o público posicione-se a favor de Rambo.

No final do filme, após explodir um posto de gasolina e vários carros, Rambo atira nos geradores de energia e deixa a rua da delegacia no escuro. Adentra o local onde Teasle o esperava e atira nele várias vezes. Na Figura 4 é possível observar ele sendo resgatado em uma maca

FIGURA 5 - A RENDIÇÃO DE RAMBO



FONTE: filme RAMBO I – Programado para matar (1982).

No filme, Rambo se entrega às autoridades com a ajuda do Coronel Trautman. No final do livro, Teasle é atingido por Rambo e acaba morrendo. Com a vingança concluída, Rambo também morre.

Rambo não podia entender por que era assim e ficou assustado. Então, como era, apenas aquilo que lhe restava, não opôs obstáculos e acompanhou a morte. Irrompeu livremente pela parte posterior da cabeça, e seu espírito foi atirado pelo céu, através de miríades de espectros, para frente, para trás, para sempre, deslumbrante, brilhante, e pensou que, se continuasse daquele jeito por mais tempo, talvez estivesse enganado e visse Deus, no final das contas (MORRELL, 1972, p. 367).

Nessa passagem, o autor enfatiza que Rambo não acreditava mais em Deus como em sua infância depois de tudo que sofrera. Antes de morrer fez uma oração pedindo perdão pelo acontecido, mas deixou claro que se sentia um hipócrita pelo que estava fazendo naquele momento.

Segundo o site de David Morrell, uma versão do final foi filmada em que Rambo comete suicídio, mas o público teste detestou a versão ao ver o herói morrer. Os produtores tiveram que voltar para a cidade de Hope para gravar um novo final em que Rambo sobrevive. O filme fez tanto sucesso que perceberam que tiveram sorte em ter tempo para alterar a versão final da película.

A seguir há uma análise do filme “RAMBO II – a missão” em que a narrativa faz uma análise sobre o aumento da violência do personagem em relação à primeira película da série. Nota-se que o roteiro enaltece as ações de Rambo no resgate de americanos presos no Vietnã em campos vietnamitas e veicula estereótipos dos inimigos soviéticos em suas atrocidades contra os soldados estadunidenses.

### 2.2.2 RAMBO II – A missão

O segundo filme foi lançado em 1985, sob direção de George P. Cosmatos. Sylvester Stallone também assinou o roteiro em parceria com James Cameron e Kevin Jarre.

O filme<sup>17</sup> foi um sucesso de bilheteria e recebeu críticas pelo aumento da violência em relação ao primeiro filme. Rambo é apresentado como um descendente de indígenas e alemães. Tinha participado do destacamento de ações especiais, onde se tornou especialista em armas leves. Recebeu treinamento como médico e para manuseio de helicópteros, além de aprender vários idiomas. Em seu currículo apareciam 59 mortes confirmadas, duas estrelas de prata, quatro de bronze e quatro corações púrpura, medalhas por serviços prestados e uma medalha de honra.

John Rambo estava em uma prisão pelos crimes cometidos no primeiro filme da série e lá foi forçado ao trabalho pesado. Em seguida, recebe a visita de seu tutor, o Coronel Samuel Trautman, que lamenta por o terem mandado para aquele lugar. Rambo é convidado por ele para uma nova missão no extremo Oriente a fim de resgatar prisioneiros da Guerra do Vietnã. Se a missão fosse bem sucedida, receberia indulto presidencial. Em uma fala de despedida ao Coronel, Rambo pergunta se venceriam agora. Porém, Trautman declara que só dependeria dele. Sylvester Stallone atua como um herói durão e invulnerável, o perfeito cidadão criado no imaginário ocidental como exemplo de coragem e superação. Contextualizando o período, percebe-se que as rivalidades entre Estados Unidos e

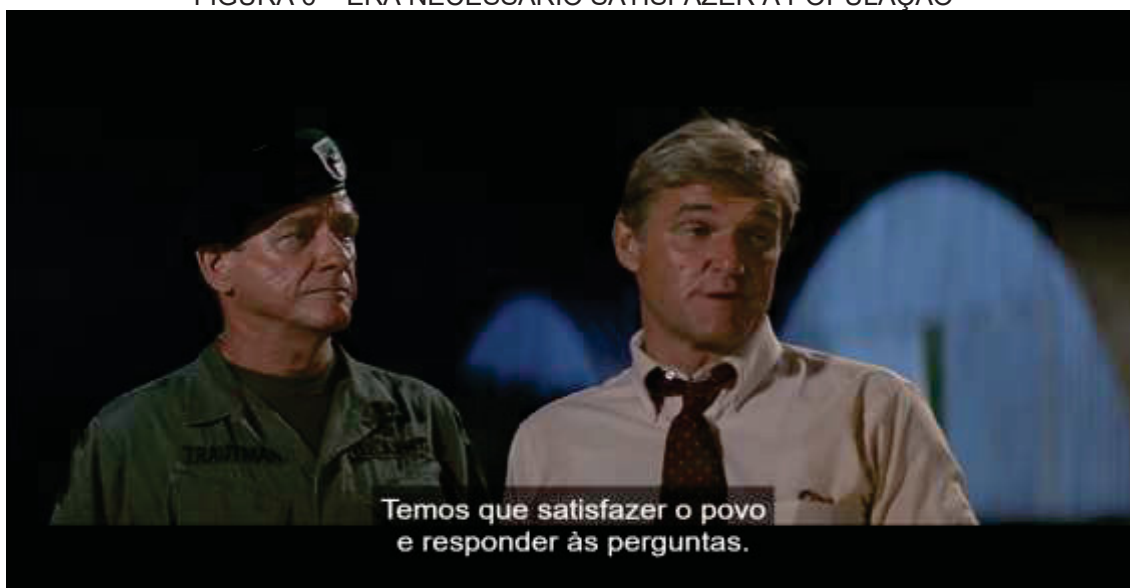
---

<sup>17</sup> O filme teve produção de Buzz Feitshans. Mario Kassar e Andrew G. Vajna foram os produtores executivos. Destacam-se os seguintes nomes da equipe: Jerry Goldsmith (música), Jack Cardiff (direção de fotografia), Bill Kenney (direção de arte), Tom Bronson (figurino), Larry Bock, Mark Goldblatt, Mark Helfrich, Gib Jaffe e Frank E. Jimenez (edição). O elenco foi composto por Sylvester Stallone (John Rambo), Richard Crenna (Coronel Samuel Trautman), Charles Napier (Marechal Murdock), Martin Kove (soldado Ericson), Julia Nickson (agente Co Bal) e Steven Berkoff (Tenente-Coronel Podovsky).

URSS haviam se acentuado ainda mais e que Rambo, como uma arma de guerra, tinha um comportamento enérgico e agressivo.

John parte para a Tailândia, chega com um helicóptero a uma base militar norte-americana e encontra-se com o soldado Ericson e o Marechal Murdock, chefe das operações especiais de Washington. Murdock era um burocrata que buscava satisfazer o governo. A Figura 5 mostra que o trabalho de Rambo era inicialmente tirar fotografias que trouxessem informações sobre os prisioneiros e agradar o alto comando para obter sua liberdade. Rambo descobre que sua missão não era combater os inimigos, o que já estava acostumado a fazer, mas somente tirar fotos das colinas do Vietnã e verificar se os prisioneiros americanos ainda estavam vivos. Mostra-se surpreso, pois de modo algum poderia deixar os prisioneiros para trás. Essas imagens tinham também o intuito de trazer paz à população que nunca mais teve contato com familiares que foram para a guerra. Se o campo de concentração estivesse vazio seria um sinal que não haveria mais soldados ali e as operações poderiam acabar. O dinheiro público não precisaria mais ser investido nesse tipo de operação e poderiam continuar seus projetos sabendo que a guerra tinha acabado e que os seus soldados estariam mortos em algum lugar do Vietnã. Era uma forma de não reacender velhas disputas que estariam em compasso de abertura política entre as duas nações hegemônicas da Guerra Fria.

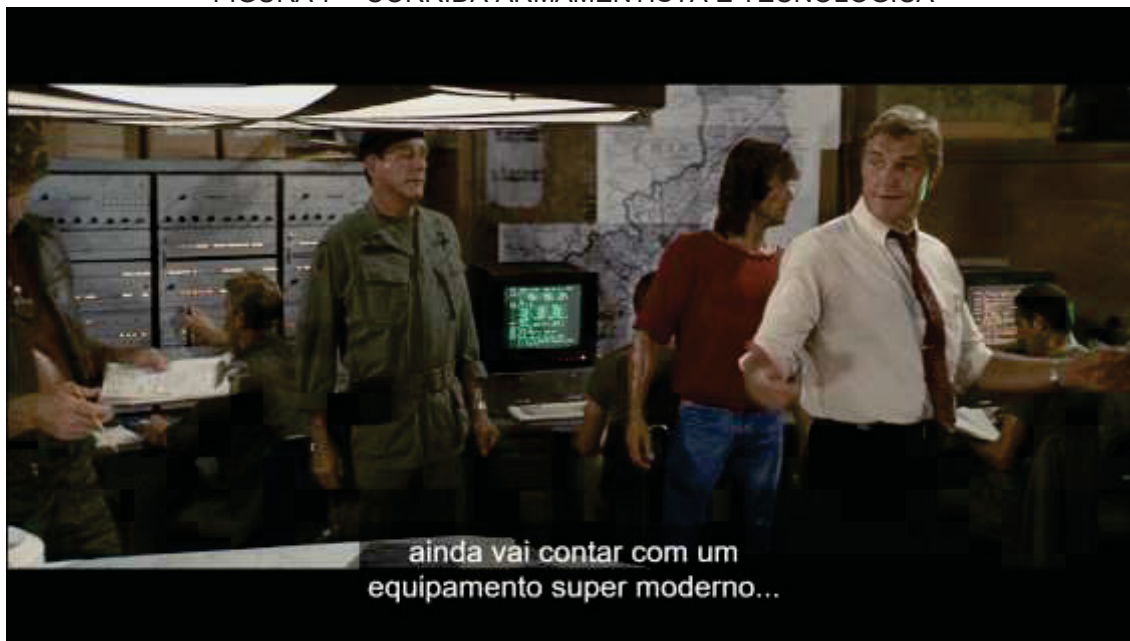
FIGURA 6 – ERA NECESSÁRIO SATISFAZER A POPULAÇÃO



FONTE: filme RAMBO II – a missão (1985).

John se depara com um grande número de artefatos tecnológicos que o ajudariam na localização e também em sua segurança no local. Na Figura 6 é possível observar os enormes computadores que faziam parte de uma ampla gama de instrumentos desenvolvidos e que tinham por objetivo expor os avanços dos Estados Unidos frente à corrida tecnológica e armamentista do período.

FIGURA 7 – CORRIDA ARMAMENTISTA E TECNOLÓGICA



FONTE: filme RAMBO II – a missão (1985).

Impressionado com todo aquele aparato, Rambo não responde aos questionamentos do Marechal Murdock, que pensa em tirá-lo da missão com a justificativa que ele teria distúrbios. Porém, o Coronel Trautman fala que não havia homem mais preparado do que ele, pois o que chamaria de inferno para Rambo seria seu lar.

Ao se preparar para a missão, as cenas que sucedem mostram Rambo como uma “máquina de guerra”. Seu corpo é exposto como algo indestrutível e se prepara com diversas armas, como facas e adagas para operações silenciosas, explosivos e metralhadoras para ataques à distância. Rambo parte de avião para sua missão. Murdock fala que duvida que tenha sobreviventes no Vietnã, mas que precisava arrumar a bagunça que outros tinham feito e satisfazer o povo.

Para dar mais ação, quando Rambo foi saltar do avião ficou preso pela fita que segurava seus equipamentos. Para não ser sugado pelo avião, conseguiu cortar



a fita que o prendia usando sua faca, mas perdeu grande parte dos equipamentos que deveria levar consigo. Os soldados que o acompanhavam no avião não conseguiram visualizar seu salto, o fato poderia levar ao cancelamento da operação, pois acreditavam que Rambo poderia estar morto. Com o benefício da dúvida, Rambo teria 36 horas para chegar ao local marcado e cumprir sua missão.

Rambo depara-se com uma densa selva com animais perigosos e estátuas religiosas. Então se encontra com a agente Co Bal e surpreende-se, pois não esperava uma mulher. Para descer um rio, usam os serviços de uma embarcação de piratas. Rambo desconfia da tripulação e nota que existiam armamentos pesados na embarcação de origem russa. A imagem é mais uma referência à Guerra Fria e ao envolvimento dos inimigos soviéticos ao fornecer armamentos às populações locais.

Co Bal pergunta para John como ele teria se envolvido naquela situação. Por que teria deixado o exército? Com receio de responder, declara que quando voltou para os Estados Unidos encontrou outro tipo de guerra lá, uma guerra do tipo silenciosa. A guerra contra todos os soldados que voltaram. O tipo de guerra que não se vence. Rambo fala que foi escolhido porque ele era dispensável, o tipo de pessoa que não teria sua presença notada em uma festa. Já Co Bal fala que sua vida era muito difícil naquele país, que seu pai era um agente espião que trabalhava para os norte-americanos, e assumiu aquela função após a morte do pai. Ela também diz que só desejava sobreviver ou quem sabe ir para a América e ter uma vida tranquila.

Ao chegar à terra, os dois se embrenham pelas matas e chegam a um campo vietnamita. Parece estar abandonado, mas ao se aproximar notam que havia diversos soldados. Rambo abandona sua missão de reconhecimento para entrar no local e tentar resgatar os soldados americanos. Ao cair da noite, Rambo consegue resgatar um soldado e começa a matar de forma silenciosa. Ao retornar para o rio entram no barco dos piratas, mas esses os vendem para os vietcongs. Rambo consegue matar todos os piratas e também explode um barco de patrulha.

Em terra, Rambo se separa de Co Bal, deixando-a sozinha. Como estrangeira, não poderia ser levada no helicóptero para ser enviada aos Estados Unidos, onde sonhava em ter uma vida melhor. Murdock é avisado de que Rambo estava trazendo um dos soldados aprisionados e manda cancelar a operação deixando Rambo e o soldado resgatado por ele para trás em meio aos vietnamitas. Questionado por Trautman, Mudock fala que aquele campo deveria estar vazio, as



fotos satisfariam a população e que Rambo era o culpado de tentar resgatar os soldados, pois ele era somente um burocrata tentando agradar o povo e esquecer aquela guerra. Murdock diz que os prisioneiros poderiam levar ao início de uma nova guerra que causaria muitos gastos ao país. Também afirma não querer reviver os fantasmas do passado.

Rambo é levado para um campo de prisioneiros, é amarrado pelos braços e colocado em uma poça com água, fezes de porcos e sanguessugas. Nesse momento, soldados russos chegam de helicóptero ao campo de concentração liderados pelo Tenente-Coronel Podovsky. Na Figura 7, este interroga e manda seu soldado torturar Rambo com choques e com uma faca encandeceste, que corta a face do personagem. O tenente comenta que era um camarada igual à Rambo, mas que eram adversários por uma jogada do destino. A narrativa mostra que os vietnamitas comandavam o campo, mas esses não passavam de peças manipuladas pelos russos que pareciam estar no controle da situação e eram detentores dos armamentos.

FIGURA 8 – TORTURAS SOVIÉTICAS



FONTE: filme RAMBO II – a missão (1985).

Os russos fazem Rambo entrar em contato com sua base acreditando que esse falaria para que não mandassem mais soldados ou teriam o mesmo destino que ele teve. Mas Rambo pede para chamar Murdock e fala que o pegaria por tê-lo

abandonado naquele lugar após abortar a missão. Nesse momento, Co Bal já havia adentrado o campo de concentração disfarçada como uma prostituta da aldeia e consegue ajudar Rambo em sua fuga. A Figura 8 mostra os dois personagens como um casal romântico e Rambo promete levar Co Bal para a América. Contudo, ela é assassinada pelos vietnamitas. A morte gera revolta no personagem principal e a narrativa utiliza o fato para justificar as ações violentas de Rambo em seguida.

FIGURA 9 – CO BAL, A CARACTERIZAÇÃO FEMININA



FONTE: filme RAMBO II – a missão (1985).

Após enterrar sua amada, Rambo se torna o guerreiro que os espectadores do filme esperavam. Com muitos efeitos de explosões, trilha sonora que aguça a emoção e armas que chamam a atenção dos telespectadores começa uma batalha contra russos e vietnamitas. Rambo mata todos os inimigos que passam por sua frente. A Figura 9 mostra a cena em que ele consegue tomar um helicóptero soviético, ataca o campo de concentração e resgata os soldados americanos.

FIGURA 10 - O RESGATE DOS SOLDADOS AMERICANOS



FONTE: filme RAMBO II – a missão (1985).

O helicóptero em que Rambo estava apresentou problemas mecânicos. Mesmo assim, conseguiu derrubar uma aeronave soviética com grande poder bélico utilizando um lança-torpedos. Ao chegar à base americana na Tailândia, com o helicóptero quase caindo e com muita fumaça, destrói todo o aparato tecnológico de computadores e ameaça Murdock com sua faca para que retire os outros soldados americanos que ainda eram reféns em solo vietnamita.

A representação dos combates com extrema violência e armamentos e a destruição massiva dos ambientes remete a uma atmosfera e medo de destruição que reverberava no período da Guerra Fria.

Não há como não deixar de perceber a alegoria presente nesses filmes. Rambo é o soldado norte-americano fracamente armado que enfrenta e derrota seu Golias, a poderosa máquina de guerra soviética. Isso tudo a despeito do pouco apreço que seus compatriotas lhe dão. Rambo traduz, em termos cinematográficos, de forma crua e tosca, a retórica do governo norte-americano da época não só sobre o inimigo comunista, mas também sobre como se apresentava o aparato de defesa estadunidense (SILVEIRA e ALVES, 2018, p. 70).

Deve-se ressaltar que a Guerra do Vietnã ocorreu entre 1955 e 1975, mas o filme contextualiza o ano de 1985, ou seja, reanimando antigas rivalidades entre as potências da Guerra Fria.

Outro fator de atenção no filme é a desumanização dos soldados. O envolvimento na guerra passava a gerar uma falta de sensibilidade a todos os valores morais. Desse modo, o roteiro mostra que a guerra é capaz de corromper os

indivíduos. Além disso, guerra é também um negócio muito lucrativo para as empresas venderem armas aumentando os gastos do governo devido as suas intervenções externas. Tais ações geravam críticas por parte da população representada pelos movimentos sociais e apreensões para a economia dos Estados Unidos. Rambo foi uma distração para desviar a atenção e disfarçar os problemas internos que o governo enfrentava.

Enfim, o filme transmite ação e emoção durante toda a sua narrativa. Oferece mais uma vez uma análise crítica sobre a falta de reinserção social dos veteranos, a guerra é vista como um negócio lucrativo para empresas privadas, a manipulação da opinião pública pela mídia e o descaso econômico do Estado com a população norte-americana naquele período em questão. Também reflete as críticas da opinião pública aos gastos excessivos com a guerra.

A pesquisa de Magnoli (2006) revela os números gerados pela Guerra do Vietnã. Os Estados Unidos perderam cerca de 58 mil homens e o exército do Vietnã do Sul, quase 225 mil. Do lado do Vietnã do Norte e do Vietcongs as baixas somam em torno de 1,1 milhão de combatentes. Mesmo tendo uma estimativa de baixas 4 vezes maior, o Vietnã do Norte e seus aliados do Vietcong venceram a guerra quando conseguiram a reunificação do país com a orientação socialista. Tal fenômeno tem sido analisado exclusivamente pela historiografia ocidental, e sobretudo americana. As narrativas e avaliações vietnamitas, soviéticas e chinesas precisam ser conhecidas para elaborar um conteúdo crítico. Os estudos americanos trazem somente evidências do conflito a partir de sua própria interpretação.

O governo dos Estados Unidos acabou subestimando a capacidade de resistência de seus adversários e utilizou de meios para justificar sua agressão imperialista sobre outros povos (MESQUITA, 2004).

Ao invés de dialogar sobre os efeitos da guerra na sociedade (algo que o primeiro filme da franquia até faz de forma limitada), o filme glorifica a rememoração do evento em uma perspectiva de vingança, utilizando a questão dos prisioneiros de guerra como fio condutor para abordar que a retirada das tropas não teria dado um fim à questão do Vietnã (VERAS, 2019, p. 10-11).

Segundo Silveira e Alves (2018), Rambo I simbolizava mais do que qualquer outro personagem um período de tensões sociais e a falta de reconhecimento dos

veteranos de guerra por parte de sua sociedade. Nos roteiros subsequentes, o fantasioso herói derrota os inimigos comunistas praticamente sozinho em outro país.

O personagem foi utilizado como propaganda ideológica pelo governo que pretendia melhorar sua imagem diante da opinião pública. Pode-se perceber que essa cultura de mídia propagada durante o período da chamada “Era Reagan” buscou cooptar a opinião da população através das suas percepções acerca do filme e dos diversos produtos que compuseram tais ações de relação entre governo e mídia. Para tanto, o presidente procurou fortalecer sua imagem de líder relacionando seu governo ao herói.

Rambo personificou as atitudes que correspondiam aos Estados Unidos. Pelo menos foi essa a mensagem que o filme procurou passar. Ele era uma arma de guerra, que estava sozinho em um território desconhecido, cercado pelos inimigos, mas que só atacava quando era provocado e ameaçado. Assim, os Estados Unidos buscavam encenar para o mundo que os verdadeiros inimigos da paz, da liberdade, da democracia e do liberalismo econômico eram os soviéticos, e que suas ações eram justificadas diante das atrocidades praticadas por seus opositores.

O próximo item analisa a narrativa de “RAMBO III”, em que o personagem se torna novamente uma arma de guerra para buscar em meio à Guerra do Afeganistão (1979-1989) seu amigo e tutor, o Coronel Trautman. O filme conta a história dos soldados mujahidins e a invasão soviética no país.

### 2.2.3 RAMBO III

O terceiro filme<sup>18</sup> foi lançado em 1988. Rambo alia-se aos mujahidins (soldados afegãos) para lutar contra as forças soviéticas na Guerra do Afeganistão (1979-1989) que haviam invadido o país e buscavam controlar o território através de um golpe de Estado.

Nessa nova saga, Trautman procura seu amigo. Encontra John Rambo vivendo em um mosteiro de monges budistas. Rambo fica feliz em reencontrar seu

---

<sup>18</sup> Eis os principais nomes da ficha técnica do filme: Peter Macdonal (produção), Mario Kassar e Andrew G. Vajna (produção executiva), Sylvester Stallone e Sheldon Lettich (roteiristas), Jerry Goldsmith (música), John Stainer (fotografia), Pier Luigi Basile, Alan Cassie, Benjamin Fernandez e Adrian Gorton (direção de arte), Richard La Motte (figurinista), Andrew London, James R. Symons, Edward Warschilka e O. Nicholas Brown (edição). Além de Sylvester Stallone, fizeram parte do elenco: Richard Crenna (Coronel Samuel Trautman), Kurtwood Smith (Robert Griggs), Sasson Gabay (Mousa Chanin) e Marc de Jonge (Coronel Zaisen).

amigo, mas pergunta qual era o motivo da visita. Aí aparece Robert Griggs, um oficial superior trabalhando na embaixada local. Este lhe apresenta fotos do Afeganistão, por onde a população estaria sendo massacrada pela invasão do exército russo equipado com armamentos modernos, inclusive armas químicas. Após nove anos de guerra, os afegãos estavam recebendo mísseis *stinger* para revidar os ataques exceto numa região onde o comandante soviético era excepcionalmente brutal e impedia todo o tipo de ajuda externa e humanitária. Desse modo, os Estados Unidos precisavam intervir e apelaram para o Coronel Trautman comandar a missão e queriam que Rambo fosse com ele. Porém, Rambo se recusa, acreditando que seu tempo como soldado já havia passado, pois queria viver em paz em meio aos religiosos. Não achava que faria diferença.

As falas de Rambo mostram a desilusão e os traumas do conflito que muitas vezes impõe um inimigo invisível, movido pelas políticas de um governo que o faz participar da guerra, mesmo que contra a sua vontade. Também representam uma população que visualiza esses conflitos pela televisão, se escandaliza e que mesmo com opiniões contra a intervenção, continua pagando impostos que financiam essas políticas militares.

O Coronel Trautman tenta convencer Rambo e conta uma história sobre um escultor que esculpiu uma estátua de uma grande pedra. Fez sua obra-prima. Mas ela sempre esteve lá, ele somente retirou os pequenos pedaços. Assim, Rambo teria sido lapidado e treinado para a guerra. Foi transformado em uma máquina de guerra e estava pronto para qualquer batalha.

A missão é deflagrada e os soviéticos aprisionam Trautman. Griggs volta ao mosteiro e conta para Rambo sobre o que aconteceu. Rambo se prontificou a resgatar seu amigo e os outros soldados aprisionados. Griggs declara que nada poderia ser feito oficialmente e que se a missão falhasse negariam ter conhecimento de sua existência. Rambo diz que já estava acostumado, o que mostraria a falta de apoio do governo americano com seus soldados, inclusive os veteranos do Vietnã.

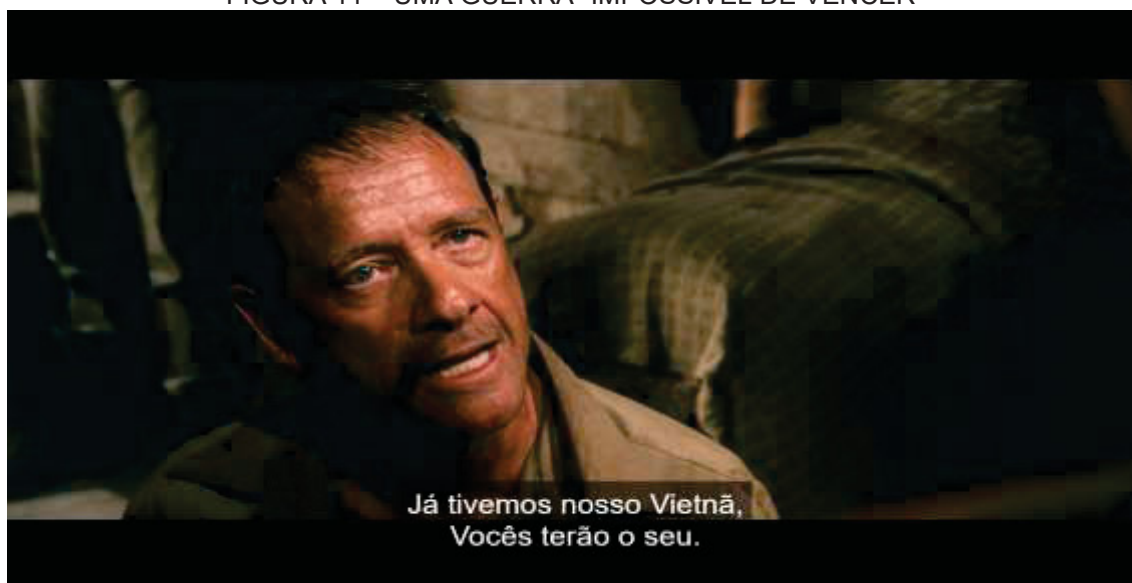
Rambo chega ao Afeganistão e entra em uma loja, lá encontra muitas próteses e muletas, pois Mousa Chanin diz que o lugar tinha muitas minas colocadas pelos soviéticos. Ele estava com as armas enviadas por Griggs para Rambo. Rambo é questionado por sua aparência, pois não parecia estar do lado do exército e também não era um mercenário. E responde que não estava ali como um turista, fato que faz Mousa saber sobre a seriedade de suas ações.



Trautman é levado para a sala do Coronel Zaisen onde é interrogado. No ambiente há uma clara alusão ao socialismo soviético com a fotografia de Vladimir Lênin na parede. O russo deixa claro que lá Trautman estava sozinho e foi abandonado pelo seu governo. Nesse momento, há uma conversa muito interessante entre os dois coronéis. Trautman fala que os russos falam em paz e de desarmamento para o mundo, mas no Afeganistão estão exterminando o povo. Zaisen declara que não estavam dizimando ninguém e que ele deveria ser inteligente o bastante para não acreditar nesse tipo de propaganda. O diálogo expõe uma guerra ideológica implantada por ambas as potências para cooptar populações para seus ideais.

A Figura 10 mostra Trautman dizendo que não iria cooperar porque os soviéticos tinham começado a guerra e agora tinham que aguentar. Segundo o personagem, não conseguiriam vencer, pois suas máquinas de guerra estavam diariamente perdendo terreno para um punhado de guerrilheiros sub equipados. Os afegãos teriam sido subestimados. Eles deveriam ter estudado a história deles e assim saberiam que nunca foram dominados. Afirma ainda que eram um povo que preferia morrer a se sujeitar a escravidão de um exército invasor. Continua a dizer que não se pode vencer um povo assim, os americanos já teriam tentado, já tiveram o seu Vietnã e agora os russos teriam o seu. Os Estados Unidos já haviam sido derrotados e agora era a vez dos soviéticos sofrerem a derrota.

FIGURA 11 – UMA GUERRA "IMPOSSÍVEL DE VENCER"



FONTE: filme RAMBO III (1988).



Mousa chega com Rambo a cavalo no topo de uma montanha e mostra parte do território do Afeganistão. Declara que Alexandre “O Grande” teria tentado dominar aquele país e não conseguiu, depois Gengis Khan, os britânicos e agora os russos, mas os afegãos nunca seriam derrotados.

Mousa conhece bem a região e leva Rambo por uma trilha de cavernas para chegar ao forte onde seu amigo Trautman estava preso, já que o controle aéreo era feito por helicópteros e caças. Na Figura 11, Rambo chega a um acampamento e encontra os soldados mujahidins. Havia mais 10 mil esperando armamentos perto da fronteira para expulsar os soviéticos invasores.

FIGURA 12 - SOLDADOS MUJAHIDINS



FONTE: filme RAMBO III (1988).

No acampamento havia um hospital com muitas crianças dilaceradas. Mousa mostra as minas soviéticas que pareciam brinquedos, assim tinham que ensinar as crianças o que aquilo realmente era. Eles trazem remédios, pois a saúde era precária. Estavam há muitos dias sem medicamentos, mostrando mais uma vez a violência praticada pelos soviéticos devido à falta de ajuda humanitária para a população.

No povoado encontraram Iuri, um russo que abandonou seu exército. Havia muitos como ele que poderiam ajudar porque conheciam o interior do forte. A Figura 12 descreve a visão dos afegãos quando em uma reunião com Rambo um dos líderes relata que os russos eram muito violentos e que as crianças morriam por doenças, gases e pelas minas. As mulheres eram estupradas, as grávidas eram

cortadas por baionetas e os bebês queimados no fogo para eliminar a próxima geração. E as pessoas não viam ou não liam sobre isso nos jornais. Para eles, os soldados mujahidins, a guerra era sagrada, eles lutavam por deus. Para eles a morte era uma honra, mas deviam parar com o assassinato de suas mulheres e crianças. Este tipo de discurso exemplifica a informação propagada durante a Guerra Fria pelo governo norte-americano de que os inimigos vietnamitas e soviéticos não tinham compaixão por qualquer um que os contrapusessem.

FIGURA 13 - A VIOLÊNCIA SOVIÉTICA NO AFEGANISTÃO



FONTE: filme RAMBO III (1988).

Três helicópteros soviéticos atacam o povoado e matam dezenas de afegãos, inclusive mulheres e crianças. Rambo consegue chegar até uma metralhadora e derruba uma das aeronaves, fazendo com que os inimigos retornem à base. Com a ajuda de Mousa, Rambo passa por um caminho com minas, entra no forte e coloca diversos explosivos em pontos estratégicos. Rambo consegue movimentar-se protegido pelo escuro da noite, agarrando-se a tanques de guerra e caminhando por túneis subterrâneos. Entre prisioneiros que eram homens, crianças e mulheres, Rambo encontra seu amigo Trautman presos. A partir desse momento começam a explodir as bombas.

Rambo e Mousa conseguem sair da base, mas Trautman permanece na prisão. Ele é questionado por Zaisen sobre quem era aquele terrorista que iria acabar com ele. Contudo, Trautman fala que Rambo viria atrás dele. Mas Zaisen

adverte: “o que seria um homem contra um exército treinado”? “Um Deus”? Trautman responde: “Deus pelo menos teria piedade”.

Mousa vai com o menino que os acompanhava para o Paquistão. Rambo estava ferido, conseguiu retirar o pedaço de estilhaço que atravessou seu abdômen e parar o sangramento com pólvora e fogo retirados de uma bala. Rambo escala um precipício para entrar novamente na base soviética e encontra Trautman sendo torturado. Resgata seu tutor e outros prisioneiros pegando um dos helicópteros soviéticos. A aeronave é atingida e faz um pouso forçado. Ao ser caçado, Rambo consegue derrubar helicópteros apenas utilizando um arco e flecha com a ponta explosiva.

Quando achavam que estavam próximos da fronteira com o Paquistão, Rambo e Trautman encontram a sua frente um grande exército russo, com tanques, caminhões com metralhadoras e o helicóptero do Coronel Zaisen. Mesmo assim, Rambo e Trautman buscam combatê-los. Logo em seguida aparecem os rebeldes mujahidins para ajudar. Rambo consegue entrar em um tanque e bate de frente com o helicóptero causando a morte de Zaisen em uma grande explosão. Indestrutível, como uma “máquina de guerra” americana deveria ser Rambo consegue sair com vida.

A Figura 13 mostra Mousa e um garoto pedindo para que Rambo fique no país. Ele diz que não poderia, pois precisava retornar para o seu país. Essa cena reflete o período em que EUA e URSS tiveram suas intervenções militares, mas que nem sempre ficaram para ajudar esses países na reconstrução econômica.

FIGURA 14 - A VOLTA DO “HERÓI” PARA CASA



FONTE: filme RAMBO III (1988)

O filme recebeu críticas de políticos porque, mesmo se passando na Guerra Fria, as relações diplomáticas entre Estados Unidos e União Soviética estavam mais amistosas e três anos depois ocorreria o processo de abertura política, além da adoção de outro sistema econômico com a separação do bloco soviético.

Ao colaborar com os afegãos na luta pela liberdade do país, o filme oferece uma análise das intervenções dos Estados Unidos sobre outras nações. Como um estrangeiro no Afeganistão, Rambo é a representação dos americanos em território estrangeiro, que agem sem considerar as consequências em longo prazo. Além do mais, o filme novamente é usado como ferramenta ideológica para fins políticos. Os governos buscavam justificar suas ações para alcançar seus interesses sem levar em conta os impactos da guerra para as populações locais. Em outras palavras, a guerra foi um elemento que instrumentalizou a representação política dos Estados Unidos.

A aliança de Rambo com os mujahidins afegãos aborda outro ponto. A resistência contra a opressão. A invasão dos soviéticos no Afeganistão desrespeitava a jurisdição territorial. Desse modo, Rambo luta contra os abusos de poder e contra a falta de liberdade que governos autoritários impunham, glorificando seu papel de libertador e mais uma vez justificando as ações de seu governo no exterior.

Por fim, assim como nos anteriores, o filme busca caracterizar o personagem na busca do sentimento patriótico. O discurso cinematográfico apresenta uma gama de complexidades vinculadas às questões políticas de intervenção militar, resistência à opressão soviética e a falta de reconhecimento dos aliados em relação aos Estados Unidos que teriam marcado aquela época.

(...) super-heróis aparecem como representação do imaginário americano, independentemente do período retratado. Esta é a imagem modelo do herói perfeito, um ser que além de possuir extraordinários poderes, é possuidor de um caráter incorruptível e defensor dos segmentos sociais menos favorecidos. (GUERRA, 2011, p. 1)

Após o ataque às Torres Gêmeas em 2001, os próximos filmes passaram a tratar os mujahidins de forma diferente. Veras (2019) explica que depois da expulsão dos soviéticos do território afegão, esse grupo passou a formar a Al-Qaeda<sup>19</sup>. Desse modo, os aliados passaram a ser vistos como inimigos diante dos novos fatos

<sup>19</sup> O grupo fundamentalista al-Qa'ida, al-Qaeda, líder: Osama bin Laden (DEMAND, 2013).

apresentados. Os próximos filmes de Rambo mantiveram o padrão de heroísmo inerente ao personagem.

Esses heróis surgem como uma das principais formas de propaganda dos ideais americanos, colocando os seus principais heróis no imaginário mundial. Além de que, os filmes de ação com suas explosões, tiroteios e perseguições servem como se fossem drogas, fazendo com que os espectadores absorvam suas mensagens ideológicas (MANSANO, 2022, p. 29).

Para Spini (2006), ao assistir um filme de ficção o espectador vive as emoções provocadas pela ação da guerra, também sente medo, dor, pena e vergonha, sensações mobilizadas para construir um imaginário social norte-americano sobre a guerra como algo inevitável e necessário para garantir os princípios democráticos da nação. Em concordância com essa ideia, Cabrera (2006) comenta que o cinema traz um grande impacto emocional por meio de uma pretensa verdade e universalidade que é incutida sem uma mensagem pré-estabelecida, mas como um golpe baixo onde o espectador é pego totalmente de surpresa. “Suas imagens entram pelas entranhas e daí vão ao cérebro, e precisamente por isso têm maior probabilidade de ir direto ao ponto principal, mais do que um sóbrio texto filosófico ou sociológico” (2006, p.25).

Diante da importância social do cinema, é fundamental metodologias de ensino que explorem os filmes para promover a análise crítica, compreender e contextualizar fatos históricos e tornar as aulas mais atrativas.

O próximo capítulo preocupa-se em apresentar metodologias a partir de referenciais de pesquisa sobre ensino da História visando promover um ensino mais significativo para os estudantes, este estudo será realizado através da sugestão de um júri simulado. Através do ensino de História com base na formação da consciência histórica, os professores podem buscar uma relação com a aprendizagem que promova o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes para a construção de um senso crítico fundamentado. Almeja-se o conhecimento que relaciona o passado com o presente e que não se limita a decorar datas e acontecimentos importantes. Essa abordagem visa formar identidades para fortalecer o respeito à diversidade cultural e histórica. Assim, o ensino de História tem uma responsabilidade com a sociedade na formação da consciência cidadã dos estudantes.

### 3. OFICINAS DIDÁTICAS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Circe Bittencourt afirma que a metodologia positivista durante o século XIX foi usada para representar as ações políticas, militares e as guerras, com o objetivo de enaltecer a história da nação. Essa tendência se desenvolveu na conjuntura de formação e consolidação dos Estados Nacionais. Desse modo, era necessária uma história que desenvolvesse um sentimento de nação, de pertencimento ao país, para facilitar a centralização do poder. No século XX, o historicismo caracterizou-se por um movimento de crítica à neutralidade e objetividade que o modelo positivista atribuía ao trabalho do historiador. Essa tendência positivista influenciou também os materiais didáticos, recaindo sobre a escola diversas representações dos poderes dominantes, para que a História fosse somente narrada, sem a emissão da opinião e interpretação por parte do historiador ou dos professores de História. (2008, p. 140, 141)

Esse ensino é para que o estudante obtenha uma fácil memorização. Os fatos apresentados tendem a dividir os personagens entre bons e maus, entre os heróis e os vilões da nação. Uma história baseada no senso comum, em que o ouvinte é um expectador, que não tem uma posição de participação do processo da interpretação e análise epistemológica, que não questiona os sujeitos e suas ações. Esta observação é importante para o ensino de História, quando esta promove uma análise que respeita a temporalidade, espaço, fatos e sujeitos decorrentes da pesquisa científica com fontes documentais.

Abud (2003) comenta que historiadores da Escola dos Annales iniciaram no pós-guerra (1950-60) um processo de renovação na produção historiográfica com uma abordagem da cultura e da análise de fontes diversificadas, visando inovações no desenvolvimento educacional. Nos Estados Unidos e em alguns países da Europa os estudiosos da Psicologia da Aprendizagem se colocavam contra as práticas pedagógicas tradicionais, pois desejavam uma educação que integrasse o indivíduo à sociedade e buscasse facilitar o acesso das crianças à escola. Tinham o conhecimento das transformações que a sociedade ocidental passava e queriam estimular o lado criativo dos estudantes aumentando sua participação na elaboração do conhecimento. Desse modo, o conhecimento deveria partir dos estudantes por um processo individual e coletivo.



Esses estudos trouxeram uma aproximação da História com a Antropologia, nascendo assim na década de 1980 a História Cultural, cujos pressupostos orientam essa pesquisa. A historiografia positivista concebia as ações humanas a partir do desenvolvimento da escrita, e a História passou a ter estudos sobre os mitos, as lendas, a memória de povos antes esquecidos, como os indígenas e africanos. A História antes centrada somente nas elites, na ideologia nacionalista, teve que conviver com as pesquisas em torno das ideias e confrontos de todos os grupos sociais.

Bittencourt descreve as relações entre o professor e os estudantes quando cita a Lei 9.394/96 segundo a qual não cabe à escola apenas a formação profissional, deve existir uma educação formativa que visa ao exercício da cidadania (2008, p. 117). O conhecimento que o aluno tem acumulado durante sua vida pode ser um potencializador nas práticas de pesquisa e metodologia em sala de aula. Deve-se combater o “pseudoconhecimento” difundido pelas mídias e pelas novas tecnologias que os estudantes têm acesso. Para isso, o professor deve promover atividades que permitam aprofundar conceitos para uma leitura de mundo.

Existe uma “leitura de mundo” permeada pelas manipulações, de aprendizagens provenientes dos meios de comunicação de massa, e revestida de ideologia, condição que, por princípio, difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conceitos científicos. (BITTENCOURT, 2008, p. 190).

Cabe ao professor junto com os estudantes combater o revisionismo ideológico<sup>20</sup> e o negacionismo<sup>21</sup> propagados pelas mídias, os quais influenciam negativamente as concepções que os estudantes possuem sobre a escola e a História. Ele também deve trabalhar um revisionismo histórico<sup>22</sup> que contemple a

---

<sup>20</sup> O revisionismo ideológico parte unicamente de demandas ideológicas e valorativas e colige fontes e autores para confirmar uma visão pré-construída acerca de um tema histórico, quase sempre polêmico. Esse tipo de revisionismo é refém de objetivos meramente ideológicos, falta de método e da ética da pesquisa historiográfica. (NAPOLITANO, 2021, p. 99).

<sup>21</sup> O negacionismo poderia ser definido como a negação a priori de um processo, evento ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico. (NAPOLITANO, 2021, p. 98).

<sup>22</sup> Revisionismo histórico – processo de revisão do conhecimento factual e das interpretações historiográficas dominantes, com base em novas questões teóricas, novas hipóteses, novos métodos de análise e novas fontes primárias. Assim, há a revisão historiográfica como procedimento que é fruto do avanço do conhecimento, da mudança de perspectiva e do surgimento de novas fontes. (NAPOLITANO, 2021, p. 98, 99).



cultura histórica<sup>23</sup>. O papel do professor e seus objetivos não são formar um historiador, mas que o estudante se aproprie de conceitos e possa fazer sua leitura de mundo, com autonomia intelectual. A apresentação de métodos de pesquisa histórica, o conhecimento de diferentes bibliografias e a capacidade do educando desenvolver processos de produção do conhecimento histórico, fazem parte desse aprendizado.

As metodologias ativas têm sido um dos debates para a melhoria dos índices da educação no Brasil. SAHAGOFF (2019, p.140) analisa que o método tradicional de ensino, em que o professor é um mero transmissor de conhecimento e o aluno um agente passivo não atende mais a realidade da sociedade contemporânea. Essa dinâmica explica-se pelo fato de que no passado os professores tinham acesso ao conhecimento por materiais impressos e com o desenvolvimento das tecnologias os estudantes possuem acesso às mais diversas informações, as quais devem ser levadas para a sala de aula e debatidas dentro do conteúdo programado pelo componente curricular. Assim como os estudantes mudaram, cabe ao professor mudar suas práticas pedagógicas e adaptá-las a essa nova realidade. De acordo com MORAN (2007, p. 33) “cada vez se consolida mais nas pesquisas de educação a ideia de que a melhor maneira de modificá-la é por metodologias ativas, focadas no aluno [...] permitindo que o aluno estabeleça um vínculo com a aprendizagem, baseado na ação-reflexão-ação”. Percebe-se que a sociedade mudou e a escola não deve estar alheia a esse processo, mas acompanhar essas mudanças, com práticas pedagógicas inovadoras que atendam às leituras digitais dos educandos que nasceram neste século.

Fundamentados nos estudos de Paulo Freire, Fialho e Machado (2017, p. 66), descrevem que “a educação na sociedade do conhecimento deve pressupor um estudante autônomo, que autogerencie e autogoverne seu processo formativo. Assim, as estratégias pedagógicas utilizam-se da problematização como metodologia de ensino-aprendizagem, com a meta de motivar e alcançar o

---

<sup>23</sup> "Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi e quase todas as áreas da praxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como praxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realizada na prática, cria-se, por assim dizer. [...] A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública". (RÜSEN, 1994, p. 4).

estudante mediante ao problema apresentado dentro do cenário educacional, recriando sua história e passando a ressignificar suas descobertas”.

Com base nessas tendências educacionais, o presente trabalho tem por objetivo desenvolver o conhecimento sobre a Guerra Fria com a utilização de uma oficina didática que simula um julgamento sobre as influências dos filmes Rambo da década de 1980 sobre a sociedade norte-americana. Fundamentado nos exemplos de oficinas de Keila Grinberg (2000), tem o propósito de superar o modelo de aula-conferência em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno somente um receptor, para incorporar ações de reflexão e produção do conhecimento histórico dos estudantes. O uso dos filmes também visa estimular a compreensão conjuntural da Guerra Fria e as diferentes narrativas criadas pela cultura de mídia sobre os pressupostos políticos, econômicos, sociais e culturais. Os diferentes períodos históricos retratados pelo cinema com base em recortes da Trilogia Rambo, e das interferências dos Estados Unidos em países periféricos. Nesse caso a Guerra do Vietnã e a Guerra do Afeganistão.

### 3.1 RELAÇÕES ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Desde o nascimento as pessoas precisam aprender e se adaptar a diversos processos sociais. Assim foi para o ser humano que precisou evoluir para sobreviver ao longo de sua trajetória histórica. “Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente a escola” (BARCA, REZENDE, SCHMIDT, 2011, p. 24). Desse modo, a escolarização é um ensino formal das disciplinas e conteúdos compostos em uma grade curricular dentro de uma instituição. Já a educação é um processo que visa à aprendizagem de forma integral, ou seja, as pessoas podem aprender em qualquer lugar, sendo em casa, na escola, na igreja, com os amigos e tutores. Aprendem-se valores, habilidades sociais, emocionais e morais.

Peter Lee (2001) comenta que na década de 1960 na Inglaterra as crianças perderam o interesse na disciplina de História. Contudo, os professores passaram a trabalhar em conjunto e surgiram novas ideias para atrair os estudantes. Foi necessária uma mudança de mentalidade, pois a disciplina era vista como maçante e sem nenhum objetivo. Assim, não basta apenas repassar o conteúdo ou jogar as

fontes nas mãos dos estudantes para que tirem suas conclusões sobre os fatos. Pode haver várias versões sobre um mesmo fato dependendo do contexto que foi vivenciado e as concepções dos historiadores que estudaram um período histórico.

Segundo Barca, Rezende e Schmidt (2011), a história deve ser aprendida através da elaboração de perguntas e respostas as informações científicas acumuladas. O aprendizado deve ser para a vida prática. “O ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável” (BARCA, REZENDE, SCHMIDT, 2011, p. 40). Com respeito ao modo como a instrução histórica é realizada nas escolas, através de uma simples absorção de um conjunto de conteúdos é difícil que o processo funcione de maneira efetiva. É necessário dar ênfase no aprendizado para impulsionar o ensino e aprendizado de história.

Quando ensinamos História às crianças, elas já pensam sobre questões relacionadas com a natureza do conhecimento histórico. Compreendem que não podemos escrever a história completa do passado, temos de estabelecer parâmetros. (LEE, 2001, p. 19).

Desse modo, é necessário que os estudantes compreendam que existem métodos para a comprovação da verdade histórica. Que tudo o que estudam, já foi estudado e interpretado por alguém. “Há crianças que já sabem que as histórias não são cópias do passado, elas são construídas” (LEE, 2001, p. 20). Ao aplicar o conhecimento o professor precisar ter diferentes abordagens didáticas de acordo com a idade dos estudantes. Lee argumenta que quanto mais idade os alunos tinham conseguiam se aprofundar nos fatos descritos nos documentos. Ao comparar textos com diferentes abordagens sobre determinada sociedade, os pequenos não conseguem ver as diferenças de argumentos. Já os maiores conseguem fazer relações entre as perspectivas diferentes de cada autor e o seu conhecimento pré-concebido. Em suma, a História não é um conjunto de fatos que devem ser contados para os estudantes, pois o processo de aprendizagem ocorre através de uma progressão do conhecimento.

Para Peter Lee (2016), a História como disciplina escolar se tornou muito vulnerável. Políticas educacionais buscaram reduzi-la a conteúdos ligados ao cumprimento da cidadania e o patriotismo. Tentaram mesclar as Ciências Sociais sem levar em conta as especificidades de cada uma. Também se criou uma crítica

entre o ensino tradicional e o progressista. O ensino tradicional que teria sido a abordagem didática até os anos 1960, período em que houve uma mudança na educação da Inglaterra. Entendia-se que a História deveria ser baseada em uma história nacional, que exaltava os “grandes homens” que eram exemplos morais. Contudo, sabe-se que era uma visão bem simplificada dessa metodologia de ensino porque vários professores não concordavam em ter que repassar os fatos orientados por uma história nacional que ignorava a atitude dos estudantes em busca do conhecimento. Já as mudanças postas na educação inglesa em 1960 eram baseadas em métodos. A educação progressista foi usada como crítica ao sistema tradicional de ensino, mesmo que este fosse também importante para conhecer a história do país. As mudanças trouxeram propostas que colocavam em contraposição uma educação centrada na criança e outra centrada nos conteúdos; também as habilidades das crianças *versus* os conteúdos propostos pelo currículo. Em suma, Lee defende que tais orientações visando uma polarização eram equivocadas e que deveria haver um desenvolvimento da compreensão da história para promover um conhecimento significativo sobre o passado.

Se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas (LEE, 2016, p. 116).

O pensar no passado traz muitas questões para os estudantes acerca da veracidade dos fatos. Será que os testemunhos utilizados pelo historiador podem ser confiáveis? As fontes históricas podem conter ideologias para favorecer determinadas camadas sociais? Como provar o conteúdo que é aplicado nos currículos de História nas escolas? Diante dessas questões, Lee (2016) argumenta que a História é contra intuitiva, ou seja, ela não é provada utilizando o senso comum. As evidências passam por uma seleção do pesquisador e métodos que contrapõe as fontes históricas para contar o passado. “A história é, portanto, uma parte cognitivamente transformadora da educação: ela só é bem-sucedida se permitir às crianças verem o mundo historicamente” (LEE, 2016, p. 120). Acreditar que a História não pode ser contada porque as pessoas não testemunharam o passado é desacreditar dos métodos empregados por essa ciência. Os estudantes devem entender a História como uma forma de ver o mundo, o que torna o

conhecimento do passado possível. O conhecimento histórico visa o presente sob a ótica do passado, pois não há uma barreira que os separa, mas que abrem diversas possibilidades para o futuro. Nessa interpretação, a história “é uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva dos acontecimentos futuros” (BARCA, REZENDE, SCHMIDT, 2011, p. 57). É impossível entender o presente sem voltar ao passado que o influenciou. As visões para o futuro são fundamentadas a partir dos fatos conhecidos e narrados pela história.

“A partir do momento em que as ideias dos estudantes sobre escala, generalização, mudança e narrativas se desenvolvem, eles serão cada vez mais capazes de utilizar os quadros de mudança para produzir noções ampliadas do passado” (LEE, 2016, p.127).

Segundo Lee, não há garantia no sucesso dessa prática em ensinar a História, pois nem todos envolvidos nesse contexto estão dispostos às mudanças. Sempre haverá uma grande abundância de histórias prontas e condicionantes. A educação histórica tem o objetivo de ampliar as formas de pensar dos estudantes para que possam aprender conceitos e conhecer diferentes abordagens sobre o passado. “A história tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre as relações temporais” (LEE, 2016, p. 139). Desse modo, a História deve ser tratada com respeito e cuidado nas escolas, porque constitui um espaço de diálogo com o conhecimento que dificilmente será encontrado fora da instituição.

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de idéias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história (LEE, 2006, n.p.)

Nesse sentido, a História promove uma mudança do comportamento e dos conhecimentos. Segundo LEE (2006), um estudo realizado com 60 alunos levantou algumas questões sobre a importância da História. A maioria acreditava que não haveria influência da disciplina para suas escolhas. As questões eram sobre: a escolha de um partido político para apoiar; a profissão nos próximos cinco anos e questões raciais na Bretanha. Após conhecer o passado dos eventos, todos os

estudantes afirmaram que teriam influência da História em suas decisões. Como observado nesse estudo, a História se torna transformadora e converte o conhecimento pré-concebidos em uma consciência histórica do passado.

Rüsen (2010) desenvolve uma análise sobre a constituição da História e desta enquanto disciplina escolar. Suas contribuições destacam a construção de uma consciência histórica para uma perspectiva epistemológica.

(...) a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de atender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é a combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (BARCA, REZENDE, SCHIMIDT, 2011, p. 36, 37).

O autor enfatiza que “... a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (BARCA, REZENDE, SCHIMIDT, 2011, p. 37). O saber histórico em sala de aula não se constitui somente com o conhecimento do professor. É construído através de debates que consideram diferentes percepções a partir do conhecimento científico. O aluno também é um agente histórico e desse modo, não se apresenta como uma tábula rasa<sup>24</sup>. Rüsen destaca que todos são possuidores de consciência histórica, mas nem sempre essa se constitui em um conhecimento fundamentado, pois pode conter influências de seu meio de convivência familiar, cultural e religioso. Através de um revisionismo histórico, com diferentes abordagens e narrativas, ao qual o autor conceitua como alteridade, o conhecimento do senso comum pode ser conduzido para um conhecimento baseado em métodos científicos.

(...) história está constantemente desconstruindo e reconstruindo o passado através da procura de fragmentos deste. Deste modo devemos tratar a o conhecimento histórico como um problema, questionando a possibilidade da história tocar seu objeto (MANSANO, 2022, p. 5).

Para a produção do conhecimento e da consciência histórica há inúmeros recursos didáticos disponíveis, o cinema pode ser uma poderosa ferramenta para a

---

<sup>24</sup> Como metáfora, o conceito de tábula rasa foi utilizado por Aristóteles (em oposição a Platão) e difundido principalmente por Alexandre de Afrodísias, para indicar uma condição em que a consciência é desprovida de qualquer conhecimento inato — tal como uma folha em branco, a ser preenchida.

eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, vale destacar que são etapas processuais diferentes. Nem sempre o ensino leva à aprendizagem. Embora haja uma abordagem na escola da violência da ditadura, há pessoas que negam o que foi ensinado para defender essa forma de governo, pautados em suas próprias convicções ou tradições familiares e políticas.

Barca, Rezende e Schmidt (2001), defendem que o aprendizado histórico é inerente a consciência histórica. O passado é experienciado e interpretado para se compreender questões relacionadas ao presente e ao futuro. Todo o aprendizado faz parte de uma estrutura com diversos campos didáticos unidos por uma estrutura coerente

O que é aprendizagem histórica? É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo (BARCA, REZENDE, SCHMIDT, 2011, p.79).

As contribuições de Rüsen, analisadas pelas autoras, têm sido constantes no meio acadêmico. Através de cursos de graduação e pós-graduação os professores de escolas públicas têm tido contato com as ideias, o que possibilita conectar com a prática em sala de aula. Tem mobilizado a reflexão sobre os fundamentos da consciência histórica, a fim de colaborar para que os estudantes entendam conceitos e se apropriem do conhecimento científico.

### 3.2 O USO DIDÁTICO DE FILMES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O uso de filmes no ensino de História é uma ferramenta pedagógica muito útil para atrair a atenção dos estudantes para o conteúdo. Para Meirelles (2004), o cinema constitui-se como um documento histórico e uma importante fonte para o ensino da História. Defende que é impossível entender a sociedade humana do século XX sem o conhecimento do cinema que por ela foi produzido. Contextualiza que o cinema “se assenta em valioso repertório de atos e ações do homem, de testemunhos das construções do imaginário, o que dificilmente é alcançado pelas fontes tradicionais escritas” (2004, p. 82). Assim, o cinema deve fazer parte das fontes da História, pelo que representa como criação e manifestação do imaginário.



Eles trazem uma infinidade de informações sobre os testemunhos de uma sociedade e de uma época, além de envolver um complexo processo econômico e produtivo.

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 (ABUD, 2003, p. 191, 192).

Segundo Rosenstone (2010), as mídias visuais tem se tornado na atualidade um dos meios mais conhecidos da história pública. Expressa que até os mais acadêmicos dos historiadores devem admitir que a cada pessoa que tem contato com os textos de um livro, outros milhões tiveram acesso ao mesmo passado pelas telas. Sobre o ofício de historiador, adverte que “a nossa tarefa é exatamente não deixar que o passado seja o passado, mas colocá-lo à mostra para que ele seja usado (moral, política e contemplativamente) no presente” (2010, p. 53). Ao invés de rejeitar tais obras visuais, como muitos historiadores profissionais e jornalistas o fazem, creditando-os à mera “ficção” ou “entretenimento”, deveriam se posicionar a favor de investigar os filmes para criar um mundo histórico. Isso significa observar os vestígios do passado abordados na narrativa e investigar seus códigos. “[...] Todas as formas de literatura podem pensar o mundo de diferentes formas, e suas representações podem ser significativas para uma sociedade”. (KRAKHECKE, 2009, p. 33). Souza (2012) complementa essa análise ao declarar que a possibilidade de produzir filmes é muito mais acessível ao grande público através das telas do que a venda da maioria dos livros de história. Um filme conta uma história sobre o passado, o grande público acaba assimilando aquilo como verdade, por isso o filme é um instrumento para dar um sentido temporal. Desse modo, o filme serve como uma orientação para a compreensão de dado período histórico e como este se relaciona através de seus artifícios de linguagem fílmica com a cultura histórica. “Uma nova mídia, como as imagens em movimento em uma tela acompanhadas de sons, cria uma mudança enorme na maneira como contamos e vemos o passado – e também na maneira como pensamos o seu significado” (ROSENSTONE, 2010, p. 54).

Aguiar (2021) afirma que é necessário perceber o filme como uma fonte histórica. Este deve ser questionado como qualquer outro documento. Para essa análise é preciso entender o filme a partir dele mesmo, suas implicações e representações, produzidas pela sociedade. Questionar o filme como fonte histórica não é apenas construir uma interpretação sobre ele, mas também conhecer a sua relação com a sociedade que o produziu e o recebeu.

Isso significa que a análise de filmes só será completa se o historiador perceber, nas configurações do texto fílmico, as referências às questões e demandas do período em que foi produzido; tal é, aliás, a mais rica possibilidade do uso do filme como fonte histórica (MESQUITA, 2004, p. 19).

Nesse sentido, Carbonera (2020), vê o cinema em uma perspectiva histórica e que sua análise precisa ocorrer dentro de seu contexto de produção. É necessário um olhar crítico sobre os discursos que se constroem nos filmes, como é a atuação das instituições que produzem e controlam os filmes para as diversas camadas sociais e a sua relação com os atores e diretores que realizam as produções. “O cinema está além da Subjetividade e da Objetividade ou é as duas coisas ao mesmo tempo” (CABRERA, 2006, p.20).

Quando surgiu o cinema foi visto como um entretenimento à população: “Uma máquina de idiotização e de dissolução, um passatempo de iletrados, de criaturas miseráveis exploradas por seu trabalho” (FERRO, 1992, p. 83). O autor destaca também que essa formação do cinema agregou desconfiança, pois mesmo os jornais cinematográficos traziam imagens de pseudo-representações da realidade, já que poderiam ser escolhidas, transformáveis em uma montagem não controlável. Segundo ele, o historiador não poderia se apoiar em documentos dessa natureza.

Isso também diz respeito ao estatuto do cinema na sociedade do início do século XX. Herdeiro de suas origens, por um lado, ele foi considerado como uma máquina de vanguarda pelos sábios e técnicos. Via-se nele o instrumento registrador do movimento e de tudo aquilo que os homens não podem reter. Por outro lado, o filme era completamente ignorado enquanto objeto cultural. Produzido por uma máquina, como a fotografia, ele não poderia ser uma obra de arte ou um documento (FERRO, 1992, p. 71).

O autor contextualiza que os “historiadores” da época escolheram fontes e adotaram o método de acordo com a natureza da sua época, trocando assim como um combatente troca de arma ou tática quando seus instrumentos perdem a

eficácia. Contudo, isso mudou quando o historiador passou a restituir a História à sociedade da qual os aparelhos institucionais a despossuíram. Passou a interrogar a sociedade, escutá-la. Ao invés de se contentar com o manuseio e análise de arquivos, ele deveria filmar e interrogar aqueles que não tinham direito a ser ouvidos, que não poderiam dar seu testemunho. O historiador tem o dever de se despossuir dos aparelhos do monopólio (governos, partidos políticos, Igrejas ou sindicatos) para ajudar a sociedade a tomar consciência dessa mistificação. (...) “consiste em confrontar os diferentes discursos da História, a descobrir, graças a esse confronto, uma realidade não visível”.

Segundo Ferro (1992), quando o cinema se tornou uma arte, os primeiros produtores passaram a intervir na história com filmes, documentários ou ficções, que desde a sua origem sob a aparência de representação, doutrina e glorificam. Os cineastas, conscientes ou não, estão a serviço de uma causa, de uma ideologia, que pode ser explícita ou sem colocar essas questões abertamente. Mas isso não exclui o fato de que haja uma resistência por suas próprias ideias, à medida que, devem incorporar uma visão da ideologia nacional, sendo que as representações do passado são apenas transcrições de uma visão da história.

Para Napolitano (20003), o trabalho com filmes em sala de aula é uma forma de ajudar a escola a reencontrar a cultura cotidiana, pois o cinema é um campo onde se encontram a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais resumidos em uma obra de arte. Segundo ele, os filmes têm sempre uma possibilidade de trabalho em sala de aula, mesmo que tenham um conteúdo puramente comercial e sejam difíceis em sua narrativa devido o entendimento do contexto histórico. Na escola, o professor age como mediador entre o filme e o estudante, desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem através de leituras ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre a emoção e a razão de forma direcionada. Assim, o estudante não é um mero espectador, é alguém crítico e exigente ao se deparar com o conteúdo/linguagem do filme. Em relação ao trabalho do professor, adverte que ele não precisa ser um profissional crítico de cinema, mas sim ter um conhecimento básico sobre os elementos da linguagem cinematográfica para dar qualidade ao seu trabalho em sala de aula. Para Napolitano, a maioria dos filmes assistidos não são efetivados pela história, mas pela forma como são contados. “Existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos” (2003, p. 57).

O trabalho sistemático e articulado com filmes ajuda a desenvolver habilidades e competências, tais como:

(...) leitura e elaboração de textos; aprimoram a capacidade narrativa e descritiva; decodificam signos e códigos não verbais; aperfeiçoam a capacidade artística e intelectual; desenvolvem a capacidade de crítica sociocultural e político-ideológica, sobretudo em torno dos tópicos mídia e indústria cultural. Mais especificamente, o aluno pode exercitar a habilidade de aprimorar seu olhar sobre uma das atividades culturais mais importantes do mundo contemporâneo, o cinema, e, conseqüentemente, tornar-se um consumidor de cultura mais crítico e exigente (NAPOLITANO, 2003, p. 18, 19).

Essa perspectiva é reiterada na BNCC (2018) que estabelece o desenvolvimento crítico dos estudantes através de atividades inseridas dentro dos conteúdos curriculares que envolvem reflexões sobre a indústria cultural. Rosenstone (2010), assim como Napolitano (2003), defendem o uso do filme como uma fonte histórica. Contudo, o professor deve ter conhecimento de qual metodologia vai utilizar para direcionar as análises dos estudantes para os problemas e questões surgidos com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos contidos na obra. Ao delimitar a abordagem do filme, outras questões podem ser levantadas, permitindo o aprimoramento do olhar atento do aluno e seu senso crítico em relação ao consumo de bens culturais.

A escola, portanto, apresenta-se como um espaço/tempo intenso para o encontro dos(as) professores(as) e alunos(as) com a arte cinematográfica, a qual possibilita agenciamentos entre diferentes tempos, espaços, estilos e culturas (BERTI e CARVALHO, 2013, p. 187).

Rosenstone confirma essa ideia ao dizer que a História é uma das disciplinas que têm o privilégio de ter a disposição diversos filmes que podem ser trabalhados, que contêm narrativas históricas de determinado período e que são gêneros consagrados pelo cinema mundial. Esses filmes históricos encenam e representam muito sobre o passado, mais que isso, revelam muito sobre a sociedade que o criou e o produziu. O filme pode ser usado em sala de aula para sensibilização e para a introdução de novos conteúdos, despertando a curiosidade e motivando os estudantes para novos temas, ou seja, o filme pode ser um facilitador no desenvolvimento da pesquisa e para aprofundar um conteúdo proposto na grade

curricular. Para Napolitano o professor não deve cobrar a “verdade histórica” nos filmes, mas também não deve deixar de problematizar as distorções históricas na representação do período ou da sociedade estudada. Muitos desses filmes têm em seu conteúdo muitos anacronismos que devem ser problematizados, interpretações que distorcem o passado e que são incompatíveis com a época representada, porque muitas vezes trazem elementos da contemporaneidade.

Ferreira (2018) interpreta que o professor, ao problematizar uma análise fílmica, deve perceber os anacronismos e usá-los como ponto de partida para reflexões sobre o processo histórico. “Aliás, cuidados esperados e extensivos a qualquer tipo de fonte usada para a mediação do conhecimento histórico” (FERREIRA, 2018, n.p.). Segundo o autor, os professores devem estimular o debate entre textos acadêmicos, os materiais educacionais, o conhecimento histórico, o conhecimento do senso comum e a perspectiva dos filmes. Contextualizar o filme e reconhecer a narrativa da discussão historiográfica na sua elaboração é um dos procedimentos que deve ser realizado pelo professor. Mesmo que o filme seja um facilitador e amplie a percepção temática, funciona somente como um reforço do conteúdo com a mediação de outros materiais, como o livro didático e aulas expositivas.

(...) o cinema pode entrar na escola como potência criadora: promover o encontro dos(as) alunos(as) com diferentes experiências estéticas; provocar a dúvida, o questionamento, colocando em xeque o lugar-comum, os padrões socioculturais, as identidades fixas (BERTI e CARVALHO, 2013, p. 183).

Em uma mesma linha de raciocínio, Souza (2012) aponta que a História tem um lugar privilegiado. Esta pode recriar épocas e reconstruir histórias que antes eram conhecidas somente por narrativas orais, passaram a ser construídas pelos cineastas já no início do século XX. Nas décadas seguintes houve a expansão dos registros fílmicos com temáticas históricas. “Tal concepção do cinema como ferramenta para reconstituição histórica se configurou como fundamental na reflexão sobre as possibilidades de trabalho com filmes no ensino da História” (2012, p. 72). O autor comenta que pensar os filmes no trabalho em sala de aula é facilitar a aprendizagem do conhecimento histórico, pois as aulas se tornam mais atraentes e dinâmicas. Essa visão sobre a história potencializa a cognição dos alunos e facilita o trabalho dos professores. Esse argumento é fundamentado na chamada “estratégia metodológica dinâmica” que se contrapõe ao ensino tradicional, maçante e pouco

diversificado, que se restringe à escrita e a leitura. Nessa forma metodológica, o entendimento está acima da avaliação e outras formas de apropriação do conhecimento por parte dos alunos. “Exposição da história na tela, ilustração de conteúdos, dinamização de aprendizagem, facilitação do acesso ao conhecimento, enfim, são processos de didatização do conhecimento a partir da utilização do cinema” (2012, p. 78). Mesmo que a aula tenha uma mera ideia de ilustração com a utilização do filme, a superação dos métodos tradicionais de ensino já vale a pena. Contudo, o autor faz uma crítica à utilização do filme somente para ilustrar um conteúdo histórico para dinamizar a aula, pois deve ser utilizado como fonte histórica, pela qual o professor estimula a análise fílmica. “(...) o cinema traz implícito um potencial de ensino, que pode ampliar os horizontes de aprendizagem dos jovens alunos” (SOUZA, 2012, p. 80). Ao utilizar os filmes para ensinar o professor visa o desenvolvimento de habilidades e competências capacitando o estudante no trato das informações e conhecimentos pela produção cinematográfica.

(...) o cinema na escola pode provocar o estranhamento e a invenção, possibilitando diversas experimentações estéticas que promovam novos arranjos, novas temporalidades e novos sentimentos. Afinal, como produto cinematográfico, o que está no filme existe e é afetado pela sua relação com o mundo (BERTI e CARVALHO, 2013, p. 190).

Apesar da centralidade do universo escolar, não se pode ignorar o conhecimento histórico nas reflexões sobre o uso educativo do filme, pois é necessário considerar que o conhecimento histórico desenvolve-se com experiências em distintos espaços e momentos da vida do estudante. Ferreira (2018) comenta que o aumento da cultura visual que se estabeleceu desde o final do século XX e se expandiu na sociedade contemporânea influencia muito nas relações de saberes e conhecimentos, principalmente os históricos, ou seja, a educação demanda um olhar crítico. Com suas características de diversos gêneros, os filmes podem trabalhar temáticas do saber histórico. Na disciplina de História os conteúdos são bastante flexíveis aos estilos narrativos diferentes: “dramas, comédias, aventuras, policiais e outros gêneros fílmicos podem ser vinculados à educação do conhecimento histórico” (2018, n.p.).

O cinema é um importante instrumento pedagógico. Para Meirelles (2004), os professores da educação básica reivindicam uma bibliografia específica sobre os filmes para que possam dar um suporte aos profissionais em sala de aula.

Segundo Souza (2014) todo filme tem o potencial de produzir conhecimento histórico, mas nem todo conhecimento do passado é histórico. Nessa perspectiva, o que molda o conhecimento histórico são as relações temporais da narrativa histórica. Quando um filme permite a interpretação do passado e sua relação com o presente, possibilita uma orientação histórica, e está a produzir conhecimento histórico. Desse modo, produções cinematográficas de grande repercussão mundial, como a trilogia Rambo, contextualizam as relações do passado com o momento em que a obra foi produzida. Nem todo o conhecimento propagado deve ser tomado como verdade.

Uma obra cinematográfica narra uma história aos espectadores, e essa história é contada de uma forma particular. Essa forma direciona o olhar e impacta na maneira como a história é compreendida e apreendida por quem a assiste. Por isso, o entendimento de como assistir uma obra fílmica impacta na compreensão histórica partilhada pelos sujeitos, não pode abdicar de compreender as implicações que a linguagem fílmica traz (SOUZA, 2014, p. 205).

Os filmes retratam a perspectiva criada por Hollywood com as interferências do governo dos Estados Unidos sobre a Guerra do Vietnã e a Guerra do Afeganistão. Por meio de revisão bibliográfica e estudo do uso didático do cinema como fonte histórica<sup>25</sup> e recurso didático, essa pesquisa analisa as distorções históricas e as representações disseminadas ao povo norte-americano e ao mundo.

Por ser um dos personagens mais expressivos da Guerra Fria, como delimitação da pesquisa foi realizada a análise fílmica da trilogia Rambo I de 1982, Rambo II de 1985 e Rambo III de 1988, com o intuito de pensar as representações que esses filmes trouxeram naquele momento, influenciando as sociedades capitalistas nos quais tiveram maior alcance. Essa problematização tem o objetivo de contribuir para a formação de uma consciência histórica nos alunos através da análise das informações para a construção coletiva do conhecimento. “O fazer histórico é, sempre, uma revisão crítica da historiografia” (MAGNOLI, 2006, p. 8).

---

<sup>25</sup> Fonte histórica, documento, registro, vestígio são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico (SILVA, 2009, p. 158).



### 3.3 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS A PARTIR/SOBRE A TRILOGIA RAMBO

A disciplina de História permite o uso de diversas fontes midiáticas que contribuem para a aprendizagem. O uso da internet, televisão e jornais, mídias visuais ou não, pode ser útil e ajudam o professor a trazer debates e reflexões que privilegiam o entendimento do conteúdo para os estudantes.

Os estudantes conhecem diversos personagens de ficção do cinema e dos quadrinhos produzidos durante a Guerra Fria, pois a internet e os chamados *streamings* facilitaram o consumo de filmes e HQ's que se tornaram famosos naquela época. Em termos gerais, é essencial desconstruir ideias criadas a partir de personagens da ficção para uma análise historiográfica da Guerra Fria e seus desdobramentos sobre os conflitos em outros países que tiveram os seus territórios envolvidos nessas disputas.

As mídias em geral apresentam muitos filmes com conteúdos históricos, pois esse mercado cultural gera muitos lucros. As narrativas ficcionais que abordam diferentes fatos ou contextos do passado atraem muitos expectadores. Contudo, muitos desses filmes estão cheios de anacronismos<sup>26</sup> e representações ideológicas. Também é essencial refletir sobre o consumo destas narrativas e os suportes tecnológicos utilizados para sua distribuição (videogames, streaming, redes sociais etc). Os professores encontram muitas dificuldades para trabalhar as diferentes tecnologias, pois a geração atual cresceu cercada pela tecnologia e as informações fazem parte constante de sua rotina.

Isabel Barca (2004) destaca que o professor é um orientador e pesquisador social, desse modo, pode utilizar essas mídias para desenvolver suas metodologias. Deve aproximar o conteúdo com o universo cotidiano do estudante para que esse possa perceber que a História é construída a partir da sua própria realidade. A História em sala de aula deve fazer sentido para que o aluno se perceba inserido no processo. A disciplina de História proporciona essa dinâmica, desde que haja muita cautela e uma metodologia de pesquisa das fontes utilizadas, com análise no contexto da produção, a origem dos personagens, aspectos técnicos, fotografia, trilha sonora, efeitos especiais, atores e diretores. Além dos recursos destinados, é

---

<sup>26</sup> O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e assim interpretar suas ações, ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes. (KARNAL, 2005, p. 45).

necessário verificar se há intervenção do Estado ou agentes estatais na produção desses filmes.

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um expectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem no filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio. (NAPOLITANO, 2003, p. 15).

Segundo Abud (2003) a partir da Escola de Annales foram pensadas novas propostas metodológicas em que os recursos didáticos, tais como os filmes, passaram a ser apontados pela Nova Escola, movimento que combatia a educação tradicional. No Brasil os defensores da Nova Escola sugeriram a utilização de recursos audiovisuais, pois observaram que as imagens veiculadas provocavam a curiosidades dos estudantes. Esses recursos poderiam ser usados, desde que fossem contextualizados dentro de uma verdade histórica.

Ao trabalhar com uma oficina o professor deve estar ciente do desenvolvimento do planejamento. Sabe-se que o resultado pode não ser o que espera, mas deve respeitar cada interação dos estudantes e seus processos de desenvolvimento. Nem todos terão os mesmos conhecimentos e as fontes apresentadas podem significar informações diferentes de acordo com as experiências e o processo de como foi educado dentro de uma cultura familiar.

Fazer oficinas significa aventurar-se na busca do conhecimento, respeitando os processos mentais dos sujeitos cognoscentes, aproveitando cada participação com atenção concentrada e, posterior intervenção adequada (VIEIRA; VOLQUIND, 1996, p. 5).

É evidente a transformação que uma aula diferente, utilizando uma oficina didática pode trazer no estudante através da interação com os colegas e o material disponível. Além disso, o professor também aprende por esse processo com os diálogos e novas ideias apresentadas nas aulas. Essas trocas de informações capacitam o profissional diante dos conteúdos e na elaboração de suas metodologias de ensino. Além de uma organização de respeito e comunicação, a oficina promove uma interdependência entre os alunos para que possam aprender juntos sobre determinado conteúdo.

A “Oficina” é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir (AFONSO, 2006, p. 9).

Essa dinâmica em grupos visa ampliar as relações entre os envolvidos, tornando os indivíduos mais sociáveis e resgatar o comprometimento e a vontade de estudar. Também pode ser uma nova forma para que os professores possam avaliar seus educandos. Uma forma não formal, mas que busca a criticidade e interação com os fatos apresentados nas aulas de História.

Para Vieira e Volquind (1996), trabalhar com oficinas é acreditar no potencial das crianças e ajuda-los a descobrir o conhecimento através de práticas pedagógicas inovadoras. O estudante aprende melhor quando participa do processo, pois ninguém aprende pelo outro, contudo, é impossível aprender sem outras pessoas para nos ajudar. Questões científicas e metodológicas complexas são colocadas na prática para facilitar a aprendizagem. A ação está sob a teoria, mas não desmerece esta.

Acreditamos que as oficinas de ensino estão provocando: redescoberta de conhecimentos; geração de ambiente de pesquisas; tratamento interdisciplinar dos conteúdos, a partir de situações reais e concretas; desenvolvimento de atitudes científicas; articulação de teoria e prática; ênfase nas atividades práticas de manipulação de dispositivos úteis a redescoberta do conhecimento; percepção das implicações dos fenômenos estudados para uma transformação social (VIEIRA; VOLQUIND, 1996, p. 25).

A oficina didática é uma alternativa metodológica que aproxima os conteúdos com a realidade dos estudantes, pois cria um sentido para fazê-lo pedagógico. O professor como intermediador acompanha toda dinâmica e promove orientações e intervenções necessárias.

Como o aluno é o centro organizador de sua aprendizagem, cabe ao professor orientá-lo a percorrer caminhos que possibilitem rupturas epistemológicas, construindo novos conhecimentos. A função do professor é, pois, a de apoio, de mediador entre o conteúdo e o aluno (VIEIRA; VOLQUIND, 1996, p. 9).

Geralmente quando alguma coisa quebra as pessoas levam seus objetos a uma oficina. Pode ser uma geladeira, uma televisão ou a máquina de lavar roupas.

O técnico responsável elabora perguntas, faz uma análise do objeto, troca peças, busca alternativas para o concerto. Em uma oficina didática o professor é esse técnico, apresenta os conteúdos para os estudantes e eles buscam soluções para um problema. Interagem e encontram as respostas por conta própria. Como já foi dito, o conhecimento é criado a partir da individualidade, mas necessita de outros para a cooperação e formação integral.

Ensinar história é, em grande medida, viabilizar o aprender a “pensar historicamente”, ou seja, racionalizar a vida, para realizar a referida visão de mundo. Os currículos de história, portanto, deveriam prescrever determinada progressão, herdada, ontogeneticamente, da experiência do “pensamento histórico em dimensão universal” (FREITAS, 2019, p. 174).

Neste sentido, a oficina tem o objetivo de quebrar a hierarquia que se consolidou ao longo dos anos de que somente o professor é o detentor do conhecimento, este pode ser horizontal, partindo de diversos saberes. Essa metodologia pode significar novas posturas dos estudantes diante dos conteúdos e dos professores ao revisar suas práticas de ensino. Favorecem o diálogo e proporcionam uma maior afetividade entre os participantes, visando à aprendizagem e uma educação integral, uma vez que pode interagir com outras disciplinas para estudar conceitos. Incentiva a criatividade e promove a conscientização. Proporciona ao professor uma nova forma de avaliação, pois pode observar e acompanhar os desenvolvimentos de cada estudante ao passo da sua participação no processo.

Esta dissertação propõe uma oficina didática que simula um julgamento dos filmes do Rambo. Durante o júri simulado, os estudantes analisarão o uso destes filmes como ferramenta ideológica e política para cooptar a população acerca dos discursos propostos pelo governo norte-americano. O fato de simular leva os estudantes a analisarem de forma crítica o período em que os filmes foram produzidos e a ser incluídos no processo da aprendizagem de forma ativa. “A simulação permite ao aluno posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado” (OLIVEIRA, 2018, p. 94). O entendimento do conteúdo se torna mais claro e objetivo com os debates e interpretações realizadas através do contato com os materiais disponíveis para que a aula aconteça.

A atividade de simulação pretende que os estudantes discutam entre si, debatendo ideias fortalecidas pelo estudo em sala de aula, materiais como livros, reportagens, imagens, documentos, documentários... tudo que seja pertinente para que você consiga expor, com propriedade, o seu posicionamento político. Pretende-se que você perceba a real necessidade do estudo como obstáculo intransponível para se falar com propriedade sobre qualquer assunto (OLIVEIRA, 2018, p. 99)

Desse modo, o júri simulado é uma estratégia eficaz para o ensino de História, pois contribui para a vivência prática ao fazer com que os estudantes defendam seus argumentos e experimentem formas diferentes de construir o conhecimento histórico. Promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para o exercício da cidadania e estimula o pensamento crítico, o uso da língua culta e a oralidade formal.

### 3.4 OFICINA DIDÁTICA: RAMBO, ÍCONE NACIONAL OU VILÃO MUNDIAL?

#### **Descrição e problematização da oficina:**

O conteúdo da oficina está fundamentado nos capítulos anteriores desta pesquisa. Apresenta questões sobre o personagem Rambo, que teve grande impacto social nas relações internacionais durante a Guerra Fria. Rambo foi criado pela indústria cultural norte-americana como um “herói” estadunidense e apareceu pela primeira vez na literatura de David Morrell com o título de “First Blood”, traduzido para o português como “Primeiro Sangue” (1972). Rambo é um veterano de guerra que não mede esforços para defender seus princípios, mesmo usando de exagerada violência.

Os dois primeiros filmes de Rambo conjecturam as relações políticas e diplomáticas dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã (1955-1975). O conflito foi desencadeado depois da Guerra da Indochina (1946-1954), quando a região que era uma colônia francesa conseguiu sua independência. Surgiram três países: o Laos, Camboja e Vietnã. O Vietnã do Norte preferiu ser socialista devido ao apoio dos soviéticos. Já o Vietnã do Sul adotou o sistema capitalista, sob proteção dos EUA. Após duas décadas de conflitos, os americanos retiraram suas tropas em 1973, mas seguiram fornecendo suprimentos para o sul capitalista. Em 1975, o Norte impôs a unificação sob o comando de um governo comunista.

A terceira película de Rambo traz para as telas um aumento da violência que passou a ser alvo de críticas dos principais estudiosos do cinema da época. Contextualiza a Primeira Guerra do Afeganistão (1979-1989), em que os soviéticos invadiram o país para defender o governo comunista. Os afegãos foram apoiados pelos EUA que forneciam armas e suprimentos para os soldados mujahidins (rebeldes afegãos), pois estes não concordavam com o governo comunista e com a intervenção soviética em seu território. Desse modo, após dez anos de guerra, os soviéticos não foram capazes de vencer os afegãos e retiraram suas tropas em 1989.

Rambo se envolve nesses conflitos para cumprir as missões designadas por seus superiores. São apresentadas versões sobre as ações do personagem em defesa de sua nação, dos princípios propagados de democracia e versões que contestam a sua intervenção nessas guerras.

Diante do exposto a questão que problematiza o julgamento tem por base as influências dos filmes do Rambo sobre a sociedade e se o personagem foi instrumentalizado como fonte ideológica e política.

Para o desenvolvimento da oficina foram disponibilizadas ao final as seguintes fontes históricas: matérias de jornais do período, que relacionam as influências do filme sobre a sociedade: um texto historiográfico que descreve os três filmes e a representação do personagem Rambo; cenas dos filmes da Trilogia: “RAMBO I: programado para matar” (1982); “RAMBO II: a missão” (1985); e “RAMBO III” (1988), para serem analisadas pelos estudantes durante seus debates.

Segundo a BNCC, o acesso às fontes históricas é essencial para que os estudantes aprendam de forma significativa:

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (BRASIL, 2018, p. 562).

A oficina consiste na simulação de um julgamento com todos os elementos que este contém: exposição dos fatos apurados, das opiniões contrárias e a favor de Rambo, e as participações de juiz, promotor de acusação, advogado de defesa, para que o júri possa dar seu veredito acerca das influências das ideias apresentadas nos filmes do Rambo sobre a sociedade norte-americana e sobre outros países.

### **Público Alvo:**

Estudantes do Ensino Médio (a faixa etária dos filmes é para 14 anos).

### **Objetivos:**

Muitos estudantes estão acostumados a que o professor traga as informações e na maioria das vezes assistem às aulas como meros consumidores do conteúdo. Essa oficina tem por objetivo ensiná-los a manusear as fontes históricas, conhecendo os materiais e como são usados pelos historiadores para a construção do passado.

Outro objetivo importante é contribuir para que os estudantes exercitem sua curiosidade, não aceitando os fatos como uma verdade absoluta, que construam o



conhecimento através dos eventos apresentados, encontrem as explicações através do diálogo sobre os materiais disponíveis sob mediação do professor. Dessa forma, atende-se aos preceitos da BNCC, que pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos” (BRASIL, 2018, p. 401).

### **Duração da Oficina:** 6 aulas<sup>27</sup>

1 aula – apresentação - O professor após ter trabalhado os conteúdos da Guerra Fria e os conflitos que ocorreram durante o período apresenta os objetivos e faz uma introdução do que espera da oficina.

2 aulas - estudo e planejamento – Os estudantes têm contato com as informações do personagem Rambo de sinopses e cenas dos filmes, enxertos da literatura, dos jornais e de pesquisas historiográficas. Divide os alunos em grupos para debater as questões propostas nas atividades.

2 aulas – realização do júri simulado - O professor faz uma explicação sobre como funciona um julgamento e divide os participantes. O julgamento deve ocorrer em duas sessões – apresentação das provas e exposição dos argumentos de defesa e acusação para a seguinte questão.

1 aula – encerramento - O júri se reúne e dá seu veredito sobre o caso.

### **Introdução:**

É bem provável que você já tenha escutado a célebre frase: “inocente até que se prove o contrário”. Este princípio é decorrente dos códigos de leis criados pelos homens como princípio para a convivência social. Na Constituição Brasileira de 1988, está descrito no inciso LVII do art. 5º que “ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória”.

Em um julgamento, as testemunhas são ouvidas para dar veracidade aos fatos ou para verificar divergências entre as partes envolvidas. As perspectivas sobre o caso, os pontos de vista, a carga cultural que cada pessoa carrega - por vezes contida de discriminações de origem étnica, social, política e religiosa - o

---

<sup>27</sup> A sugestão ao professor é aplicar a oficina em 6 aulas conforme as etapas estipuladas. Contudo, a oficina deve ser desenvolvida de acordo com a realidade do professor em sala de aula, podendo usar mais ou menos aulas de acordo com o ritmo de aprendizagem dos estudantes.

vocabulário com diferentes significados, o tempo que cada testemunha levou para responder tais questionamentos, podem evidenciar discrepâncias que devem ser analisadas e interpretadas pelo júri.

Quando um julgamento ganha repercussão nacional, a percepção do caso pode variar por diversos fatores. Certamente um deles podem ser as ideologias que os escritores estão dispostos a seguir devido aos meios de comunicação que prestam seus serviços. O público passa a ser alvo de uma gama de diferentes notícias tendo que avaliar seus autores e os fatos, assim as notícias passam a entrar nas casas em diferentes momentos. Você já deve ter vivenciado esse cenário com a sua família:

Todos em roda da mesa, café quentinho, pão fresquinho e a televisão ligada. As notícias são ouvidas pelos pais atentos e até as crianças se sentem atraídas pelo áudio lá do outro cômodo.

De repente o pai fala: - Nossa, mas não foi isso que o jornal do outro canal falou ontem à noite. Lá tinham falado que eram cinco assaltantes que se evadiram do local em dois carros. Já neste jornal foram onze assaltantes que fugiram em três carros.

Já a mãe responde: - Sim, era isso mesmo que eles tinham falado, mas que a polícia estava investigando o caso e que ainda não tinham levado à prisão os criminosos.

A filha de seis anos escutando as notícias e a conversa dos pais declara: - Eles devem estar malucos, não sabem ao certo o que aconteceu.

Conscientemente ou não, as pessoas recebem as informações e constroem suas análises através de um pré-julgamento do que acham ser o correto. Da mesma forma, o júri é bombardeado de informações e cabe tomar decisões sobre os fatos apresentados.

O historiador tem esse desafio, ao entrar em contato com as fontes primárias precisa analisar as diferentes informações contidas. Necessita conhecer as contradições que os documentos podem trazer sobre o período. A carga ideológica dos documentos ou do próprio pesquisador pode interferir nas informações e as conclusões no processo da construção histórica.

A oficina visa proporcionar aos estudantes o trabalho com fontes históricas que configuram Rambo em situações e épocas diferentes, desde o sucesso do cinema à violência extrema exposta aos espectadores de forma que possam ser

protagonistas no julgamento do personagem através do conteúdo que tem acesso. Segundo a BNCC, os estudantes devem “participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 570).

A partir das fontes e informações disponibilizadas, os estudantes podem fazer suas considerações se o Rambo promove e propaga ideologias favoráveis aos EUA durante a Guerra Fria proporcionando a oportunidade de explorar de forma crítica a representação do personagem. Desse modo, passam a exercitar uma das competências específicas do ensino de História presentes na BNCC:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (BRASIL, 2018, p. 402).

Ao participar de um julgamento simulado os estudantes serão desafiados a tomar decisões fundamentadas em seus argumentos e na utilização das fontes históricas. Essa oficina tem a intenção de sensibilizar os estudantes para uma reflexão sobre o impacto que os filmes tem na sociedade.

### **Orientações para o professor:**

Os filmes podem ser encontrados nas seguintes plataformas:

#### **RAMBO – Programado para matar (1982)**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5GLNZqhLBQQ> ou na Amazon Prime;

#### **RAMBO II – A Missão (1985)**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S6olYGZ6ANw> ou na plataforma da Amazon Prime;

#### **RAMBO III (1988)**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QP1IWk5Cwb8> ou na plataforma da Amazon Prime;

Também há uma lista de materiais complementares (sites, vídeos e artigos) no final da oficina para consulta.

Para o desenvolvimento da oficina, é necessário que o professor já tenha trabalho o conteúdo da Guerra Fria e os conflitos que se desenvolveram durante a bipolaridade difundida entre os países capitalistas e socialistas. As fontes estão inseridas no final da oficina. Há anexos dos cartazes dos filmes, cenas e matérias jornalísticas que podem ser utilizados pelos estudantes para a defesa e acusação durante o júri simulado.

A oficina está dividida em etapas:

**Etapas 1:** os estudantes têm contato com as cenas e a descrição dos filmes do Rambo da década de 1980. Sugerimos que sejam exibidas as cenas aqui selecionadas. Caso deseje, o professor pode exibir o filme todo em outras aulas e contextualizar a narrativa com o conteúdo relacionado à Guerra Fria. Em seguida os alunos se reúnem em grupos para debater as questões propostas nas atividades sobre as fontes disponibilizadas.

**Etapas 2:** apresentação aos estudantes de um trecho do livro de David Morrell de 1972, leitura de um texto historiográfico e de matérias jornalísticas da década de 1980. Com a análise fílmica e a literatura é possível que os estudantes façam suas considerações sobre os fatos da Guerra Fria. As matérias jornalísticas evidenciam as influências que os filmes tiveram sobre a sociedade naquele momento.

**Etapas 3:** simulação de um julgamento sobre as influências da trilogia Rambo na sociedade norte-americana e em outros países durante a Guerra Fria. Os estudantes são divididos em grupos e cada um interpreta um papel durante o julgamento.

É importante que os estudantes possam analisar as cenas dos filmes como fontes históricas da década de 1980. Ao ter contato com os textos de apoio e as fontes, contextualize que são filmes criados pela indústria norte-americana em um período de Guerra Fria. Destaque que há muitas ideologias expostas nessas películas devido a fatores externos, que se identificam com a política estadunidense, as formas de financiamento para a promoção e construção do filme, além da liberdade poética dos cineastas para contextualizar o período.

Promova o debate e a pesquisa de modo que os estudantes possam questionar e comparar as fontes, sua confiabilidade para que produzam argumentos sólidos. Peça para que escrevam textos de ensaio que os orientem e sirvam para embasar seus argumentos. Os estudantes podem ser divididos em grupos de 3 a 4 integrantes para fazerem uma socialização de suas percepções sobre as cenas dos

filmes e o que sabem sobre os conteúdos de história apresentados nas narrativas. Para esse trabalho a dica é que os alunos elaborem um formulário ou fichamento das principais informações a serem destacadas nas fontes. Eles devem produzir os textos que serão a base para o processo de defesa e acusação. Estimule-os a revisar as fontes, separar suas análises através das resenhas previamente produzidas e a pensar como utilizar cada material durante o julgamento. Suas declarações devem ser fundamentadas nas fontes disponíveis conectadas aos eventos históricos e contextos sociais relevantes. Nessa produção explore suas competências e habilidades de socialização e defesa de seus argumentos.

Realize perguntas aos estudantes sobre as fontes e os filmes para que possam expor suas interpretações. Incentive-os a pesquisar sobre o contexto histórico que o filme foi produzido, a pensar de forma crítica sobre a violência, o imperialismo, a política e a cultura.

Ao realizar o um júri simulado, os estudantes devem levar a proposta didática da oficina a sério. Desse modo, o que será julgado são as “influências que os filmes do personagem Rambo causaram na sociedade norte-americana em outros países”. O processo deve obedecer a todos as etapas de um julgamento real. Devem estar cientes que se trata de uma forma diferente da forma tradicional de aprender o conteúdo, que será uma atividade avaliativa e que essa metodologia tem a função de desenvolver suas habilidades e competências, sobre os conceitos legais, a discussão e socialização de argumentos sólidos e sua postura ao comunicar-se em público.

- Explicação do processo – o professor deve deixar claras as etapas do processo e qual o objetivo da atividade;
- Dividindo os papéis - envolver todos os estudantes para que cada um tenha um papel específico e realize as suas pesquisas e análise das fontes para defender seus argumentos;
- Discussão – explicar que todos devem manter um diálogo de respeito, mesmo que as suas opiniões sejam contrárias durante o julgamento;
- Intervenções – o professor deve ser o mediador do processo, ser imparcial e intervir quando necessário para resolver as situações;

- Análise final – promover uma discussão sobre o que os estudantes acharam dessa metodologia de aprendizagem e fornecer suas considerações positivas e negativas sobre o desenvolvimento da atividade com a turma.

### **Orientações para os estudantes:**

A oficina é dividida em etapas que serão orientadas pelo professor. Cada etapa consiste na análise de fontes históricas que se encontram no final da oficina e podem ser utilizadas para embasar seus argumentos. Também há um material complementar em anexo (cartazes dos filmes, cenas extras e matérias de jornais da década de 1980) que poderá ser utilizado para aprofundar suas pesquisas. Para isso é necessário compreender o contexto em que cada fonte histórica foi produzida e quem as escreveu; comparar as informações com outras fontes para verificar a veracidade dos fatos; sintetizar as informações e análises de forma coesa.

### **Primeira Etapa: análise dos filmes**

Materiais: “RAMBO – Programado para matar”, (1982); “RAMBO II – A Missão” (1985); “RAMBO III”, (1988).

#### **RAMBO – Programado para matar (1982)<sup>28</sup>**

1. Sua história começa quando ele retorna da Guerra do Vietnã para uma cidade pacata, Hope, em Washington. Ele deseja encontrar um velho amigo e soldado com quem lutou no Vietnã. Contudo, ao chegar em casa, descobre pela viúva que seu amigo havia morrido de câncer devido ao agente laranja (desfolhante químico para uso tático) utilizado pelos EUA para combater os vietcongs (min. 00:54 – 04:20).
2. Em sua saga na cidade de Hope, Washington, Rambo depara-se com um xerife. Para mostrar que ele era a autoridade local, oferece uma carona para Rambo deixar a cidade, pois em sua fala, eles não gostavam de andarilhos e veteranos naquele lugar (min. 06:00 – 08:14).
3. Rambo tinha um estereótipo que não agradava aos olhos das autoridades daquela pequena cidade. Cabelo comprido, barba por fazer, um nômade que se alimentava do que conseguia comprar com o pouco dinheiro que carregava (min. 08:32).

---

<sup>28</sup> Nos filmes não há relatos sobre a infância ou a adolescência de John Rambo.

4. Ao ser deixado pelo xerife na divisa com outra cidade, John volta para se alimentar. Em seguida é preso e torturado pelos policiais. A violência fez que se lembrasse da guerra e do sofrimento quando foi preso pelos vietcongs (movimento político com seu próprio exército ligado ao Vietnã do Norte), (min. 09:13 – 15:40).
5. Ao tentar limpar Rambo, os policiais utilizam água fria. Ao barbeá-lo, a lâmina passa muito perto de seu pescoço o que provoca pânico e sua violência (min. 16:07 – 16:25).
6. John se solta e machuca as autoridades ali presentes. Ele foge em uma moto que roubou na rua e embrenha-se nas florestas e montanhas (min 16:25 – 21:11).
7. Naquele momento inicia-se uma caçada a John. A Patrulha do Estado e a Guarda Nacional são enviadas para ajudar as autoridades locais na perseguição. Cães farejadores e helicópteros são usados para encontrá-lo (min. 23:39 – 26:37).
8. Rambo era um Boina Verde (Forças Especiais dos EUA), um soldado bem treinado e usou de sua experiência para sobreviver, fez armadilhas para matar ou incapacitar seus perseguidores (min. 34:29 – 42:21).
9. Após conseguir fugir por vários dias das forças policiais, John voltou para o centro da cidade de Hope. Não era o que as autoridades estavam esperando, pois agora se tratava de vingança pela tortura e perseguição que sofreu comandada pelo xerife Teasle (min. 1.13:41 – 1.14:03).
10. O caos foi instalado. Rambo conseguiu uma metralhadora, explodiu um posto de combustíveis, automóveis e destruiu geradores de energia deixando parte da cidade sem iluminação. Ao adentrar a delegacia nota que o xerife o esperava na parte superior. Rambo atira várias vezes atingindo Teasle (min. 1.14:26 – 1.22:13).
11. Rambo se entrega ao final para seu amigo, o Coronel Trautman que o conduz às autoridades. Teasle fica ferido, mas é socorrido em uma ambulância (min. 1.25:02 – 1.30:00).
12. Assim como Rambo, muitos dos soldados que voltaram da Guerra do Vietnã passaram a viver na marginalidade social. A guerra deixou feridas marcantes na população dos EUA devido às mortes de familiares, os recursos destinados e os movimentos sociais contrários que surgiram naquele período.



Desse modo, os veteranos representavam uma ferida aberta, mesmo que essa fosse a sua profissão e estivessem dispostos a arriscar suas vidas pela nação.

### **RAMBO II – A Missão (1985)**

1. John se encontra em uma prisão na Ásia. Seu amigo Coronel Samuel Trautman o convoca para uma nova missão, resgatar prisioneiros da Guerra do Vietnã (min. 00:46 – 03:55).
2. Ele vai para a Tailândia onde se encontra com o Marechal Murdock. É informado que sua missão seria somente fotografar um campo de concentração vietnamita, sem intervir na situação (min. 05:28 – 08:36).
3. Na base militar americana John se surpreende com a quantidade de computadores que segundo Murdock seriam para auxiliá-lo em sua missão (min. 10:32).
4. O Marechal Murdock pergunta para o Coronel Trautman se Rambo não estaria desequilibrado, pois ficava admirando as tecnologias ali presentes e falava pouco quando questionado. Trautman responde que ele era o melhor veterano que já tinha visto e que ele era uma máquina de guerra. Que ele venceria a guerra em que outros perderam (min 10:50 – 11:20).
5. Contrariado com as ordens, Rambo parte para sua missão. Salta de um avião e desce de paraquedas no local indicado. Em terra se encontra com uma agente mulher, Co Bal que lhe mostra o caminho. (min. 16:08 – 20:20).
6. Co Bal tinha contratado mercenários daquele país para descer o rio e chegar até o local em que poderiam adentrar a floresta e chegar até o campo vietnamita. John sempre desconfiado encontra armamentos soviéticos na embarcação (min. 21:09 – 23:17).
7. O campo deveria estar vazio, pois as fotos seriam somente para satisfazer a população estadunidense de que os soldados prisioneiros não estavam mais lá (min. 28:10 – 28:33).
8. Ao chegar no campo de concentração, Rambo percebe que os soldados americanos estavam presos em condições insalubres, falta de alimentos e torturas. Assim, abandona suas ordens e parte para o resgate (min. 30:34 – 34:00).

9. Confirmando as desconfianças de Rambo, os mercenários os traíram e procuram aprisioná-los para entregar aos vietnamitas. John luta contra seus adversários e conseguindo vencer todos. Em seguida, aparece outra embarcação inimiga que é destruída pelo personagem utilizando um lança torpedo soviético que havia naquele barco (min. 38:46 – 40:23).
10. Ao retornar para o ponto de resgate com um dos prisioneiros, o helicóptero americano que deveria levar Rambo e o soldado liberto chega a fazer manobras para pousar, mas recebe ordens para retornar para a base. Eles são abandonados por seus compatriotas e aprisionados pelos vietnamitas que os levam para o campo de concentração (min. 43:08 – 46:09).
11. Rambo é jogado em um poço de lama e fezes de animais. Em seguida, os soviéticos chegam ao campo de concentração em um helicóptero. Os vietcongs abaixam a cabeça em sinal de reverência e até demonstram certo medo. Nota-se claramente a superioridade russa sobre os nativos (min. 48:23 – 50:37)
12. Quando Rambo estava sendo torturado pelos soviéticos, a agente Co Bal, disfarçada de uma prostituta do vilarejo adentra o local e ajuda-o a fugir (min. 50:51 – 56:03).
13. Perseguidos pelas forças vietnamitas, Co Bal é assassinada (min 1.04:35 – 1.05:43).
14. Trautman destaca que, assim como a guerra, a missão era uma mentira. Rambo um soldado condecorado não encontraria os prisioneiros e agradaria o Congresso (min. 1.07:03 – 1.07:18).
15. Após o assassinato de seu par romântico, Rambo começa uma escalada de violência contra os vietcongs e os soviéticos. Pode-se notar através da cena, o olhar do personagem e sua posição corporal que instigam a vingança (min. 1.07:39 – 1.10:34).
16. Em um show de efeitos especiais, Rambo volta para o campo de concentração para resgatar os soldados americanos. Consegue roubar um helicóptero soviético e usa-o para atacar aquele lugar (min. 1.14:46 – 1.22:19).
17. Ao chegar com os prisioneiros na base americana, Rambo usa uma metralhadora para destruir toda a rede de computadores ali dispostas (min. 1.29:15 – 1.29:58).

18. Ao voltar com os prisioneiros para a base militar norte-americana, o Marechal Murdock diz que o abandonou porque ele não deveria intervir. Deveria deixar os soldados lá, pois temiam que novas rivalidades fossem acesas com os soviéticos e que as fotografias serviriam somente para satisfazer a população e burocratas (min. 1.30:07 – 1.30:37).
19. No final do filme há um diálogo entre Rambo e Trautman. O Coronel questiona Rambo para onde ele iria, pois ganharia a sua segunda medalha de honra e não deveria mais continuar fugindo. Rambo seria um homem livre e deveria voltar com os militares e fazer parte de suas atividades. Trautman ainda fala que a guerra e tudo o que aconteceu era muito errado e que ele odiava seu país. Contudo, Rambo o repreende e diz que morreria por seu país. Ele desejava o que todos os outros soldados também queriam: que o país os amasse, tanto quanto eles o amavam (min. 1.31:25 – 1.33:02).

### **RAMBO III (1988)**

1. O personagem é novamente procurado pelo seu amigo, o Coronel Trautman, para uma missão no Afeganistão. Vivendo em um mosteiro budista, John se recusa a voltar para a guerra, pois tinha uma vida pacata em meio aos religiosos (min. 08:01 – 11:04).
2. Ao ser questionado pelo Coronel Trautman por que estaria ali, John responde que tinha amor por aquele lugar, que gostava de estar ali, trabalhar e pertencer a algo. Trautman fala que Rambo era um guerreiro de raça pura. - “Você não pode mudar nada. Havia um escultor que lapidou uma pedra. Quando terminou os amigos falaram que era uma obra prima. A estátua sempre esteve ali, ele somente se livrou dos pedaços pequenos. Nós não fizemos de você essa máquina de guerra, nós apenas o refinamos. Você vai estar sempre contrariado até chegar à conclusão de quem realmente é. Em sempre fazer mais” (min. 12:45 – 13:18).
3. Após a conversa Trautman sai do seminário deixando John pensativo e parte para a missão onde é capturado pelos soviéticos em uma emboscada (min. 14:11 – 15:58).
4. A próxima cena mostra Trautman sendo levado para uma sala do Coronel Zaisen onde é interrogado sobre possíveis armamentos americanos que estariam naquele território (min 22:14 - 23:20)

5. Em determinado momento do filme o Coronel Trautman é levado para a sala do Coronel Zaisen para ser interrogado. Os dois líderes militares se encontram em uma sala com um tabuleiro de xadrez. Zaisen questiona Trautman sobre onde estariam os mísseis americanos. O russo deixa claro que lá Trautman estava sozinho e foi abandonado pelo seu governo. Nesse momento há uma conversa entre os dois coronéis. Trautman afirma que os russos falam em paz e de desarmamento para o mundo, mas no Afeganistão estão exterminando o povo. Zaisen declara que não estavam dizimando ninguém e que ele deveria ser inteligente o bastante para não acreditar nesse tipo de propaganda. O diálogo expõe uma guerra ideológica implantada por ambas as potências para cooptar populações para seus ideais (min. 23:22 – 25:17).
6. No acampamento afegão, John se depara com um povo que sofre com a guerra. Havia ali um hospital de campanha onde faltavam medicamentos e alimentos, fruto da invasão soviética sobre o território. Os nativos comentam que crianças acreditavam que o objeto era um brinquedo e a explosão levava à morte ou a perda de membros (min. 31:32 – 32:01).
7. Ao ficar sabendo que seu amigo tinha sido aprisionado, Rambo parte para o Afeganistão em seu resgate. Lá se encontra com os mujahidins (combatentes afegãos) e Yuri, um desertor soviético que descreve como seria a base soviética em que seu companheiro estava preso (min. 32:23 – 36:13).
8. Em uma tentativa de resgate, Rambo adentra a base soviética. Ele chega a encontrar Trautman, mas diante dos tiros disparados pelos guardas precisou fugir urgentemente daquele lugar. Durante a fuga, John é ferido. Ao chegar em uma caverna consegue retirar a ponta de um projétil que o feriu no abdômen. Abre uma bala com uma faca e usa a pólvora para estancar o sangue (min. 54:37 – 1.09:41).
9. Ao se regenerar, Rambo escala um precipício para entrar novamente na base soviética e encontra Trautman sendo torturado. Resgata seu tutor e outros prisioneiros pegando um dos helicópteros soviéticos. A aeronave é atingida e teve que fazer um pouso forçado. Ao ser caçado, Rambo consegue derrubar helicópteros apenas utilizando um arco e flecha com a ponta explosiva (min. 1.10:49 – 1.19:05).

10. Quando achavam que estavam próximos da fronteira com o Paquistão, Rambo e Trautman encontram a sua frente um grande exército russo, com tanques, caminhões com metralhadoras e o helicóptero do Coronel Zaisen (min. 1.26:45 – 1.27:30).
11. Mesmo assim Rambo e Trautman buscam combatê-los, mas logo em seguida aparecem os rebeldes mujahidins para ajudar. Rambo consegue entrar em um tanque e bate de frente com o helicóptero causando a morte de Zaisen e uma grande explosão. Indestrutível, como uma máquina de guerra americana deveria ser Rambo sai machucado, mas com vida (min. 1.27:50 – 1.34:31).
12. No final do filme Rambo se despede do menino que o acompanhou durante o filme. Este pede para que ele fique lá e ajude o seu povo. Contudo, John diz que não poderia ficar e que deveria retornar para seu país (min. 1.35:01 – 1.35:37).

**Atividades para debate entre os grupos utilizando as fontes históricas:**

1. A FONTE 1 aborda a relação dos veteranos da Guerra do Vietnã com as autoridades locais. Como essa relação é retratada? Explique se a cena do filme retrata de forma fiel os fatos do período.
2. De que forma a FONTE 2 apresenta a tecnologia militar da época? Escreva sobre a forma que o filme procura exaltar a superioridade bélica estadunidense:
3. Quais estereótipos sobre os militares soviéticos criados pelo cinema norte-americano podem ser observados na FONTE 3?
4. Na FONTE 4 há uma conversa entre os oficiais militares americanos. Qual seria a intenção da missão de Rambo? Estabeleça uma relação com o contexto social e político da atualidade.
5. A FONTE 5 mostra Rambo sentado em uma reunião com um desertor do exército soviético e com os soldados mujahidins (soldados afegãos). Como o cinema representou essa relação dos EUA com as populações locais durante a Guerra do Afeganistão?
6. Como as FONTES 6 e 7 apresentam questões relacionadas ao nacionalismo e as disputas geopolíticas do período?

## **Segunda etapa: Rambo na literatura e na imprensa**

- Materiais: trecho do livro “Primeiro Sangue” (FONTE 8) artigo historiográfico (FONTE 9); matérias jornalísticas da década de 1980.

MORRELL, David. **Primeiro Sangue**. Tradução de CARVALHO, WILMA R. de Conversão para e-book: TVCINESOM, Rio de Janeiro: Editora Record, 1972.

A fonte 8 contém um trecho do livro de David Morrell. A obra faz uma descrição do treinamento de John Rambo como um integrante das forças especiais militares dos EUA. O personagem foi submetido a condições degradantes e insalubres para aguentar qualquer tipo de tortura e não revelar segredos de Estado. Após ser aprisionado em um campo de trabalho forçado pelos vietcongs durante a intervenção americana na Guerra do Vietnã, Rambo passa por situações que o seu treinamento lhe permitir sobreviver e ser fiel ao seu país diante das torturas e interrogatórios.

As situações que Rambo enfrentou na guerra, como um soldado forte e destemido, lhe trouxeram traumas psicológicos que continuaram lhe atormentando após a guerra. Ao voltar para seu país é marginalizado e tratado como um vagabundo. Ao ser preso pelos policiais da cidade de Hope, é obrigado a despir-se ser limpo de forma violenta. Esse desprezo à sua identidade, como um veterano de guerra. O autoritarismo e o ambiente recriaram em sua mente experiências que enfrentou anos antes com seus algozes vietnamitas. Acuado, observando a tesoura e a navalha nas mãos dos policiais, Rambo reviveu as atrocidades da guerra e procurou de qualquer modo sair daquele lugar e situação, mesmo que a violência extrema fosse a única saída.

## **Rambo na historiografia:**

SILVEIRA, Mariana G. A. ALVES; Vágner Camilo. **A Guerra Fria e o inimigo comunista nas telas de cinema norte-americanas dos anos 1980**. *Diálogos*, v.22, n.1, 2018 p. 60 - 75.

De acordo com o texto sugerido (FONTE 9), Rambo foi a representação heroica que mistificava a guerra sob o olhar norte-americano durante o período da Guerra Fria. Seu papel ao enfrentar ambientes hostis era de cumprir suas missões a mando do seu governo com uma grande fidelidade ao defender e resgatar seus compatriotas. Sozinho, diante dos inimigos comunistas, simbolizava a ideologia de

uma política intervencionista, estava disposto a tudo para defender seus ideais. Um soldado construído para ser indestrutível ao utilizar em diversas situações somente uma faca, além de um arco e flechas com pontas explosivas para se defender. Respondia de maneira violenta quando atacado. Assim o fez quando, diante de todo o aparato bélico utilizado pelos soviéticos se apropriou dessas armas para explodir as linhas de defesa e ataque inimigas.

### **Matérias jornalísticas da década de 1980**

A FONTE 10 descreve um fato ocorrido na cidade de Estocolmo, capital da Suécia. Após assistir Rambo II, um jovem torturou a sua namorada até a morte. Em determinado momento do filme, Rambo é eletrocutado por seus agressores. O homem atou fios elétricos na moça, que teve morte instantânea. o texto permite refletir sobre o impacto da violência dos filmes sobre os comportamentos dos telespectadores. Especialistas podem argumentar que não há relação entre o que o rapaz fez com as ações do personagem Rambo. Contudo, nesse caso há evidências concretas da influência sobre o caso, o que também leva ao aumento da violência. Ao assistir Rambo II e “encarnar” o personagem é possível que ações possam ser tomadas sem um raciocínio lógico e acarretarem consequências para a vida toda. No caso em questão o homem foi preso por assassinato e perdeu a sua companheira.

A FONTE 11 apresenta os primeiros resultados de uma onda de protestos contra a transmissão de programas violentos na TV britânica. Tudo começou após o episódio que ficou conhecido como a matança de Hungerford (cidade a oeste de Londres), no último mês de agosto, um inglês que acreditava ser o personagem dos filmes “Rambo” (protagonizado por Sylvester Stallone) matou 14 pessoas, entre elas a própria mãe, com um rifle automático, e se suicidando em seguida.

Contrapondo as notícias anteriores, a FONTE 12 traz uma matéria baseada na psicanálise. Nesta o autor escreve que o povo precisa de heróis. Estes são criados para aguçar um sentimento patriótico. Rambo, além de herói, defendeu os ideais políticos de seu país naquele momento de Guerra Fria. Mesmo com toda a violência apresentada na trilogia de Rambo, o autor afirma que é impossível que as ações do personagem possam de alguma forma influenciar a maneira como as pessoas vivem. Em outras palavras, as pessoas não vão matar outra pessoa só porque assistiram a um filme do Rambo.



Segundo a FONTE 13, Rambo trouxe alívio para a nação estadunidense, pois como o próprio presidente Reagan declarou, as situações de perigo que o país enfrentasse seriam respondidas de acordo com as ações do personagem, o que deixava claro que o exército era bem treinado e equipado para intervir quando necessário. Os terroristas pensariam muito bem antes de cometer atos contra uma nação democrática. Rambo buscou desenvolver ideais e valores que estavam de acordo com a política de Reagan, contribuindo para difundir a visão que os EUA tinham sobre seus adversários. Tornou-se um símbolo de resistência e resiliência que impulsionava a nação americana na luta do bem contra o mal, ou seja, da democracia contra o autoritarismo imposto às populações influenciadas pelo modelo soviético de governo.

Ao resgatar prisioneiros de guerra, Rambo personificou a ideia de que o país resgatava seus soldados. Assim, como no sequestro do jato em Beirute em que 30 americanos ficaram presos por 17 dias (descrito na FONTE 13), haveria a noção que em algum momento o governo tomaria atitudes para resgatá-los do perigo.

Quando foi enviado para o Afeganistão, Rambo colaborou com as forças locais contra a invasão soviética. O filme “RAMBO III” contextualiza que o governo dos EUA estava disposto a intervir e ajudar outras nações que sofriam agressões e eram invadidas sem o devido respeito a sua jurisdição.

A imprensa brasileira não se absteve de tecer seus comentários a respeito das versões apresentadas pelos filmes sobre o período geopolítico da Guerra Fria e como a crítica cinematográfica recebeu tais narrativas diante da violência exposta.

Segundo a FONTE 14, Rambo representou uma farsa na qual os americanos distorcem os fatos da Guerra do Vietnã, no qual são vítimas e seu herói, criado pela ficção, teria levado o país à vitória sobre os vietnamitas.

Já a FONTE 13 refere-se a informações da época sobre a censura do filme Rambo III. Na Inglaterra algumas cenas teriam sido cortadas para não expor o público à violência extrema. No Brasil o departamento responsável pela cinematografia liberou o filme na íntegra. Como o próprio título da matéria descreve seriam “dois gumes de uma faca”. Ao mostrar todas as cenas as pessoas estariam expostas à influência gerada pela violência. Contudo, a liberdade de expressão e de pensamento também deveria ser respeitada quando o público escolhe assistir filmes do gênero.

A onda de protestos contra o personagem Rambo se espalhou por diversos países. No Brasil estudantes se organizaram para realizar manifestações contra o lançamento de “Rambo III”. Seria uma evidência do período contra a política imperialista dos EUA sobre outros países. Os movimentos mencionados nos jornais criticavam não só o envolvimento nas guerras, mas a imposição da ideologia e a cultura através dos meios de comunicação. Os discursos críticos apontavam a hegemonia da grande indústria norte-americana sendo enfiada “goela abaixo” através de produtos que deviam ser consumidos por todos os países capitalistas ou que defendiam uma democracia liberal.

**Atividades para debate entre os grupos utilizando as fontes históricas:**

1. Ao analisar as FONTES 8 e 9 em que a indústria cultural norte-americana apresenta uma versão estereotipada de Rambo. Qual a ideologia propagada ao transformar Rambo em um supersoldado? Qual a relação com o contexto geopolítico do período da Guerra Fria?
2. As FONTES 10 e 11 apresentam exemplos de que a violência do personagem Rambo influenciou a prática de crimes contra a sociedade. Você acredita ser possível que os filmes do Rambo tenham influenciado as ações dos criminosos? Explique sua resposta.
3. A FONTE 12 traz a análise baseada em estudos da psicanálise. Segundo o autor da matéria, é impossível que uma pessoa, ao assistir o filme do Rambo, seja influenciada pelas ações do personagem. Você concorda com essa afirmação? Justifique.
4. A FONTE 13 apresenta uma fala do presidente Ronald Reagan sobre a experiência que adquiriu ao assistir as ações de Rambo no cinema. Como os filmes de Rambo foram usados como ferramentas ideológicas pelo governo?
5. As FONTES 14 e 15 descrevem as relações dos filmes do personagem Rambo com a imprensa brasileira.
  - a) É possível que os filmes do Rambo distorcessem de alguma forma a veracidade dos fatos sobre as guerras? Justifique:
  - b) A crítica ao cinema liberou as cenas de violência ao público, respeitando uma tendência dos filmes de ação para a época. Você concorda que essas cenas liberadas na íntegra influenciaram de alguma forma a sociedade brasileira? Por que pensa assim?

## **Preparação para o julgamento**

Materiais: Fontes da Oficina; sala de aula ou auditório com a disposição das carteiras em ordem e lugares marcados aos participantes para a realização do julgamento.

- Contexto histórico: professor apresenta uma análise sobre a produção dos filmes na década de 1980, período da Guerra Fria em que são retratados conflitos no Vietnã e no Afeganistão e a interferência dos EUA e da URSS;
- Processo judicial: explicação de conceitos e o papel de cada integrante do caso averiguado, como: defesa, acusação, júri, sentença e todas as etapas do julgamento.
- Análise de outros casos: conversa com os estudantes sobre casos que ficaram famosos e que eles lembram, como ocorreu o desenvolvimento e as etapas desses processos jurídicos.
- Divisão dos papéis: cada estudante será responsável por exercer uma função durante o julgamento: o juiz, advogados de defesa e acusação, júri, secretários.
- Definição do local: uma sala deve ser reservada, que contenha um ambiente com silêncio e fácil acessibilidade. As carteiras devem ser postas de forma a recriar um cenário de julgamento, onde cada integrante terá seu lugar previamente definido.
- Preparação dos argumentos: os grupos devem se reunir para traçar estratégias e desenvolver os argumentos sobre o caso, após o contato com as pesquisas e informações coletadas.
- Orientação: professor deve orientar os alunos a ensaiarem seus argumentos antes do julgamento, ter uma postura correta, usar vestimentas adequadas e ter um vocabulário compatível com um processo jurídico. Criar uma ficha de resumos sobre seus argumentos que deve ser entregue ao professor após a apresentação de suas considerações no julgamento.

Professor, permita que os estudantes utilizem sua criatividade para incorporar os personagens e de feedbacks construtivos sobre a sua atuação.

### **Terceira etapa: Realização do julgamento**

Conhecimento do caso: através de matérias de jornais, cenas dos filmes, artigos relacionados, os estudantes serão informados da representação e impacto que o personagem teve na década de 1980. Os estudantes podem ser divididos em equipes e através da coleta das informações e evidências encontradas nas fontes podem ter argumentos para defender ou acusar o personagem. A questão que norteia o julgamento será: Os filmes do Rambo foram utilizados pelo governo dos EUA na Guerra Fria para influenciar a opinião pública? Desse modo, cada equipe terá um tempo para expor suas evidências e baseado nos fatos e relatos sobre o acusado. Para a decisão final os participantes devem dialogar entre si para considerar os pontos discutidos e apresentar sua conclusão.

#### **1. Participantes;**

- 2 a 3 advogados de acusação (promotores) que buscam incriminar os filmes do Rambo por suas ações que influenciaram a humanidade de forma a promover a violência.
- 2 a 3 advogados de defesa que pretendem inocentar Rambo contextualizando que suas ações violentas são justificáveis diante do inimigo que promovia barbáries contra os soldados americanos nas guerras do Vietnã e Afeganistão, além de ameaçar a democracia.
  - Juiz;
  - Secretário;
  - Jurados;

#### **2. A acusação dos promotores pode basear-se nos seguintes pontos:**

- a) O filme influenciou a sociedade para políticas governamentais na Guerra Fria;
- b) O personagem Rambo estimulou a violência através das cenas e produtos vendidos;
- c) O filme reforça uma política imperialista dos EUA sobre outros países;
- d) Estereótipos foram criados para influenciar as populações contra os soviéticos através do cinema;

**3. Os advogados de defesa podem basear-se nos seguintes pontos:**

- a) O filme é uma narrativa ficcional, não tem o poder de coerção sobre a população;
- b) A violência do personagem Rambo era justificada pelas torturas e ameaças dos inimigos;
- c) O filme contextualiza a defesa da democracia quando o personagem Rambo ajuda as populações locais;
- d) Não houve uma representação negativa dos soviéticos, mas uma conjectura do período;

**4. Juiz**

Responsável em manter a ordem do julgamento. Preside e orienta os trabalhos durante cada sessão atribuindo o tempo para cada fala dos advogados de defesa e os promotores de acusação. Garante que as pessoas envolvidas nos fatos possam ser ouvidas e que sua segurança seja garantida. Deve conduzir o julgamento de forma acessível, transparente e organizada. Decide sobre a aceitação ou rejeição de novos argumentos. Pode chamar a atenção do público diante do barulho, além de abrir ou encerrar as sessões.

**5. Secretário:**

Tem a função de anotar todas as informações (escreve a ATA). No começo de cada sessão e ao final suas anotações são lidas sobre as intervenções ocorridas durante o julgamento. Será avaliado pela descrição do julgamento feito na ata.

**6. Júri**

Os membros do júri podem ser compostos por um mínimo de 15 estudantes. Eles devem participar de todas as etapas do julgamento. Não podem se manifestar durante a apresentação dos fatos e das provas pelo promotor de acusação ou pelo advogado de defesa. Contudo, podem pedir esclarecimentos sobre algum fato apresentado. Ao final expõem seu veredito de forma conjunta através de um representante eleito pelo corpo jurídico. O júri preencherá um formulário que está disponível ao final dessas orientações para a atividade.

## **7. Desenvolvimento do julgamento:**

- Abertura do Tribunal – após o juiz entrar na sala, este como autoridade abre a sessão;
- Alegações – pronunciamento das partes envolvidas, tanto de defesa e acusação;
- Apresentação de provas – os advogados de defesa e acusação apresentam suas provas;
- Argumentos finais – conclusão das alegações de forma resumida para o júri baseado nas evidências apresentadas durante o processo;
- Instruções ao júri – o juiz orienta o júri sobre o caso e como devem aplicar os respectivos dispositivos da lei;
- Deliberação do júri – os membros do júri se retiram da sala para suas deliberações e preenchimento do formulário, que ao final consta sua decisão sobre o caso;
- Sentença – O júri apresenta seu julgamento sobre o caso processual e o juiz define a sentença a favor ou contra o réu.

### **1. Tempo da acusação**

1º momento – os promotores apresentam suas provas e fatos que levam a acusação do réu. Este tempo é determinado pelo juiz.

2º momento – A defesa tem o mesmo tempo dado à acusação para contestar os fatos apresentados pela promotoria.

3º momento – o juiz concede um período de réplica para a promotoria de acusação diante de novos fatos apresentados ou para explicar questões levantadas e contestados pela defesa do réu.

### **2. Tempo da defesa**

Esse período é desenvolvido da mesma forma como foi o anterior.

1º momento – a defesa apresenta seus argumentos e provas do caso em um tempo determinado pelo juiz.

2º momento – a promotoria tem um tempo similar dado à defesa para rebater os fatos exibidos.

3º momento – o juiz concede um período de réplica para a defesa diante de novos fatos apresentados ou para explicar questões levantadas e contestados pela defesa do réu.

O juiz determina quantas vezes esse processo pode ser repetido, concedendo réplicas, com o tempo determinado por ele, até o encerramento de cada sessão.

### **3. Conclusões:**

Será determinado pelo juiz um tempo para que cada membro de acusação ou defesa possa fazer suas observações finais sobre o caso dirigidas aos jurados.

### **4. Sentença final**

Os membros do júri tem um período para se retirar do recinto. Em outra sala podem conversar em segredo sobre as conclusões do caso. Escolhem um representante para apresentar o resultado para o juiz que deve proferir o resultado final.

#### **Avaliação:**

Professor, o processo avaliativo é fundamental para observar o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes, além de prepará-los para uma vivência prática. Desse modo, observe os seguintes pontos:

- Habilidades de comunicação;
- Analisar a apresentação - A forma como os estudantes se comportam, seu vocabulário, vestimentas e postura corporal.
- Comunicação interpessoal - A relação criada com os colegas e com as autoridades presentes no julgamento.
- Verificar a argumentação utilizada para convencer os jurados sobre os fatos apresentados no caso, utilizando-se de um diálogo claro e coerente;
- O conhecimento adquirido pela pesquisa e sua capacidade de responder as questões sobre o caso.
- O trabalho em equipe para criar estratégias e a aplicação de princípios jurídicos, agindo de maneira ética com os demais;
- Gerenciamento do tempo, do material e organização das tarefas distribuídas.



- Habilidades de pesquisa através do manejo das fontes e de materiais que os próprios estudantes podem trazer para defender suas ideias;
- Os estudantes podem fazer uma avaliação dos outros colegas e uma autoavaliação sobre seu desempenho.
- As perguntas das etapas 1 e 2 devem ser respondidas e entregues por escrito, também devem ser socializadas com a turma;
- A ficha preenchida pelos jurados deve ser entregue ao professor para ser usada como instrumento de avaliação;
- Ao final de todas as etapas os estudantes podem produzir um texto de como o filme foi utilizado como uma ferramenta de influência política analisando de forma crítica o discurso. Os estudantes podem citar filmes atuais sobre essa influência em sua breve reflexão.

## Ficha de análise para os jurados

Essa ficha deve ser respondida durante o julgamento após a apresentação dos argumentos da acusação e defesa.

Os filmes do Rambo foram utilizados pelo governo dos EUA na Guerra Fria para influenciar a opinião pública?

( ) Sim, os filmes apresentam Rambo como um herói mostrando os EUA como defensores da democracia e contra a política imperialista dos soviéticos.

( ) Não, os filmes são apenas ficção e não interferem na opinião pública.

Anotações:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

## FONTE 1 – RAMBO E AS AUTORIDADES



RAMBO – Programado para matar, 1982. (min. 06:33 – 10:13)

## FONTE 2 – TECNOLOGIA MILITAR AMERICANA



RAMBO – A Missão, 1982. (min. 09:54 – 11:19)

## FONTE 3 – MILITARES SOVIÉTICOS



RAMBO II – A Missão, 1985. (min. 49:04 – 50:36).

## FONTE 4 - BUROCRATAS



RAMBO II – A Missão, 1985. (min. 46:11 – 48:15).

## FONTE 5 – SOLDADOS MUJAHIDINS



RAMBO III, 1988. (min. 31:32 – 36:16).



## FONTE 6 – DISCURSO SOVIÉTICO



RAMBO III, 1988. (min. 22:16 – 25:18)

## FONTE 7 – JOGO DE XADREZ



RAMBO III, 1988. (24:21 – 24:25)

## FONTE 8 – Trecho do livro “Primeiro Sangue”, de David Morrell (1972)

- Já te disse que todo o mundo tem que passar por isso. Todos, desde ladrões de carro até os bêbados são examinados como você, tomam uma chuveirada e os cabelos são cortados. O colchão que lhe estamos dando está limpo e queremos recebê-lo de volta limpo, sem nenhum percevejo ou pulgas trazidas de onde tem andado dormindo em barracos, campos, e sabe Deus onde mais.

- Não vai cortá-lo.

- Basta apenas um pouco mais de provocação e poderei dar um jeito para que fique mais outros trinta e cinco dias aqui. Procurou desesperadamente por isso. Agora vai ter que aguentar todo o resto. Por que não trata de se enfiar logo debaixo do chuveiro e torna tudo mais fácil para nós dois? Galt, por que não sobe, pega a tesoura, o creme de barbear e uma navalha?

- Só concordo com a chuveirada - disse o rapaz.

- Por enquanto, isso é o bastante. Cada coisa de uma vez. Enquanto o rapaz encaminhava-se, lentamente, para o local onde se encontrava o chuveiro, Teasle tornou a olhar para as marcas de chicote em suas costas. Já eram quase seis horas. Dentro em pouco, estaria recebendo o relatório da polícia estadual.

Pensando nas horas, fez os cálculos intimamente e viu que eram três horas na Califórnia, sem ter muita certeza se deveria ou não dar o telefonema. Se ela tivesse mudado de ideia, já teria entrado em contato com ele. Portanto, se telefonasse, estaria apenas exercendo pressão sobre ela e afastando-a ainda mais.

Porém, apesar disso, tinha que tentar. Talvez mais tarde, quando tivesse terminado com o rapaz, fizesse uma chamada e se limitaria a manter um bate-papo sem tocar no divórcio.

"A quem está procurando enganar? A primeira coisa que lhe irá perguntar é se ela mudou de ideia." Dentro do box, o rapaz virou-se, sob o jato d'água.

Era o mesmo acampamento na selva onde o tinham torturado, as mesmas cabanas cobertas de colmo e as viçosas montanhas verdes. Por uma razão que não tinha entendido de início, tinham-lhe tratado dos ferimentos enquanto estivera inconsciente: os cortes no peito, onde o oficial tinha enfiado uma faca fina e puxado a lâmina de lado a lado, arranhando-a contra as costelas; as lacerações nas costas, das quais o oficial tinha-se aproximado furtivamente, e repentinamente chicoteado. Estava com a perna infectada seriamente, porém, quando eles tinham aberto fogo contra a sua unidade e o agarrado, nenhum osso tinha sido atingido, apenas o músculo da coxa e por isso podia, de vez em quando, mover-se com dificuldade.

Agora, já não lhe faziam mais perguntas, não o ameaçavam, nem mesmo conversavam com ele. Sempre faziam gestos para lhe indicar o trabalho a executar: descarregar as águas usadas, cavar latrinas, montar fogueiras para cozinhar. Como fingisse não entender a língua deles, encarava o fato de não lhe dirigirem uma única palavra como uma forma de punição. Ainda assim, à noite, lá no buraco, escutava as conversas indistintamente e, pelas palavras esparsas, depreendeu satisfeito, que mesmo durante os momentos de inconsciência não lhes relatara o que desejava saber. Após a emboscada e sua captura, o resto da unidade da qual fazia parte devia ter continuado o caminho rumo ao objetivo, pois agora ouvia comentários a respeito das fábricas explodidas e descobriu que aquele acampamento era um entre muitos nas montanhas à espera de outros guerrilheiros americanos.

Pouco depois, mandaram-no executar muitas tarefas, mais pesadas, alimentando-o menos, obrigando-o a trabalhar por mais tempo e deixando-o dormir menos. Então, começou a compreender. Já se tinha passado muito tempo para que pudesse saber onde estaria sua unidade.

De vez que não lhes podia mais fornecer informações, tinham tratado dos ferimentos para que pudessem divertir-se com ele um pouco mais e descobrir a quantidade de trabalho que seria capaz de suportar, antes que isso o matasse. Pois muito bem, teriam que esperar muito tempo por isso.

Não havia muitas coisas que pudessem fazer que seus instrutores já não o tivessem feito suportar. A escola das Forças Especiais e os oito quilômetros que era obrigado a cobrir correndo antes do café da manhã, os dezesseis quilômetros de corrida depois do café, sentindo ânsias enquanto corria, mas tendo o cuidado de não sair do alinhamento, pois qualquer pessoa que o fizesse seria obrigada a correr outros dezesseis quilômetros extras como castigo. Subindo em torres altas, gritando seu número para o instrutor, saltando lá do alto, as pernas juntas, os pés atados, cotovelos colados ao corpo, berrando "Mil, dois mil, três mil, quatro mil" enquanto caía, o estômago subindo até a garganta, o equipamento de salto puxando-o para cima antes de alcançar o solo. Trinta movimentos de ginástica de elevação do corpo e sustentação através dos impulsos e retesamento dos braços e mais um outro extra, gritando "Pelo Transporte Aéreo!" Mais trinta movimentos de ginástica, do mesmo exercício, se o berro fosse fraco, mais um outro "Pelo Transporte Aéreo!" No rancho, no banheiro, em qualquer lugar, os oficiais esperavam gritando abruptamente "Ataque", e era obrigado a atirar-se ao solo em posição de salto, gritando: "Mil, dois mil, três mil, quatro mil", mantendo-se em atenção até que fosse dado o comando de descansar, e, então, gritava "Tudo bem, senhor!", saindo correndo para fora, berrando: "Transporte Aéreo! Transporte Aéreo!"

Transporte Aéreo!" Saltos diurnos no meio de florestas. Saltos noturnos sobre pântanos, para passar uma semana ali, tendo apenas uma faca como equipamento. Aulas sobre armamentos, explosivos, vigilância, interrogatório, combate corpo-a-corpo. No meio do gado, ele e os outros alunos segurando facas. Tripas e estômagos espalhados pelo campo, os animais ainda vivos e berrando. Carcaças esburacadas, e a ordem para rastejar, envolver o corpo com elas, banhar-se em sangue.

Aí estava a vantagem de ser um Boina Verde. Podia aguentar qualquer coisa. Porém, tornava-se cada dia mais fraco no acampamento da selva e, finalmente, sentiu medo de que seu corpo não pudesse mais suportar. Mais trabalho, mais tarefas pesadas, menos comida, menos horas de sono. O que via foi ficando nublado e enevoado; cambaleava, resmungando, falando sozinho. Depois de três dias sem comida, atiraram uma cobra que serpenteava dentro do buraco onde se encontrava, contorcendo-se no meio da sujeira, e ficaram observando enquanto ele arrancava a cabeça da serpente e comia a carne crua. Só conseguiu engolir alguns pedaços. Pouco depois - alguns minutos, alguns dias, o tempo não fazia diferença - começou a imaginar se a cobra seria venenosa ou não. Isso, além dos percebejos que descobriu no buraco e a boa quantidade de lixo que atiravam de vez em quando em sua direção, foi o que lhe deu vida nos dias que se seguiram... ou semanas não saberia precisar. Puxando uma árvore morta através da selva até ao acampamento, deixaram-no colher algumas frutas e comê-las e, ao cair da noite, estava com disenteria. Ficou no buraco, entorpecido, atolado nas próprias fezes, ouvindo-os comentar a respeito de sua idiotice.

Porém, não tinha sido tolo. Durante o delírio sua mente pareceu melhor do que jamais fora desde sua captura e a disenteria era proposital. Tinha comido apenas o suficiente para que fosse uma diarreia leve, de modo que, no dia seguinte, quando o puxassem para cima pudesse simular que as cólicas intestinais eram mais violentas do que na realidade, portanto poderia fingir que desmaiava enquanto estivesse arrastando as árvores mortas para o acampamento. Talvez, quem sabe, não o obrigassem a trabalhar por alguns dias. Talvez o guarda o deixasse sozinho na selva para ir buscar auxílio no acampamento e, quando retornasse, quem sabe não teria conseguido fugir?

Porém, percebeu que sua cabeça não estava nada melhor. Comera frutas em demasia e as cólicas estavam mais fortes do que esperara e, de vez que não podia mais trabalhar, o guarda atiraria nele com o maior prazer e, ainda que escapasse, quanto tempo poderia viver, até que ponto seria capaz de ir, faminto, meio morto com diarreia? Não conseguia lembrar-se, se percebeu tudo isto antes ou depois. Tudo ficou confuso e, de repente, estava sozinho, deslocando-se através da selva, atirando-se num rio. Depois disso, recordava-se de estar rastejando por sobre samambaias, subindo uma

encosta, levantando-se no topo, caindo sobre a relva, tornando a se erguer e lutando para atravessar a planície; em seguida, rastejando para subir uma outra encosta, sem ter possibilidade de ficar de pé, só podendo mesmo rastejar. "As tribos da montanha", pensava ele. "Vá até uma tribo", só conseguia pensar nisso.

Alguém lhe estava dando de beber. Os soldados o tinham apanhado, estava certo disso, e lutou para escapar, mas alguém o obrigava a ficar deitado e engolir. Não eram os soldados, não podia ser: deixaram-no fugir, tropeçando pela floresta. Às vezes, pensava que estava de volta ao buraco, sonhando que tinha escapado. Outras vezes, achava que ainda estava saltando do avião com o resto da turma, o paraquedas sem abrir, as montanhas crescendo cada vez mais em sua direção. Acordou esparramado sob alguns arbustos, deu-se conta de que estava correndo, viu-se deitado de encontro a uma rocha. Quando o sol começou a se pôr, orientou-se por ele e rumou para o sul. Então, teve medo de estar trocando as horas novamente, de ter jazido inconsciente durante a noite, de ter confundido o nascer com o pôr-do-sol e tomado o rumo errado, para o norte ao invés do sul. Imobilizou-se e o sol continuou a se pôr, e sentiu-se aliviado. Então, a noite chegou e, quando não conseguiu mais enxergar, adormeceu.

Voltou a si de manhã, agarrado aos ramos mais altos de uma árvore.

Quando ou como se tinha içado até lá não conseguia lembrar-se, porém, estaria morto se não o tivesse feito: um homem sozinho, inconsciente, não teria sobrevivido contra os animais noturnos que infestavam a selva. Ficou na árvore durante todo o dia, torcendo os galhos, aqui e ali, para ter uma melhor proteção, dormindo, comendo lentamente a carne desidratada e os bolinhos de arroz que teve a surpresa de encontrar amarrado a seu pescoço, dentro de um saco feito com os trapos que vestia. As pessoas que não o tinham deixado levantar e tinham-no forçado a comer deviam ser camponesas, e aquela comida tinha que ser delas. Guardou o que sobrou para a noite, quando desceu da árvore, e, orientando-se pelo sol poente, continuou a caminhada rumo ao sul. Porém, por que o tinham ajudado?

Teria sido seu aspecto que os levava a lhe dar uma nova oportunidade?

Fugia durante a noite, usando as estrelas como bússola, alimentando-se de raízes, quina e agrião dos rios. No meio da escuridão, escutava com frequência os soldados quase ao seu lado e ficava imóvel, deitado sob a vegetação rasteira até que todos os ruídos morressem. Muitas vezes, os delírios terminavam para voltar depois mais confusos do que nunca, fazendo-o imaginar o estalido de um rifle automático sendo puxado para trás, obrigando-o a rolar para o meio dos arbustos, antes que se desse conta de que o ruído fora causado apenas por um galho sobre o qual pisara.

Dali a duas semanas, chegaram as chuvas, torrenciais e ininterruptas.

Lama. Madeira em decomposição. As águas descendo tão fortes que sentia dificuldade para respirar. Continuou o caminho, atordoado pelo fustigar da chuva, enfurecido pela aspiração da lama, pelos arbustos encharcados que se lhe agarravam. Já não sabia mais dizer qual era o rumo do Sul - só raramente as nuvens noturnas afastavam-se, quando, então, podia orientar-se por uma estrela, mas depois tornavam a se juntar e era obrigado a deslocar-se às cegas. Quando as nuvens voltavam a abrir uma brecha, constatava que tinha perdido a direção. Certa manhã, descobriu que tinha estado andando em círculos e, depois disso, passou a viajar apenas durante o dia. Tinha que ir mais devagar, com muito mais cautela, para evitar ser localizado. Quando as nuvens obscureciam o sol, avançava rumo aos mais distantes pontos de referência, um pico de montanha ou uma árvore altaneira. E a cada dia, todos os dias, as chuvas caíam.

Saiu da floresta, cambaleando através de um campo, e alguém disparou contra ele. Atirou-se ao solo, rastejando de volta para as árvores. Mais outro tiro. Pessoas correndo pelo meio da relva.

- Pedi que se identificasse - dizia um homem. - Se não tivesse notado que estava desarmado, eu o teria matado. Que diabo, levante-se e identifique-se.

Americanos. Começou a gargalhar. Não conseguia parar de gargalhar.

Mantiveram-no no hospital durante um mês até que sua histeria terminou.

Saltara de paraquedas no Norte no começo de dezembro e disseram-lhe que já estavam no início de maio. Não sabia quanto tempo ficara prisioneiro.

Também ignorava o tempo de duração de sua fuga. Contudo, nesse meio tempo, tinha coberto a distância entre a área do salto e essa base americana no Sul, num total de seiscentos e vinte e quatro quilômetros. E o que o fizera começar a soltar gargalhadas foi o fato de que devia estar em território ocupado pelos americanos há muitos dias; alguns dos soldados que ouvira durante a noite, e dos quais se escondera, deviam ser seus compatriotas.

Procurou ficar no chuveiro o maior tempo que lhe foi possível. Sabia que não seria capaz de aguentar quando Teasle encostasse a tesoura em sua cabeça e começasse a usá-la. Enquanto o jato de água caía em cima dele, lançou um olhar para o lado de fora e viu, de repente, Galt no alto da escada, segurando a tesoura, um pote de creme de barbear e uma navalha.

Sentiu um aperto no estômago. Observou, desesperado, Teasle apontar na direção de uma mesa e uma cadeira que estavam aos pés da escada dizendo alguma coisa para o policial e que foi abafada pelo barulho do chuveiro (MORRELL, 1972, n. p.).

## FONTE 9 – ARTIGO SOBRE OS FILMES

***A Guerra Fria e o inimigo comunista nas telas de cinema norte-americanas dos anos 1980.***

*SILVEIRA, Mariana G. A. ALVES; Vágner Camilo.*

Rambo simboliza, mais do que qualquer outro personagem, essa situação. Originalmente protagonista de um romance sobre o ordálio vivido pelos veteranos de guerra quando retornavam para casa, algo parcialmente mostrado no primeiro filme da série (SIROTA, 2011, p. 138), Rambo passou, nos roteiros subsequentes, co-escritos por Stallone, a ser o fantasioso herói de ação que sozinho derrotava os inimigos comunistas do país. Em Rambo II, o personagem é chamado a investigar e, ao fim, por sua própria conta e risco, resgatar prisioneiros de guerra ainda sob custódia vietnamita. Perguntado sobre se aceita, ele contesta: "Dessa vez nós vencemos?". A resposta dada ao longo do filme é, claro, afirmativa, a despeito de o herói enfrentar, sozinho, um inimigo muito mais poderoso. Com técnicas de guerrilha e utilizando apetrechos arcaicos, como faca e arco e flecha, Rambo destrói o poder militar dos comunistas, especialmente corporificado nos potentes helicópteros artilhados soviéticos. Não há como não deixar de perceber a alegoria presente nesses filmes. Rambo é o soldado norte-americano fracamente armado que enfrenta e derrota seu Golias, a poderosa máquina de guerra soviética. Isso tudo a despeito do pouco apreço que seus compatriotas lhe dão. Rambo traduz, em termos cinematográficos, de forma crua e tosca, a retórica do governo norte-americano da época não só sobre o inimigo comunista, mas também sobre como se apresentava o aparato de defesa estadunidense. (SILVEIRA; ALVES, 2018, p. 70).



## FONTE 10 – CASO ESTOCOLMO

# Brincadeira de Rambo

ESTOCOLMO — O sueco Leif Johansson, de 23 anos, que eletrocutou sua namorada depois de assistir ao filme “Rambo II”, foi ontem declarado culpado de homicídio e condenado a três anos e meio de prisão.

Segundo a promotoria, inspirado em uma cena de tortura praticada no filme pelo personagem Rambo, ele atou vários fios elétricos a placas fixadas no corpo da namorada, de 19 anos, e a seguir os ligou

na corrente. A moça, cujo nome não foi divulgado, teve morte imediata. O promotor fez passar no tribunal uma cena do filme “Rambo II”, no qual o ator Sylvester Stallone é atado a uma cama e torturado mediante descargas elétricas. O acusado confirmou as circunstâncias da morte da namorada, mas argumentou que não era culpado, pois tudo ocorreu durante um ato de sexo com sadismo, por ela consentido.

Hemeroteca Digital Brasileira. Brincadeira de Rambo. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 09/04/1987, ed. 154. Pg. 13. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568\\_17&pesq=%22brincadeira%20de%20rambo%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=66705](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_17&pesq=%22brincadeira%20de%20rambo%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=66705) Acesso em: 22/04/2024.

## FONTE 11 – A MATANÇA DE HUNGERFORD

• Esses os primeiros resultados de uma onda de protestos contra a transmissão de programas violentos na TV britânica. Tudo começou após o episódio que ficou conhecida como a matança de Hungerford (cidade a oeste de Londres): no último mês de agosto, um inglês que acreditava ser o personagem dos filmes "Rambo" (protagonizado por Sylvester Stallone) fez uma verdadeira chacina na Inglaterra, matando 14 pessoas - entre elas a própria mãe - com um rifle automático, e se suicidando em seguida.

Hemeroteca Digital Brasileira. Britânicos reduzem programas violentos. **Diário de Pernambuco**, Recife, 19/10/1987. ed. 287. Pg. 6. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_16&pesq=%22matan%C3%A7a%20de%20Hungerford%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=126312](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_16&pesq=%22matan%C3%A7a%20de%20Hungerford%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=126312) Acesso em: 22/04/2024.

## FONTE 12 – RAMBO E A PSICANÁLISE

■ **Belmiro** — Eu não penso assim. Para a psicanálise, as identificações precedem a formação, a ligação, o elo. Quer dizer, quando eu encontro no Escadinha um traço que tem algo em comum comigo, eu o transformo em mito. Herói, no caso, não é. O **Rambo** é herói. O herói nunca é ambíguo. O herói tem que cobrir o espaço da ambiguidade. Se não há essa característica, eu não vou me transformar por causa disso. No plano da fantasia, para a psicanálise é impossível pensar. Apesar de toda uma questão pedagógica, para a psicanálise a questão passa mais pelas formações do inconsciente, que são essencialmente ambíguas e não permitiriam jamais que eu, por ver um filme do **Rambo**, vá virar **Rambo**.


Hemeroteca Digital Brasileira. SALLES, Belmiro, Há uma fábrica de “protestos”. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 19/01/1986, Caderno B Especial. ed. 284. Pg. 6. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015\\_10&pesq=%22O%20her%C3%B3i%20nunca%20%C3%A9%20ambiguo%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=160495](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_10&pesq=%22O%20her%C3%B3i%20nunca%20%C3%A9%20ambiguo%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=160495) Acesso em: 22/04/2024.




## FONTE 13 – “RONALD RAMBO REAGAN”

**O PRESIDENTE AMERICANO: DE JIMMY REAGAN A RONBO**

“Depois de assistir a *Rambo*, ontem à noite, sei exatamente o que fazer da próxima vez que isso acontecer”, apressou-se a declarar em tom irônico e prometededor o Presidente Ronald Reagan, mal saído do episódio do sequestro do jato da TWA, onde 30 americanos ficaram 17 dias presos em vários pontos de Beirute. No entanto, tivesse Reagan medido bem a gravidade de suas palavras, não teria se precipitado a proferi-las, já que entre o solitário vingador personificado por Sylvester Stallone — *Rambo* equivale ao símbolo do novo espírito de afirmação da nação americana após o desastre do Vietnã — e o presidente dos Estados Unidos existem infinitos anos-luz de responsabilidade. Talvez, só mesmo a fúria de um *Rambo* pudesse tirar de Reagan o sarcástico epíteto de *Jimmy Reagan* com o qual seus adversários o ferem, numa franca alusão ao



Acima, Sylvester (Rambo) Stallone, na Casa Branca. Abaixo, numa fotomontagem, Ronald *Rambo* Reagan, ou Ronbo.



triste episódio do sequestro de 52 americanos pelas forças do Aiatolá Khomeiny. Os 442 dias de cativo e a operação de resgate abortada pela imprevidência do alto comando que a montou acabariam por lançar descrédito sobre o governo de Jimmy Carter. Por cúmulo da coincidência, num dos dias do atual sequestro, Reagan recebeu para jantar na Casa Branca Sylvester Stallone, o que levou o *Washington Post* a escrever: “O convite a Stallone é provavelmente a resposta mais dura que Reagan dará aos terroristas.” De qualquer forma, mesmo sem ações espetaculares de assalto ao Achille Lauro, os EUA conseguiram capturar os quatro terroristas, sem derramar sangue de culpados ou inocentes. E a nação americana respirou aliviada: finalmente, Tio Sam tem um *Rambo Reagan* comme il faut. □

Hemeroteca Digital Brasileira. O presidente Americano: de Jimmy Reagan a Rombo. **Manchete**, Rio de Janeiro, 1985. ed. 1749. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=004120&pesq=%22Rambo%20Reagan%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=234117> Acesso em: 22/04/2024.

“Depois de assistir Rambo ontem a noite, sei exatamente o que fazer da próxima vez que isso acontecer”, apressou em declarar em tom irônico e prometededor o presidente Ronald Reagan, mal saído do episódio do sequestro do jato da TWA, onde 30 americanos ficaram 17 dias presos em vários pontos de Beirute. No entanto, tivesse Reagan medido bem à gravidade de suas palavras, não teria se precipitado em proferi-las, já que entre o solitário vingador personificado por Sylvester Stallone — Rambo equivale ao símbolo do novo espírito de afirmação da nação americana após o desastre do Vietnã — e o presidente dos Estados Unidos existem infinitos anos-luz de responsabilidade. Talvez, somente a fúria de um Rambo pudesse tirar de Reagan o sarcástico epíteto de Jimmy Reagan com o qual seus adversários o ferem, numa franca alusão ao triste episódio do sequestro de 52 americanos pelas forças do Aiatolá Khomeiny. Os 442 dias de cativo e a operação de resgate abortada pela imprevidência do alto comando que a montou acabariam por lançar descrédito sobre o governo de Jimmy Carter. Por cúmulo da coincidência, num dos dias do atual sequestro, Reagan recebeu para jantar na Casa Branca Sylvester Stallone, o que levou *Washington Post* a escrever: “O convite a Stallone é provavelmente a resposta mais dura que Reagan dará aos terroristas”. De qualquer forma mesmo sem ações espetaculares de assalto ao Achille Lauro, os EUA conseguiram capturar os quatro terroristas, sem derramar sangue de culpados ou inocentes. E a nação americana respirou aliviada: finalmente, o Tio Sam tem um Rambo Reagan.

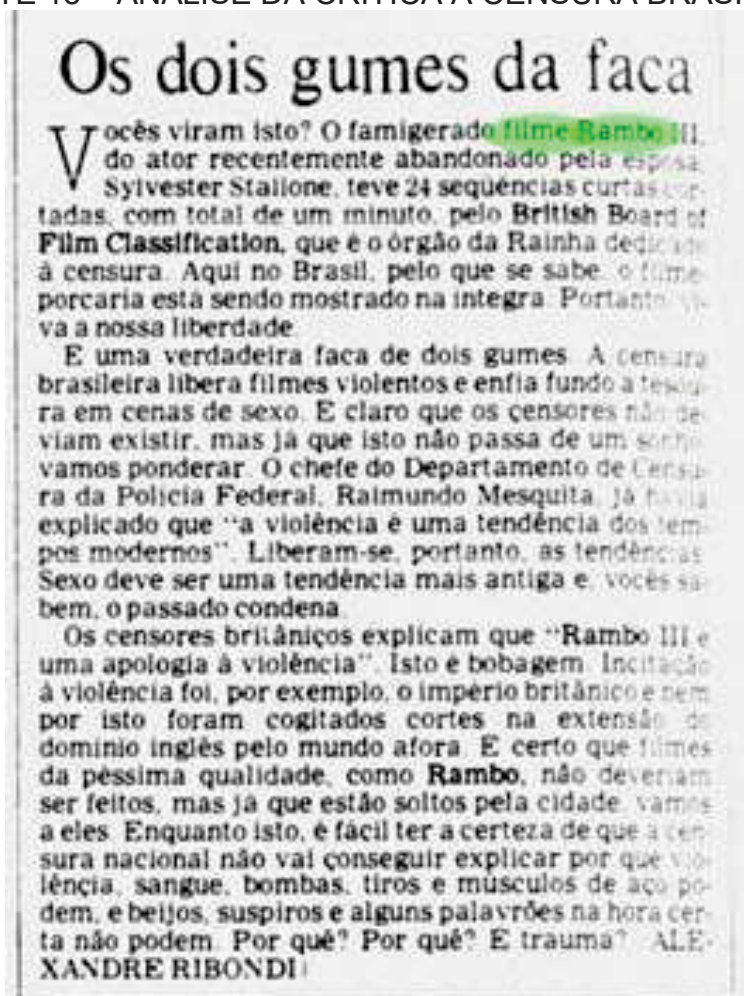
## FONTE 14 – RAMBO E A IMPRENSA BRASILEIRA

**A critica brasileira vem tecendo comentários negativos ao filme Rambo II, no qual Sylvester Stallone encarna o herói invencível, muito ao gosto do público norte-americano, numa história absurda, em que os americanos apresentam-se como as maiores vítimas da guerra do Vietnã.**

Hemeroteca Digital Brasileira. **Diário do Pará**. Belém 10/07/1985. Caderno 3. ed. 849. Disponível em:

<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=644781&pesq=%22a%20cr%C3%ADtica%20brasileira%20vem%20tecendo%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=9545> Acesso em 22/04/2024.

## FONTE 15 – ANÁLISE DA CRÍTICA A CENSURA BRASILEIRA



Hemeroteca Digital Brasileira. RIBONDI, Alexandre. Os dois gumes da faca. **Correio Brasiliense (DF)** – 1980 a 1989. Brasília, 26/08/1988. ed. 9262. Pg. 24. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274\\_03&pesq=%22os%20dois%20gumes%20da%20faca%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=117396](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_03&pesq=%22os%20dois%20gumes%20da%20faca%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=117396) Acesso em 22/04/2024.

Vocês viram isto? O famigerado filme **Rambo III** do ator recentemente abandonado pela esposa, Sylvester Stallone, teve 24 sequências curtas cortadas, com total de um minuto, pelo British Board of Film Classification, que é o órgão da Rainha dedicado à censura. Aqui no Brasil, pelo que se sabe o filme porcaria está sendo mostrado na íntegra. Portanto, viva a nossa liberdade.

É uma verdadeira faca de dois gumes. A censura brasileira libera filmes violentos e enfia fundo a tesoura em cenas de sexo. É claro que os censores não deviam existir, mas já que isso não passa de um sonho, vamos ponderar. O chefe do Departamento de Censura da Polícia Federal, Raimundo Mesquita já havia explicado que “a violência é uma tendência dos tempos modernos”. Liberam-se, portanto, as tendências. Sexo deve ser uma tendência mais antiga e vocês sabem, o passado condena.

Os censores britânicos explicam que “**Rambo III** é uma apologia à violência”. Isto é bobagem. Incitação à violência foi, por exemplo, o império britânico e nem por isto foram cogitados cortes na extensão do domínio inglês pelo mundo afora. É certo que filmes da péssima qualidade, como **Rambo**, não deveriam ser feitos, mas já que estão soltos pela cidade vamos a eles. Enquanto isto é fácil ter a certeza de que a censura nacional não vai conseguir explicar porque violência, sangue, bombas, tiros e músculos de aço, podem e beijos, suspiros e alguns palavrões na hora certa não podem. Por quê? Por quê? É trauma. (Alexandre Ribondi).

## MATERIAL COMPLEMENTAR:

OUGA, Otávio. Canal Super Oito, **Rambo: revisando a franquia**. Youtube, 08/09/2019. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=P\\_ztvkyeNXw](https://www.youtube.com/watch?v=P_ztvkyeNXw). Acesso em 17/07/2024.

MORRELL, David. **Morrell no Rambo**. Disponível em : <https://davidmorrell.net/rambo/>. Acesso em 16/02/2024.

MANSANO, Mario Vitor Fernandes. **“We Don’t Want People Like You Here”: Rambo e a Sociedade Americana do pós Vietnã**. CLCH – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em: <https://sites.uel.br/ndph/wp-content/uploads/2022/08/82WE-DON92T-WANT-PEOPLE-LIKE-YOU-HERE201b-RAMBO-E-A-SOCIEDADE-AMERICANA-DO-POS-VIETNA.pdf>. Acesso em 03/10/2022.

MESQUITA, Luciano Pires. **A “GUERRA DO PÓS-GUERRA”: O CINEMA NORTE-AMERICANO E A GUERRA DO VIETNÃ**. Orientador: Ana Maria Mauad. Dissertação de mestrado – Niterói: Universidade Federal Fluminense. Departamento de História, 2004.

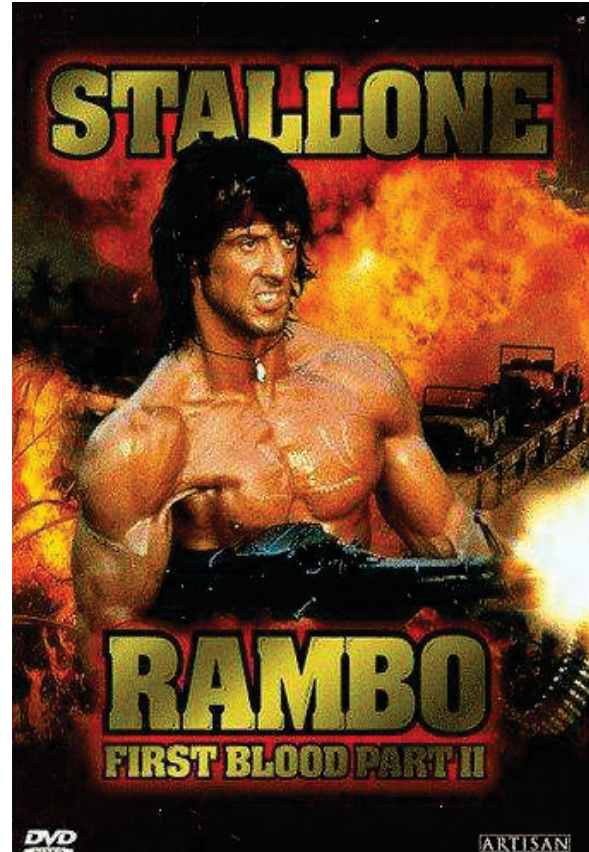
MORRELL, David. **Morrell no Rambo**. Disponível em : <https://davidmorrell.net/rambo/>. Acesso em 16/02/2024.

MORRELL, David. **Primeiro Sangue**. trad. de CARVALHO, WILMA R. de Conversão para e-book: TVCINESOM, Rio de Janeiro: Editora Record, 1972. Disponível em <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1>. Acesso em 16/11/2023.

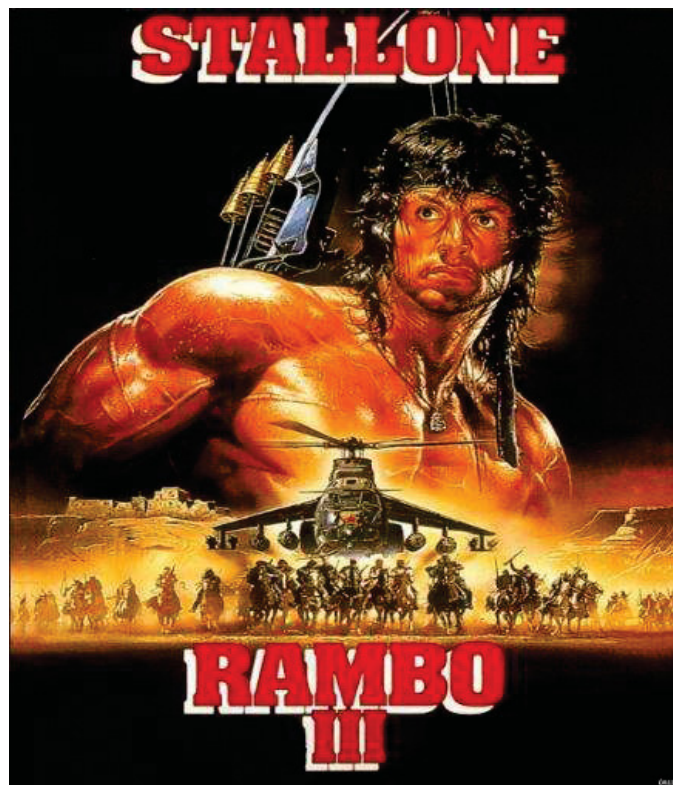
VERAS, Carlos Cesar de Lima. **Rambo, o garoto propaganda: os usos políticos do cinema estadunidense durante os governos de Ronald Reagan (1981 – 1989) E GEORGE W. BUSH (2001 – 2009)**. ANPUH – Brasil – 30º Simpósio Nacional de História, Recife: UFRJ, 2019. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564458534\\_ARQUIVO\\_Rambo,ogarotopropaganda-Os usos politicos do cinema estadunidense durante os governos de Ronald Reagan \(1981-1989\) e George W. Bush \(2001-2009\).pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564458534_ARQUIVO_Rambo,ogarotopropaganda-Os usos politicos do cinema estadunidense durante os governos de Ronald Reagan (1981-1989) e George W. Bush (2001-2009).pdf). Acesso em 03/10/2022.



## Cartazes dos filmes



RAMBO – Programado para matar, 1982. RAMBO II - A Missão, 1985.



RAMBO III, 1988

### Cenas dos filmes Rambo



RAMBO – Programado para matar, 1982. (min. 16:23).



RAMBO – Programado para matar, 1982. (min. 41:59).



RAMBO – Programado para matar, 1982. (min. 1.29:53).



RAMBO – A Missão, 1985. (min. 28:47).



RAMBO – A Missão, 1985. (min. 37:04).



RAMBO – A Missão, 1985. (min. 23:13).

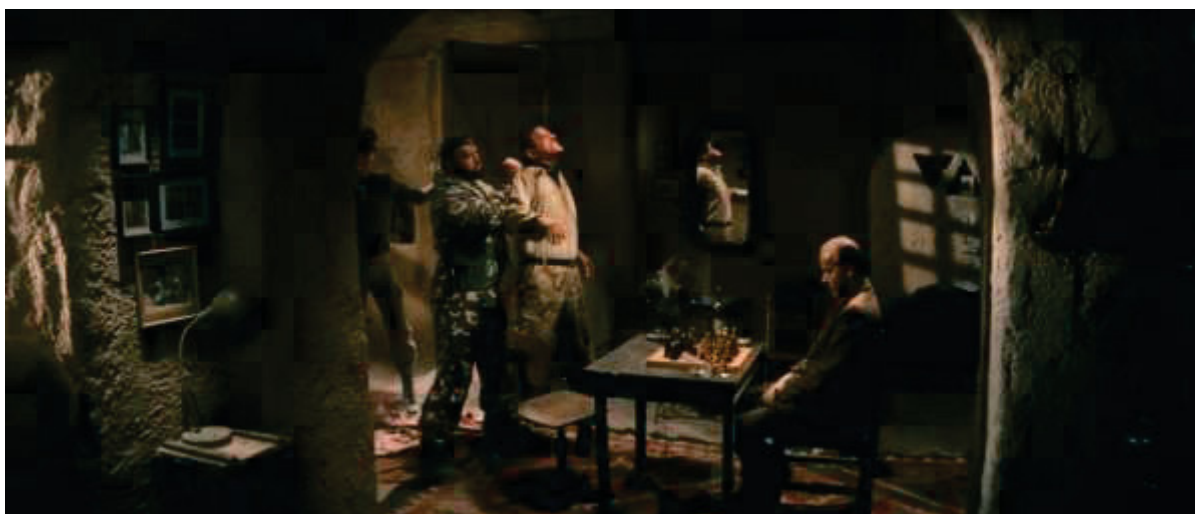




RAMBO II – A Missão, 1985. (min. 48:40).



RAMBO II – A Missão, 1985. (min. 1.26:31).



RAMBO III, 1988. (min. 22:23).



RAMBO III, 1988. (min. 09:48)



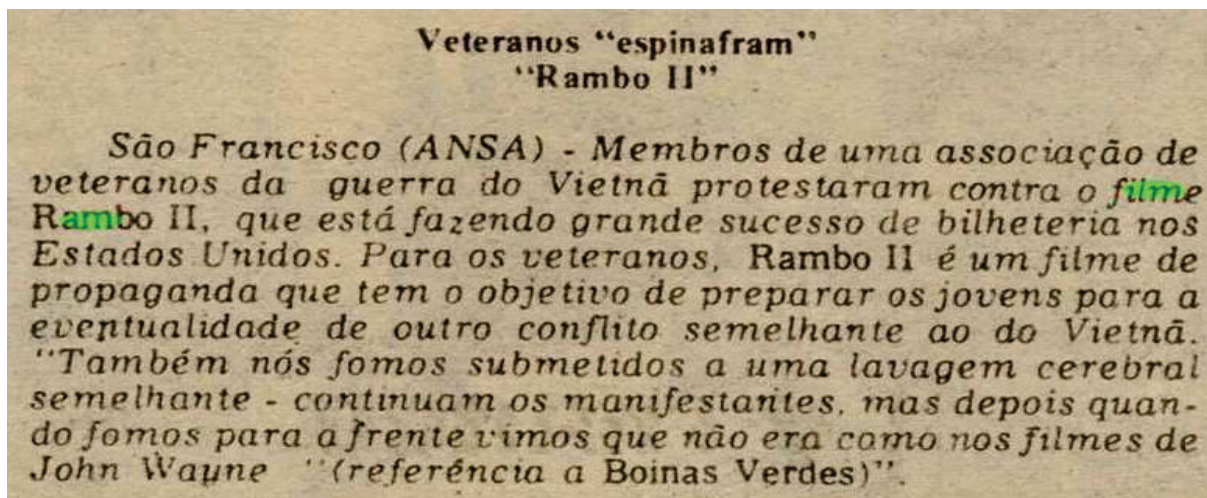
RAMBO III, 1988. (min. 1.09:34).



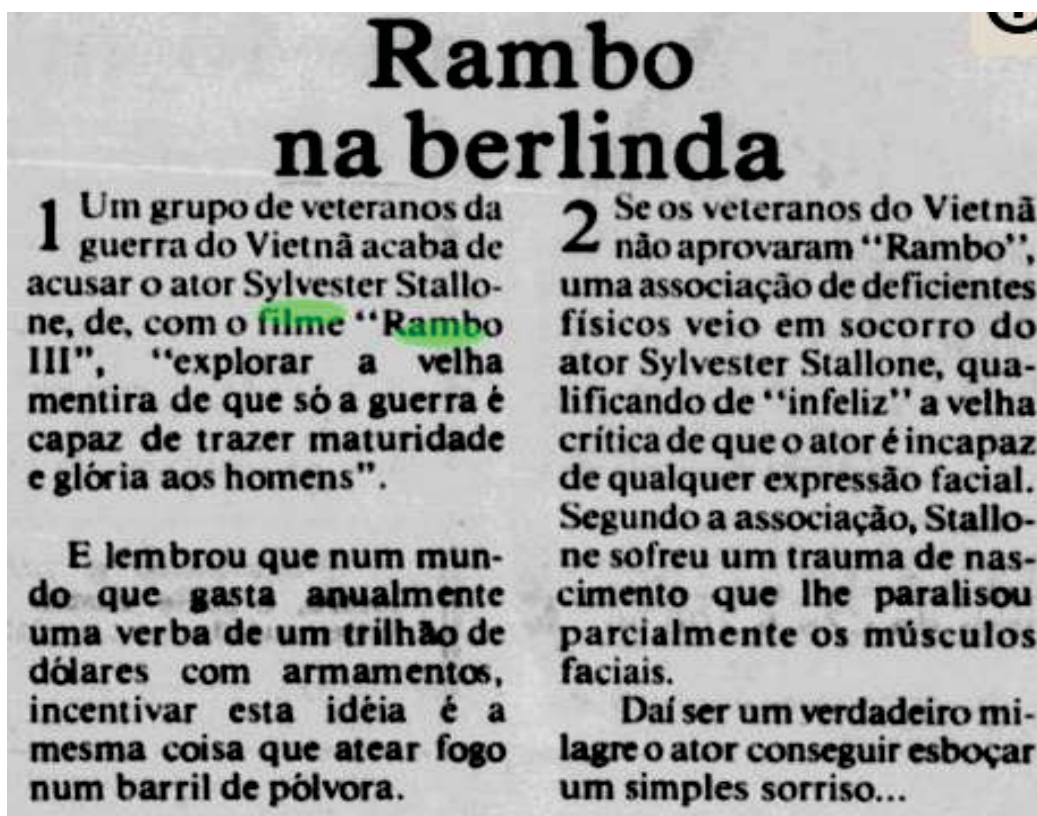
RAMBO III, 1988. (min.1.27:04)



## Matérias jornalísticas



Hemeroteca Digital Brasileira. Veteranos “espinafram” “Rambo II”. **O Pioneiro (RS)** – 1948 a 2002. Caxias do sul. 27/08/1985. Segundo Caderno. ed. 458. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=885959&pesq=%22veteranos%20espinafram%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=83596> Acesso em 22/04/2024.



Hemeroteca Digital Brasileira. MONTEIRO, Ivan. Rambo na Berlinda. **Jornal do Commercio**. 30/06/1988. ed. 221, pg. 11. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568\\_17&pesq=%22rambo%20na%20berlinda%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=80069](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_17&pesq=%22rambo%20na%20berlinda%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=80069) Acesso em 22/04/2024.

# Filme de Stalone inspira violência

RECIFE - As aventuras do ator Sylvester Stalone no seu novo filme, **Rambo 3**, estão inspirando quebra-quebras nos cinemas do Recife. O Cine-Art-Palácio quase foi abaixo nas sessões de domingo, quando cerca de duas mil pessoas começaram a imitar a violência da tela, destruindo poltronas e brigando entre si. No Cine Art Boa Viagem, caso a polícia não chegasse a tempo, poderia ter sido pior: os espectadores quebraram vidraças e desejavam inundar o cinema, com a

mangueira utilizada contra incêndios.

Em exibição em três cinemas do Recife, Rambo tem preocupado. Frederico Vanderley, gerente do Art Boa Viagem, culpa a violência do filme: "Tenho mostrado filmes de grande bilheteria, com o cinema lotado, e não acontece nada, mas o Stalone inspira destruição ao público adolescente".

A direção do Art Palácio ainda não calculou os prejuízos que Rambo 3 trouxe para a casa.

Hemeroteca Digital Brasileira. Filme de Stalone inspira violência. **Tribuna da Imprensa (RJ)** – 1980 a 1985 – Rio de Janeiro, 10/08/1988. ed. 11980. Pg. 11. Disponível em:

[https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=154083\\_04&pesq=%22filme%20de%20Stalone%20inspira%20viol%C3%Aancia%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=36265](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=154083_04&pesq=%22filme%20de%20Stalone%20inspira%20viol%C3%Aancia%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=36265) Acesso em 22/04/2024.

## Rambo é condenado

A Juventude Comunista da Itália submeteu a julgamento o personagem americano John Rambo, interpretado no filme **Rambo II** pelo ator Sylvester Stallone. Resultado: foi condenado, acusado de vários crimes, desde "invasão de um país estrangeiro", "posse de armas ilegais", até "supermachista sexual". O julgamento "foi um veículo para que pudessemos tentar um exame dos Estados Unidos sob novo ângulo, usando o teatro e o cinema", explicou o secretário da Federação da Juventude Comunista, Paolo Amabile. O filme deverá estreiar na Itália antes do fim de dezembro.

Hemeroteca Digital Brasileira. Rambo é condenado. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro. 10/12/1985. ed. 246. pg. 12. Disponível em:

[https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015\\_10&pesq=%22Rambo%20%C3%A9%20condenado%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=157956](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_10&pesq=%22Rambo%20%C3%A9%20condenado%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=157956) Acesso em 22/04/2024.



## Sem violência

Enquanto nos Estados Unidos a população americana se arma inspirada no sucesso do filme "Rambo" e nas declarações e atitudes do presidente Ronald Reagan, por aqui os próprios profissionais de propaganda tratam de "censurar" os comerciais de armas de fogo, restringindo à divulgação apenas as características técnicas e preços do produto, num apoio declarado ao combate à violência imposto pelo Governo.

Uma atitude consciente dos brasileiros, embora seja Reagan que esteja na relação dos candidatos ao Prêmio Nobel da Paz deste ano.

Hemeroteca Digital Brasileira. MONTEIRO, Ivan Sem violência. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 28/08/1985. ed. 270. pg. 22. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568\\_17&pesq=%22uma%20atitude%20consciente%20dos%20brasileiros%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=50136](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_17&pesq=%22uma%20atitude%20consciente%20dos%20brasileiros%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=50136) Acesso em 22/04/2024.

● Uma turma de alunos do Colégio Zaccaria, na faixa dos 14 anos, promete para hoje uma manifestação coberta de sensatez. Os estudantes, que devem receber reforço de colegas de outros colégios, como o São Bento, vão estar na porta do cinema Pathé, na Cinelândia, às 14h, para protestar contra a estréia do filme "Rambo III", do brutamonte Sylvester Stallone, campeão de pancada e bilheteria. Um dos alunos vai usar uma camisa com os dizeres "Morte ao Rambo III" e "Abaixo os enlatados americanos". Demais.

Hemeroteca Digital Brasileira. Olho na rua. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 04/08/1988. ed. 188, Pg. 2. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015\\_10&pesq=%2manifesta%C3%A7%C3%A3o%20coberta%20de%20sensatez%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=238756](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_10&pesq=%2manifesta%C3%A7%C3%A3o%20coberta%20de%20sensatez%22&pasta=ano%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=238756) Acesso em 22/04/2024.

## CONCLUSÃO

A trilogia “Rambo” da década de 1980 apresenta o contexto da Guerra do Vietnã e da Guerra do Afeganistão. Durante o período, o personagem trouxe à tona questões como a exclusão social dos veteranos e a violência dos conflitos. A Guerra do Vietnã foi o primeiro evento desse tipo a ser televisionado. A sociedade estadunidense foi influenciada pelo governo de modo a acreditar que a guerra era um elemento necessário para defender princípios contra governos autoritários que tentavam impor sua ideologia de modo a ameaçar a democracia e o liberalismo econômico.

Existem fatores que influenciam a narrativa cinematográfica. Logo, professores e estudantes devem entender a especificidade desta narrativa e analisar o filme como fonte, identificando as influências políticas, formas de financiamento e objetivos. Há muitos interesses envolvidos, principalmente da indústria cultural, dos diretores e atores na vendagem dos produtos vinculados aos personagens. Assim, os filmes apresentam um grande potencial para a aprendizagem, cabendo ao professor fazer as intervenções necessárias devido ao perigo dos anacronismos e a liberdade poética dos cineastas.

Diante do exposto, os filmes contribuem para os adolescentes estudarem história, pois o conjunto de imagens, os efeitos e ações dos personagens despertam a curiosidade dos estudantes.

A educação mudou ao longo dos anos e as metodologias de ensino dos professores devem acompanhar esse processo incluindo novas tecnologias e buscando o contato com a academia para ampliar a aprendizagem através do manuseio de fontes históricas e textos da historiografia.

Oficinas são uma ótima forma de promover esse processo, à medida que o conteúdo é abordado de forma prática para incluir os estudantes no processo. O conhecimento não é vertical, o professor conduz as aulas de modo a construir conjuntamente o conhecimento. Esse procedimento envolve a ação e a reflexão das fases de desenvolvimento da oficina. O professor pode acompanhar os estudantes no decorrer da oficina, e observar os diálogos, os questionamentos, as hipóteses, registros, habilidades de pesquisa, exposição oral e a compreensão do material didático, visando uma avaliação formativa.

Neste sentido, foi apresentada uma proposta de oficina de um julgamento simulado sobre os filmes do Rambo para analisar de forma crítica os conhecimentos da Guerra Fria. Foram usadas matérias de jornais da década de 1980, textos historiográficos para que os estudantes ao ler e analisá-los tenham um maior conhecimento dos conteúdos e possam desenvolver sua consciência histórica por meio da articulação de suas vivências com a narrativa histórica. A oficina tem o objetivo de atrair a curiosidade, fornecendo subsídios para que os estudantes possam interagir com o personagem em um julgamento fictício.

Desse modo, o júri simulado propõe a aprendizagem dos estudantes através da incorporação de papéis sociais. Essa proposta pedagógica é eficaz dentro de uma perspectiva baseada na consciência histórica em que promove e estimula o debate entre os estudantes, levando em conta seus conhecimentos e a pesquisa para trazer informações que ajudem a desenvolver seu senso crítico.

Como orientação para possíveis atividades de pesquisa e ensino sobre a Guerra Fria, há uma infinidade de personagens criados pelos EUA naquele momento que podem ser explorados. Muitos dos “heróis de ação” são conhecidos pelos estudantes pelo contato com streamings, mas pouco explorados nas práticas pedagógicas dos professores de história. Além de conhecer os personagens, os estudantes precisam conhecer o contexto histórico que levou a sua criação. O ensino pode ocorrer pelas chamadas metodologias ativas, tais como aprendizagem com problemas, sala de aula invertida, gamificação, seminários, estudos de caso e demais atividades pedagógicas organizadas como oficinas didáticas que visam à aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História (São Paulo)** v.22, n. 1, 2003. p. 183 - 193. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2210/221014788008.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

AFONSO, Maria L. M. **Oficinas em Dinâmica de Grupo: um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Disponível em: <https://taymarillack.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/cap-01-afonso-m-l-oficinas-em-dinamica-de-grupo-um-metodo-de-intervencao-psicossocial-.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

AGUIAR, Antonio Barros de. As relações da História com o Cinema: envolvente e promissor campo dos estudos históricos. Temporalidades – **Revista de História**, ed. 35, v. 13, n. 1 jan./jun. 2021. p. 454 – 472. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/26268/27755>. Acesso em 05 ago. 2023.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto a Avaliação. In **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6956306/mod\\_resource/content/1/Isabel%20Barca.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6956306/mod_resource/content/1/Isabel%20Barca.pdf). Acesso em: 03 out. 2022.

BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão de; SCHMIDT, Maria A. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, vol. 9, núm. 1, UEM, Maringá. 2005, p. 125 -141.

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

BARROS, José D' Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BERNADET, Jean-Claude. **O que é cinema**. Coleção Primeiros Passos nº 9, São Paulo, Editora Brasiliense, 1980.

BERTI, Andreza, CARVALHO, Rosa Malena. O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Pro-Posições**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3. set./dez. 2013. p. 183 – 199. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jPWfxLBxZbYxWWcPRynVf5c/?format=pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BIAGI, Orivaldo Leme . O Imaginário da Guerra Fria. **Revista Regional de História**. v. 6. N. 1. Brasília, 2007. p. 61 – 111. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2119>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ºed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, Norberto; PASQUINO Gianfranco; MATTEUCI, Nicola; **Dicionário de Político**. Tradução Carmem C. Varriale et. al.; coord.: João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília; 12ºed., 2004.

BRANDÃO, Leonardo. 'Asilo' e 'O Grande Urso': a Guerra Fria nas Histórias em Quadrinhos do Capitão América (1989). **FRONTEIRAS: REVISTA DE HISTÓRIA** , v. 20, 2018. p. 174-190. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/frh.v20i35.8639>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAPELATO, Maria Helena et al. **História e cinema**. São Paulo: Alameda, 2007.

CARBONERA, Karla N. F. Pereira. **O cinema no contexto da Guerra Fria: as influências da ideologia anticomunista no surgimento da Nova Hollywood**. Orientador: Virgílio Caixeta Arraes, 2020. 98 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, 2020.

CARDOSO, Ciro Flamarion; ROSA, Claudia Beltrão da. **Semiótica do espetáculo: um método para a história**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2013.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CASTAÑON, Gustavo Arja. **Construcionismo social: uma crítica epistemológica**. Vol.12. **Temas de Psicologia** Ribeirão Preto, 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2004000100008#:~:text=\(1\)Construtivismo%20social%3A%20%C3%89,atrav%C3%A9s%20de%20suas%20intera%C3%A7%C3%B5es%20sociais](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100008#:~:text=(1)Construtivismo%20social%3A%20%C3%89,atrav%C3%A9s%20de%20suas%20intera%C3%A7%C3%B5es%20sociais). Acesso em: 05 ago. 2023.

CHOMSKY, Noam. **O que o tio Sam realmente quer**. 2º ed. Brasília, Distrito Federal, Editora UnB, 1999.

DEMANT, Peter. **O mundo muçulmano**. 3ºed. – São Paulo: Contexto, 2013.

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

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução: Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FIALHO, Francisco, A. Pereira; MACHADO, Andreia de Bem. Metodologias ativas, conhecimento integral, Jung, Montessori e Piaget. In. MACHADO, Andreia de Bem et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis, Contexto Digital, 2017.

FIGLINO, Beatriz. **Guerra Fria: Um período, três olhares**. **INTER-RELAÇÕES**, v.16, Universidade Estadual, 2016. Disponível em: <https://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/201652417328.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREITAS, Itamar. Narrativa Histórica. In: FERREIRA, Marieta de M., OLIVEIRA, Margarida Maria D. de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019.

GRINBERG. Keila; LAGÔA, Ana Maria Mascia; GRINBERG, Lúcia. **Oficinas de História: projeto curricular de Ciências Sociais e de História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

GUERRA, Fábio Vieira. **Super-heróis Marvel e os conflitos sociais e políticos nos EUA (1961-1981)**. Orientadora: Cecília da Silva Azevedo. 2011. 230 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em História. Niterói, 2011.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/ADORNO.pdf?1349568504>. Acesso em: 16 fev. 2024.

KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, televisão e história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.



KRAKHECKE, Carlos André, **Representações da Guerra Fria nas Histórias em Quadrinhos Batman – O Cavaleiro das Trevas e Watchmen (1979-1987)**. Orientador Luciano Arrone de Abreu. 2009. 145 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, 2009.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em educação histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **TraduEducar**. Curitiba, Especial, 2006. p. 131 – 150.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, n. 60, Curitiba, abr./jun. 2016. p. 107 – 146.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, n. 42, Curitiba, out./dez. 2011. p. 19 – 42.

LIMA, Paulo Marcos de Mendonça. **Câmeras fotográficas e algumas histórias**. 15 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.atelieoriental.com/blog/cmeras-fotograficas-e-algumas-histrias-nick-ut-leica>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MACMAHON, Robert J. **Guerra Fria**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo. L&PM Pocket, 2012.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós cinemas**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MAGNOLI, Demétrio. **História das Guerras**. São Paulo: Contexto, 2006.

MANSANO, Mario Vitor Fernandes. **“We Don’t Want People Like You Here”: Rambo e a Sociedade Americana do pós Vietnã**. CLCH – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em: <https://sites.uel.br/ndph/wp-content/uploads/2022/08/82WE-DON92T-WANT-PEOPLE-LIKE-YOU-HERE201b-RAMBO-E-A-SOCIEDADE-AMERICANA-DO-POS-VIETNA.pdf>. Acesso em 03 out. 2022.

MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MEIRELLES, Willian Reis. **O cinema na História: o uso do filme como recurso didático no ensino de história**. **História & Ensino**, Londrina, v. 10, out. 2004. p. 77 – 88.

MESQUITA, Luciano Pires. **A “GUERRA DO PÓS-GUERRA”: O CINEMA NORTE-AMERICANO E A GUERRA DO VIETNÃ**. Orientadora: Ana Maria Mauad. 2004, 118 f. Dissertação de mestrado – Niterói: Universidade Federal Fluminense. Departamento de História, 2004.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2º ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORRELL, David. **Morrell no Rambo**. Disponível em: <https://davidmorrell.net/rambo/>. Acesso em 16 fev. 2024.

MORRELL, David. **Primeiro Sangue**. Tradução de CARVALHO, WILMA R. de Conversão para e-book: TVCINESOM, Rio de Janeiro: Editora Record, 1972.

MUNHOZ, Sidnei, Jr. **Guerra Fria: História e Historiografia**. 1º ed. – Curitiba: Appris, 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: contexto, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime, e PINSKY, Carla B. **Novos combates pela História: desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021, p.85- 113.

NOGUEIRA, Luís Carlos. **Algumas reflexões sobre o cinema a partir de Adorno**. 1998. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/nogueira-luis-cinema-adorno.pdf>. Acesso em 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, Giancarlo Telles. **A guerra em sala de aula: simulação do Conselho de Segurança das Nações Unidas durante a Guerra Do Golfo**. Orientadora: Andréa Doré. 2018. 153 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Curitiba, 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime. (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 5º ed. São Paulo: Contexto, 1992.

PINSKY, Jaime. e PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar. Por uma História prazerosa e consequente In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ºed. – São Paulo: Contexto. 2018. p. 17 – 36.

ROSENSTONE, Robert A. **A História nos filmes**. Tradução: Marcello Lino – São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RUSSELL, Bertrand. **Crimes de Guerra no Vietnã**. 3º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1968.

RÜSEN, Jörn. **Que es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia** Tradução: F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original em: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H.T.; RÜSEN, J. (eds). *Historische Faszination, GeschichtsKultur Heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p.3-26. Disponível em [www.culturahistorica.es](http://www.culturahistorica.es). Acesso em: 19 jul. 2024.

SAHAGOFF, Ana Paula da Cunha. Metodologias ativas: estudo sobre práticas pedagógicas. In. ANDRADE JR, Jacks de Mello; SOUZA, Liliane Pereira de; SOUZA, Neidi Liziane Copetti da (Org.). **Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019.

SANTOS, Fábio Santiago. O filme na História Cultural: caminhos e possibilidades. Cordis, **História, Cinema e Política**, São Paulo, n. 16, jan./jun. 2016. p. 269 – 293.

SANTOS, Zildemar Alves. **Entre a foice e o martelo: a representação da Guerra Fria em uma história em quadrinhos do superman**. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/tati\_/Downloads/186287-Texto%20do%20artigo-531975-1-10-20211215%20(1).pdf. Acesso em 03 out. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique **Dicionário de conceitos históricos**. 2º ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marcos. (org.) **História: que ensino é esse?** 1º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILVA, Michelly C. **Cinema, propaganda e política: Hollywood e o Estado na construção de representações da União Soviética e do Comunismo em Missão em Moscou (1943) e Eu Fui um Comunista para o FBI (1951)**. Orientador: Robert Sean Purdy. 2013. Dissertação e Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2013.tde-30012015-093628>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVEIRA, Mariana G. A. ALVES; Vágner Camilo. A Guerra Fria e o inimigo comunista nas telas de cinema norte-americanas dos anos 1980. **Diálogos**, v.22, n.1, 2018 p. 60 - 75. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/43623>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SILVEIRA, Tatiana Souza C. S. da. **Luxo, moda e marca: um estudo do comportamento de consumo dos yuppies brasileiros**. Orientador: Everardo Pereira Guimarães Rocha. 2002. 125 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: [http://objdig.ufrj.br/41/teses/Tatiana\\_Silveira.pdf](http://objdig.ufrj.br/41/teses/Tatiana_Silveira.pdf). Acesso em: 05 ago. 2023.

SOUZA, Eder Cristiano de. O uso do cinema no ensino de História: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. **Revista Escritas**, vol.4, 2012 p. 70-93. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/vol4n1pp%p>. Acesso em 05 ago. 2023.

SOUZA, Eder Cristiano de. Cinema, Cultura Histórica e Didática da História: repensar a relação entre filmes e o conhecimento histórico. **Revista de Teoria da História**, ano 6, número 12, Universidade Federal de Goiás, dez/2014. P. 202 – 209. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/33425>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SPINI, Ana Paula. **Memória Cinematográfica da guerra do Vietnã. Anais Eletrônicos do VII Encontro Internacional da ANPHLAC**, Campinas – 2006. Disponível em [http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/ana\\_paula\\_spini.pdf](http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/ana_paula_spini.pdf). Acesso em 10 jun. 2023.

Tzu, Sun **A arte da Guerra**. Tradução: de Sueli Barros Cassal. -- Porto Alegre: L&PM, 2006.

VALIM, Alexandre Busko, **Imagens vigiadas: cinema e Guerra Fria no Brasil, 1945 – 1954**. Maringá: Eduen, 2010.

VALIM, Alexandre Busko. IMAGENS VIGIADAS: Uma História Social do Cinema no alvorecer da Guerra Fria 1945 – 1954. **Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de pós-Graduação em História**. 2006. P. 197 – 200. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526864016>. Acesso em 03 ago. 2023.

VERAS, Carlos Cesar de Lima. **Rambo, o garoto propaganda: os usos políticos do cinema estadunidense durante os governos de Ronald Reagan (1981 – 1989) E GEORGE W. BUSH (2001 – 2009)**. ANPUH – Brasil – 30º Simpósio Nacional de História, Recife: UFRJ, 2019. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564458534\\_ARQUIVO\\_Rambo,ogarotopropaganda-Os usos politicos do cinema estadunidense durante os governos de Ronald Reagan\(1981-1989\)eGeorgeW.Bush\(2001-2009\).pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564458534_ARQUIVO_Rambo,ogarotopropaganda-Os usos politicos do cinema estadunidense durante os governos de Ronald Reagan(1981-1989)eGeorgeW.Bush(2001-2009).pdf). Acesso em 03 out. 2022.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **A Guerra Fria: O desafio socialista à ordem americana**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

WILSON. Jr Thomas W. **Guerra fria e bom senso**. Rio de Janeiro, RJ: Ipanema: 1964.