

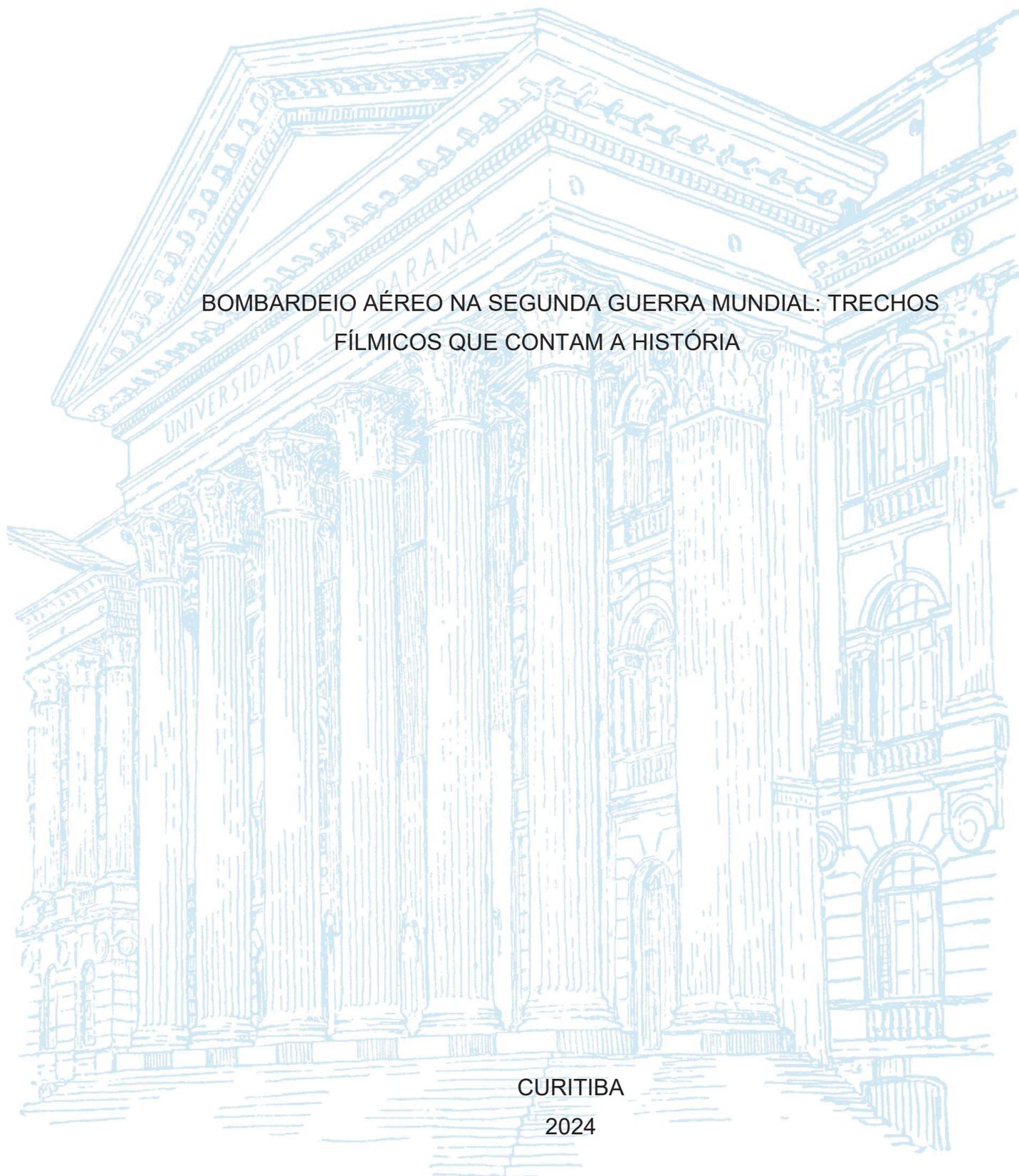
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDUARDO ALEXANDRE JORGE IZIDORO

BOMBARDEIO AÉREO NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: TRECHOS
FÍLMICOS QUE CONTAM A HISTÓRIA

CURITIBA

2024



EDUARDO ALEXANDRE JORGE IZIDORO

BOMBARDEIO AÉREO NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: TRECHOS
FÍLMICOS QUE CONTAM A HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional de História, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Dennison de Oliveira.

CURITIBA

2024

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

Izidoro, Eduardo Alexandre Jorge

Bombardeio aéreo na Segunda Guerra Mundial: trechos fílmicos que contam a história. / Eduardo Alexandre Jorge Izidoro. – 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. Dennison de Oliveira.

1. História (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Filmes de Guerra. 3. Cinema na educação. 4. Atividades criativas na sala de aula.

I. Oliveira, Dennison de, 1964-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História. III. Título.



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 **EDUARDO ALEXANDRE JORGE IZIDORO** intitulada: **BOMBARDEIO AÉREO NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: TRECHOS FÍLMICOS QUE CONTAM A HISTÓRIA**, sob orientação do Prof. Dr. DENNISON DE OLIVEIRA, 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, 23 de Agosto de 2024.

Assinatura Eletrônica

26/08/2024 14:44:49.0

DENNISON DE OLIVEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/08/2024 17:04:26.0

DENILSON ROBERTO SCHENA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ IFPR)

Assinatura Eletrônica

27/08/2024 08:48:30.0

JEAN CARLOS MORENO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

Dedico esse trabalho
às minhas duas Senhoras,
à minha Mãe que me ama por ser seu filho,
e à minha Esposa que me ama por quem eu sou.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio de muitos por mim.

A minha amada esposa, querida Stela, a quem, a frente de tudo e de todos, devo a força que tive para seguir em frente.

A minha mãe, Dona Sue Lina, minha amiga em todas as circunstâncias que me inspirou no mundo dos livros.

Ao meu filho Marcello Eduardo que, por me amar deseja o melhor para seu pai.

A minha querida irmã Claudia que sempre me incentiva a fazer cursos.

Aos meus amigos e colegas de profissão que me incentivaram para este mestrado.

Agradeço ao meu Orientador Prof. Dr. Dennison de Oliveira pela oportunidade e sugestões que transparecem nessa dissertação.

Ao Prof. Dr. Jean Carlos Moreno pelas dicas fundamentais desde a Qualificação.

Aos Professores componentes da Banca Examinadora, que prontamente aceitaram contribuir para essa dissertação.

A Universidade Federal do Paraná na qual tive o privilégio de me graduar e agora, pelo ProfHistória, o título de mestre.

A CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

Num sei, só sei que foi assim.
(Personagem “Chicó” – O Auto da Compadecida, 2000).

RESUMO

O cinema é um registro histórico que permite visualizar a História enquanto um processo em constante evolução ao longo do tempo. Desde o início, o cinema foi pensado como elemento educativo, sendo capaz de demonstrar a cultura cotidiana e erudita, ideologias e valores sociais, por vezes, sintetizados numa única obra, oferecendo elementos que contribuem para a formação da consciência histórica. Entretanto, filmes não são verdades absolutas, mas sim uma representação e interpretação dos fatos históricos. Todavia, de que modo nós professores podemos provocar esse raciocínio e como preparamos os filmes para uso em sala de aula? A temática sobre os bombardeios aéreos deflagrados contra populações civis, no contexto da II Guerra Mundial (1939-1945) o qual é um evento histórico que compõe o escopo de conteúdos a serem trabalhados com o 2º ano do Ensino Médio (conforme a nova reforma educacional adotada pela Secretaria Estadual de Educação para o Estado do Paraná), é uma trama bem explorada por intermédio das produções cinematográficas, que podem auxiliar como evidência e linguagem narrativa sobre este evento de maneira lúdica, tornando o aprendizado expressivo, dando significado a este conteúdo enquanto guerra total. Dessa forma, propomos nesse trabalho, a utilização de trechos fílmicos das obras: “Memphis Belle, A Fortaleza Voadora” (1990), “Dresden, O Inferno” (2006) e “O Bombardeio” (2021), apresentando-os através de aulas oficinas em um Cineclube. Disponibilizamos também um passo a passo da construção desses trechos, assim como uma proposta de avaliação para o alunado por meio da técnica de metodologia ativa Storytelling.

Palavras-chave: História; cinema; educação fílmica; trechos fílmicos.

ABSTRACT

Cinema is a historical record that allows us to visualize History as a process in constant evolution over time. From the beginning, cinema was thought of as an educational element, capable of demonstrating everyday and erudite culture, ideologies and social values, sometimes synthesized in a single work, offering elements that contribute to the formation of historical consciousness. However, films are not absolute truths, but rather a representation and interpretation of historical facts. However, how can we teachers provoke this reasoning and how do we prepare films for use in the classroom? The theme of aerial bombings launched against civilian populations, in the context of World War II (1939-1945), which is a historical event that makes up the scope of content to be covered in the 2nd year of high school (according to the new educational reform adopted by the State Department of Education for the State of Paraná), is a plot well explored through cinematographic productions, which can help as evidence and narrative language about this event in a playful way, making learning expressive, giving meaning to this content as total war. Therefore, in this work, we propose the use of film excerpts from the works: "Memphis Belle, The Flying Fortress" (1990), "Dresden, The Inferno" (2006) and "The Bombardeio" (2021), presenting them through classes, workshops at a Film Club. We also provide a step-by-step guide to the construction of these excerpts, as well as an evaluation proposal for students using the active Storytelling methodology technique.

Keywords: History; cinema; film education; film excerpts.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAPÍTULO I: O CINEMA E SEUS CAMPOS PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	29
2.1	CINEMA E EDUCAÇÃO	31
2.2	CINEMA E LINGUAGEM.....	35
2.3	CINEMA E REPRESENTAÇÃO	40
2.4	CINEMA E MEMÓRIA	45
2.5	CINEMA E TEMPO HISTÓRICO.....	50
3	CAPÍTULO II: GUERRAS GERACIONAIS E GESTÃO DA VIOLÊNCIA	57
3.1	A GUERRA TEÓRICA E A GUERRA REAL.....	60
3.2	AS GUERRAS REAIS COMO FORMA DE GESTÃO DA VIOLÊNCIA.....	63
3.3	DAS GUERRAS PRÉ-GERACIONAIS À ESTATIZAÇÃO – PRIMEIRA GERAÇÃO DAS GUERRAS ESTATAIS	67
3.4	A DEMOCRATIZAÇÃO DA GUERRA EM FACE DA ACELERAÇÃO DO TEMPO – A SEGUNDA GERAÇÃO DAS GUERRAS ESTATAIS	71
3.5	A GUERRA TOTAL: ENTRE A GESTÃO DA VIOLÊNCIA E A ACELERAÇÃO SOCIAL DO TEMPO – A TERCEIRA GERAÇÃO DAS GUERRAS ESTATAIS.....	75
4	CAPÍTULO III: A GUERRA AÉREA E A ORIGEM DA ESTRATÉGIA DO BOMBARDEIO DE TERROR	86
4.1	OS TEÓRICOS E ESTRATEGISTAS DO PODER AÉREO	89
4.1.1	Giulio Douhet.....	90
4.1.2	Amadeo Mecozzi	90
4.1.3	Hugh Trenchard.....	91
4.1.4	William Lendrum “Billy” Mitchell.....	92
4.1.5	Alexander Seversky.....	93
4.2	A II GUERRA MUNDIAL, ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	93
4.3	BOMBARDEIOS DE TERROR: UMA CHAVE PARA ENTENDIMENTO DA II GUERRA MUNDIAL COMO GUERRA TOTAL.....	98
5	CAPÍTULO IV: APRENDENDO COM OS FILMES.....	109
5.1	ANÁLISE DOS FILMES SELECIONADOS.....	112
5.2	CONSTRUÍNDOS OS TRECHOS FÍLMICOS	128

5.3	CINECLUBE – UMA PROPOSTA DE AULA OFICINA.....	135
5.4	STORYTELLING: TÉCNICA DE AVALIAÇÃO ATIVA	138
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE 1 – PLANO DE AULA E GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS TRECHOS FÍLMICOS PARA O CINECLUBE	154

1 INTRODUÇÃO

“Eu escrevo scripts para servir como esqueletos aguardando a carne e o tendão de imagens”.

Ingmar Bergman (*The New York Times*, 1978).

Garoto do interior no Paraná, o cinema entrou em minha vida aos 10 anos de idade, depois de mudar para a capital, levado por minha mãe para assistir “O Super Homem” (direção de Richard Donner, 1978) e “Fúria de Titãs” (dirigido por Desmond Davis, 1981). A tela gigante, o som abrangedor, eu tão pequeno. A atenção estava presa à tela, poucas outras coisas existiam. Foi arrebatador e acolhedor, definitivamente mágico.

Ainda adolescente, com os amigos da escola, dentre outros, fui assistir “Rambo” (direção de Ted Kotcheff, 1982) e “Ases Indomáveis” (direção de Tony Scott, 1986) no cinema. Pela televisão em preto e branco, assisti os seriados que tratavam de guerra: “Os ratos do deserto” (dirigido por John Peyser, Lee H. Katzin e Roberto Sparr, 1966) – contava a história de uma tropa de elite de americanos (que na verdade era inglesa) que combatia as forças alemãs no norte da África (*Afrika Korps*); “Os demônios do ar” (diretor Stephen J. Cannell, 1976) – história da VMF2-14 (esquadrilha de caça bombardeiros *corsair*) em combate contra os japoneses durante a batalha nas ilhas Salomão (Oceano Pacífico), e , “M.A.S.H.” (dirigido por Robert Altman, 1970) – uma comédia dramática que acompanhava o cotidiano de um grupo de militares nos bastidores das batalhas, que tinham como tarefa cuidar dos feridos em combate.

Filmes que também marcaram muito minha infância e me fizeram ter interesse pela aviação foram “Nimitz – Volta ao inferno” (direção de Don Taylor, 1980) – uma ficção que narra como um moderno porta aviões entra em um “buraco de minhoca” e é transportado à II Guerra Mundial no momento do ataque a Pearl Harbor, e, “Midway” (diretor Jack Smight, 1976) – que conta a história dessa decisiva batalha aeronaval, vencida pelos norte-americanos contra os japoneses.

Intercalando as atividades no tempo de lazer, mais do que cinema, era regular minha mãe e eu irmos a cada duas semanas à Biblioteca Pública do Paraná emprestar livros. Ela me deixava na ala infante juvenil, onde descobri os livros ilustrados em formato HQ (histórias em quadrinhos) que contavam a história da II

Guerra Mundial. Imediatamente fiz uma carteirinha para poder levá-los para casa. O passeio se completava com um pastel especial ou pão com bolinho, na Pastelaria Brasileira (que pertencia à “Dona Maria”, descendente de japoneses) que ainda funciona, ao tempo que aqui escrevo, em frente à Biblioteca. Eram de fato momentos felizes e que acabaram por moldar minha identidade intelectual. Minha mãe, ao ver crescer em mim tanto interesse por aquela guerra e, principalmente, pelas batalhas aéreas, resolveu presentear-me com dois livros ilustrados com fotos e mapas de capa dura ilustrados, sobre a II Guerra Mundial e sobre a Batalha de Midway, guardo comigo até os dias atuais; foram os primeiros que possuí e que compõe minha modesta biblioteca. Pouco depois, não lembro quando, mas, certa vez depois de passar de ano na escola, ela me presenteou com um exemplar de uma miniatura de avião do bombardeiro Heinkel 111 (para montar), tornando-me na medida do possível (ou que o dinheiro permitia), um aeromodelista, colecionando miniaturas de aviões da II Guerra.

Anos mais tarde, mediante a rejeição para o serviço militar, minha escolha profissional não poderia ser diferente, finalmente, no último ano da graduação em História pela Universidade Federal do Paraná em 1998, meu interesse em guerras me fez pesquisar em minha monografia durante aquele ano sobre o que considero o evento mais importante da história recente: a II Guerra Mundial (1939-1945) e seus impactos em Curitiba/PR. Intitulada “Cidade Conflagrada: conflito social e ideológico em Curitiba no contexto da II Guerra Mundial”, e sob a orientação do Professor Doutor Luiz Geraldo Silva, pude compreender o impacto social gerado por uma guerra, mesmo que este local ou sociedade estivesse geograficamente distante do calor do conflito: discutir como, além dos torpedeamentos por submarinos alemães aos navios brasileiros em nossas águas territoriais, a propaganda de guerra promovida pelos EUA contribuiu em provocar a dissensão ente nacionais e as comunidades alemãs e italianas no seio da sociedade curitibana, ao tempo de representar um desafio ao regime ditatorial de Vargas em preservar a ordem social, como ficou patente com a onda de distúrbios civis que se multiplicaram pelo país; Curitiba não foi exceção.

Antes mesmo de me formar, ingressei na profissão como professor temporário em História (categoria NL – não licenciado, algo próximo ao que hoje são os professores PSS – Processo Seletivo Simplificado) na rede pública de ensino (1994-1995), tive minhas primeiras vivências como educador quando estagiava no

Museu do Expedicionário (Curitiba-PR), onde além de manusear o acervo para manutenção, monitorava as visitas das escolas ao museu. Trabalhar na educação ensinando a II Guerra Mundial era algo muito prazeroso, pois o que aprendia no Museu enriquecia minhas aulas. Hoje, professor QPM (Quadro Próprio do Magistério) pela rede pública estadual, e, atuando em cursinho pré-vestibular na rede privada, vivenciei o impacto do surgimento de recursos midiáticos e de *softwares* desenvolvidos para aulas, permitindo a utilização de trechos filmicos, imagens e a mescla disso tudo com músicas, efeitos sonoros ou até mesmo áudios originais de fatos históricos registrados em diferentes mídias, arquivados e disponibilizados na Internet. A tecnologia ganhava uso em função da educação, na medida que possibilitava realizar produções de aulas a partir da edição de trechos de filmes históricos, com trechos de documentário intercalados com imagens, rearranjando-as com música e efeitos sonoros de acordo com o aspecto de um tema histórico, dando ênfase para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Organizar o material de maneira a causar experiências sensoriais nos alunos, estimulando os afetos, me pareceu uma forma interessante de conduzi-los a compreensão do impacto de um conflito bélico na vida das pessoas, por exemplo.

Ao surgir a oportunidade de voltar à Academia em 2022, por meio do ProfHistória, para dar continuidade aos estudos e realizar uma pesquisa de Mestrado, tive o privilégio de reencontrar um renomado historiador, o Professor Doutor Dennison de Oliveira, que compartilha da mesma paixão pelo assunto, e gentilmente, aceitou me orientar nesta nova jornada.

Como somos produto do meio e acabamos por desenvolver predileção por aquilo que nos move, decidimos então mergulhar na pesquisa sobre o impacto que as representações fílmicas causam não só no imaginário do alunado, mas como elas influenciam as interpretações que temos a respeito dos eventos do passado. Enquanto professores, vemos a necessidade não só em darmos reconhecimento das potencialidades deste recurso didático, mas principalmente ofertar uma possibilidade de leitura sobre como utilizar este artifício nas aulas de História. Para compreender melhor, voltemos ao início de seu surgimento.

É notável que em poucas décadas passamos progressivamente a consumir tamanho volume de imagens que, meio século atrás levaria uma vida inteira para serem assistidas. Imagens mediadas por diferentes mídias comunicam muito mais do que as pessoas umas às outras. Não tão distante no tempo, falar cara a cara era

quase que o único modo da maioria se comunicar. Ler ainda era um privilégio de poucos. O rádio ainda não existia. Porém, no apagar das luzes do século XIX, o cinematógrafo dos irmãos *Lumière* já começava a se firmar. Nascia então uma inédita forma de narrar histórias por meio de imagens: o cinema.

Desde então, parece soar cada vez mais incisiva a percepção de que de forma cada vez mais acelerada mergulhamos profundamente naquela que Debord (1997) chamou de “sociedade do espetáculo”. Onde, através deste conceito, o escritor e cineasta nos faz compreender que numa coletividade que é submetida a experiência de se alcançar a inteligibilidade por meio de performances, veiculadas por abrangentes e novos meios de comunicação de massa, produz-se o efeito colateral da transposição da espetacularização para a dimensão das mais elementares relações interpessoais, na qual a performance comunicativa entre os indivíduos assume um valor superior ao da essência do conteúdo que se comunica. Conforme Debord (1997):

O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no seu colário – o consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente [...] (Debord, 1997, p. 15).

O que se informa passa a residir num plano secundário em relação ao que se performa. Ocorre a priorização da forma sobre o conteúdo. A consagração é fruto da forma e não do conteúdo. Debord (1997, p. 15) completa: “O espetáculo é também a presença permanente desta justificação, enquanto ocupação principal do tempo vivido fora da produção moderna”.

Diante deste cenário social e tendo a plena certeza de não sermos os únicos, ao longo dos anos, uma de nossas inquietações enquanto educadores do Ensino de História, tem sido encontrar não só maneiras de fazer com que o conteúdo educacional ensinado faça sentido e seja significativo para os alunos, mas também que se oportunize por meio do uso de múltiplas linguagens perceberem-se no tempo, e, deste modo, proceder a um letramento histórico. Durante essa busca, percebemos que os filmes são ótimos protagonistas da narrativa dos objetos

históricos, se compreendermos a linguagem fílmica apresentada. Afinal, não é possível abranger a história da sociedade humana no século XX sem levar em conta o cinema que ela produziu.

Contudo, sem objetividade, os filmes podem ser simplesmente uma distração, um momento para escapar de conteúdos maçantes, ou mesmo servir para uma “operação tapa buracos”, quando não há mais o que se possa oferecer, o que acaba por desestimular o aprendizado, ou até mesmo, levar o alunado a acreditar literalmente no que foi visto como verdade absoluta dos fatos, uma vez que ainda se encontram em formação. Percebido isso, procuramos entender como fazer um melhor uso de filmes no ensino do conteúdo que estiver em questão. Foi então que ao utilizar trechos fílmicos, em vez de um filme completo, pudemos direcionar o tema a ser trabalhado. Entretanto, como apresentar a narrativa fílmica para uma aprendizagem dialógica?

Quando se trata de comunicar um conhecimento, este somente é socialmente admitido enquanto tal quando devidamente disciplinado. E a única forma de disciplinar um conhecimento de modo a torná-lo academicamente reconhecido, prossegue sendo por intermédio exclusivamente do domínio da chave de acesso ao veículo de comunicação das palavras escritas, sejam através de livros, teses ou artigos, porém necessariamente escritas.

Afinal, somente por meio da literatura podemos criar uma pausa, uma brecha no fluxo temporal, para a reflexão acerca do que se lê, ou mesmo, por meio do espaço de tempo específico da leitura, dotar a percepção de um modo como algo ou uma ideia necessita ser comunicada. A destarte tal qualidade das palavras escritas, mormente não há a possibilidade de abstrair sentido através de textos escritos, ao que apenas por meio de imagens adquire significado.

Determinadas ideias somente adquirem um sentido através do impacto de imagens que causem sensações capazes de afetar, inteligivelmente, ou sub-repticiamente, por meio do acionamento das emoções. Como dito acima, na modernidade, mensagens comunicadas através dos signos das imagens foram se tornando progressivamente mais possantes dada sua onipresença. Então, a comunicação escrita contém de forma limitada a sua especificidade o que, de outro modo, a palavra musicada ou a imagem ao seu modo, também possuem, que é o poder de transmitir uma informação objetivamente por via das afetações sensíveis, isto é, por via das sensações, sentidos e sentimentos.

Flusser (2002) afirma que estamos amarrados aos nós da trama de uma sociedade que não possui a percepção da necessidade de transcender a leitura do mundo. Existem à nossa volta outros patamares sensoriais capazes de oferecer formas alternativas de consciência, mas pela natureza limitada das letras, contentamo-nos as suas interpretações obtusas, ignorando outros significados possíveis de serem inteligentemente compreendidos através de outras capacidades humanas sensíveis, poderíamos dizer serem aquelas pertencentes ao governo dos afetos, ou emoções.

Esse apego ao império da criticidade restrita ao campo exclusivo das letras, ao que Flusser (2002) chamou de “textolatria”, nos poda a capacidade de enxergarmos os demais aspectos das coisas:

Exemplo impressionante de textolatria é a ‘fidelidade ao texto’, tanto nas ideologias (cristão, marxista etc.), quanto nas ciências exatas. Tais textos passam a ser inimagináveis, como é o universo das ciências exatas: não pode e não deve ser imaginado. No entanto, como são imagens o derradeiro significado dos conceitos, o universo da ciência torna-se universo vazio (Flusser, 2002, p. 11).

A crítica desse autor na atualidade está bem mais atenuada, posto que há uma inversão completa de sua assertiva graças ao processo tecnológico, onde a civilização se conduziu a uma virtual crise do texto, isto é, aparentemente cada vez menos se quer dedicar as leituras que ultrapassem muito mais as poucas centenas de dígitos de um *twitter* (novo X), e para além disso, cogita até mesmo delegar o fardo de escrever reflexões inteligíveis às novas IAs (Inteligências Artificiais).

Contudo, ante a espiral em crescimento geométrico de difusão de informações veiculadas por meio de imagens, o que se mantém com ênfase na urgência, é o alerta sobre a necessidade de se proceder a uma educação imagética, ou seja, ao desenvolvimento do que chamaríamos de um “letramento” acerca da comunicação através das imagens. Observando o advento da dificuldade em escrever textos longos e coerentes, e ao mesmo tempo, o impacto do processo de substituição de textos pelas imagens, é crescente a preocupação entre os educadores do Ensino de História, no que se refere a compreensão do processo histórico. Como consta no PCNEM (Plano Curricular Nacional para o Ensino Médio) (2000, p. 19):

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. [...] linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas. Isso envolve a apropriação demonstrada pelo uso e pela compreensão de sistemas simbólicos sustentados sobre diferentes suportes e de seus instrumentos como instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação. Envolve ainda o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas [...] (BRASIL, 2000, p. 19).

Tal como se aprende a ler textos e a escrevê-los exclusivamente através do exercício constante da própria leitura e da escrita, o mesmo se deve proceder com relação as imagens, de maneira a tornar os indivíduos capacitados a compreendê-las. Portanto, esse chamado revela-se certo ante a carência de leitura crítica e por vezes a literalidade de interpretação do que é vinculado imageticamente.

Na busca pela compressão de como os filmes poderiam contribuir no Ensino de História, surgiu a dúvida se deveríamos empregá-los integralmente, ou produzir uma apresentação de trechos mais paradigmáticos que demonstrassem o recorte histórico trabalhado, com vistas a melhor alcançar uma contextualização que contribuísse no provocar da continuidade do desenvolvimento da consciência histórica do educando. Afinal, é possível que os alunos reconheçam nos filmes experiências cotidianas vivenciadas por eles através de games ou outros filmes. Conforme Schmidt (2005) afirma:

Assim como a fotografia (imagem imóvel), o cinema (imagem móvel) é uma linguagem contemporânea que exige cuidados especiais no seu uso na sala de aula. Alguns aspectos precisam ser mencionados como: a necessidade do conhecimento da historiografia do cinema; estudos sobre a presença da história no cinema; da presença do historiador no cinema; a questão dos documentários históricos e a construção da memória (ou da memória em ruínas); o cinema e a formação da consciência histórica e, finalmente, os aspectos que envolvem a especificidade do uso do filme no ensino de História (Schmidt, 2005, p.225).

Ou seja, as representações fílmicas a respeito de uma temática histórica devem sempre levar em consideração no filme, seu valor como documento e também como produto cultural reconhecidamente importante para os jovens que estabelecem no ensino médio estudos mais aprofundados de História (Fernandes, 2007).

Napolitano (2018) nos adverte:

Geralmente, o filme histórico revela muito mais sobre a sociedade contemporânea que o produziu do que sobre o passado nele acenado e representado. (...) Este é um aspecto fundamental que o professor deve levar em conta e remete a duas armadilhas do uso do cinema na sala de aula: o anacronismo e efeito de super-representação fílmica (ou seja, o que é visto é assimilado como verdade absoluta). O anacronismo ocorre quando os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época representada (Napolitano, 2018, p.38-39).

Napolitano defende que o filme é um importante objeto para uso no ensino de História, tanto em sua linguagem, quanto pela fascinação que ele causa aos sentidos. Trata-se de uma outra forma de produzir, de entender, refletir e criticar historicamente, pois é um documento diferente dos conteúdos dos livros.

Novamente, segundo Schmidt (2005, p. 62): “(...) levar à superação da compreensão do documento como prova do real, para entendê-lo como documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico na sala de aula”. Tal transposição didática do conteúdo histórico associado ao filme, deve buscar a problematização, o ensino, a construção, desconstrução e reconstrução de conceitos, os diversos momentos históricos da obra e o seu caráter como documento. Pensando desta forma, é necessária a seleção de alguns elementos fundamentais, como: perceber a História como processo, superando tanto a circularidade quanto a linearidade do tempo, bem como com a noção de evolução positiva; romper com o entendimento de eventos isolados sem a análise global da totalidade, através da dialética da História; partir da História presente contrapondo à ideia de estudos imparciais; interpretar a História com base nas dimensões sociais micro e/ou macro do educando, proporcionando condições dele poder entender e interferir em sua própria realidade (Schmidt, 2005).

Na busca em demonstrar tais potencialidades do emprego da linguagem fílmica, elencamos como objeto histórico para o Ensino de História, as campanhas aéreas de bombardeios estratégicos, utilizadas na II Guerra Mundial. Seja por seu grande impacto e significado na História recente da humanidade, e por isso mesmo ser um tema bem explorado pela indústria de jogos e cinematográfica, é que há uma riqueza em materiais fílmicos sobre múltiplos aspectos daquele conflito mundial, os quais estimulam um público cada vez mais crescente a buscarem informações a seu respeito. É aí então, que encontramos a pertinência de contribuir pela educação:

através do uso de filmes. Enfatizar o aspecto, nos faz perceber de que a guerra travada a partir do domínio do ar, aproxima-se com maior precisão, da dimensão do significado da II Guerra Mundial como uma “guerra total”, isso é, uma guerra onde as populações civis não seriam poupadas como nas guerras anteriores, mas sim as converteria em alvos prioritários na busca pela derrota do inimigo.

Para permitir uma amplitude dimensional da percepção do significado daquele embate, decidimos direcionar especificadamente às campanhas aéreas de bombardeio estratégicos dos Aliados contra a Alemanha. Em particular, as operações de bombardeio de terror, que, entretanto, sabemos ter afetado não somente a eles, mas diversos países envolvidos na luta por todo aquele conflito, dizimando numa escalada crescente as populações de inúmeras cidades, especialmente durante o último ano e meio de duração do conflito.

Seguindo nesse caminho, encontramos interessantes filmes da cinematografia americana e europeia. Identificamos que o nexos que deveríamos perseguir, consiste em alguns títulos da cinematografia americana enfatizar a narrativa de um suposto heroísmo das tripulações de suas aeronaves, em disputa com a narrativa da cinematografia da Europa continental, que de forma geral, mobiliza a memória dos horrores sofridos pelas populações das cidades bombardeadas. Encontrar esse contraste de narrativas nos filmes, nos convenceu que estávamos no rumo certo.

Cientes da capacidade dos filmes de aproximar o educando do aprendizado histórico, de permitir o aluno empoderar-se do conhecimento do significado da II Guerra Mundial através do estudo da escalada da campanha de bombardeios aéreos desencadeada durante o transcurso dessa guerra, é que, pretendemos por meio de um projeto extra classe propor a constituição de um Cineclube na escola, e, em proveito do Ensino da História, discutir a produção da narrativa historiofófica presente nos filmes de guerra, a respeito da guerra aérea durante aquela conflagração. Também consideramos apropriado mobilizarmos os conceitos de memória e representação, esses, componentes intrínsecos à teoria necessária ao fazer histórico.

A constante busca por recursos didáticos no Ensino de História nos levou a decisão de utilizar trechos de obras fílmicas, os quais entendemos que possuem o atributo de adequadamente contribuir para um ensino rico em aprendizagem, permitindo, que deste modo, seja demonstrado com objetividade o que se deseje

extrair do tema a ser ensinado, suscitando um maior interesse e curiosidade sobre o conteúdo trabalhado.

Entretanto, havia a dúvida se estaríamos de fato, enquanto educadores, utilizando os filmes de forma correta: se o que foi exposto poderia contribuir para um ensino dialógico, crítico e significativo. Consecutivamente havia uma preocupação se a compreensão de que as imagens e os conceitos apresentados nos filmes não fossem introjetados como verdade absoluta, mas sim uma representação e interpretação dos fatos históricos. Como então utilizar esta promissora linguagem narrativa que são as produções fílmicas e ao mesmo tempo fazer com que o educador compreenda as implicações do seu uso?

O cinema está impregnado dos valores sociais que o influenciam e ao mesmo tempo veicula valores, verdades e inverdades, modos de ação e percepção. A representação apresentada pelo enredo constante no roteiro, bem como nos recursos cinematográficos mobilizados pela direção da produção fílmica, compõe a narratividade que a obra porta, expressando na síntese final um discurso que exprime a própria sociedade e o contexto no qual ambos pertencem. Como cita Teixeira (2004):

Olhar para o cinema, buscando entendê-lo como uma pedagogia cultural e não como uma metodologia que sirva para variar um pouco o cotidiano escolar, nos permite olhar para nós mesmos como constituintes da cultura e da história e, ao mesmo tempo, constituídos por elas (Teixeira, 2004, p.179).

Teixeira nos permite entender que é necessário compreender que as artes são produtos de uma sociedade, mas também contribuem na forja dessa mesma sociedade. E, na sétima arte, se procurarmos identificar não apenas o que está sendo dito (personagens e narrativas) mas desvelar o que não foi explicitado – como o que poderia estar em torno invisibilizado pelo foco da tomada em cena – poderíamos discutir se por exemplo, haverá ou não heroísmo em atos levados a efeito por determinados personagens, e, sobretudo, como o filme representa tais atos dentro dos eventos históricos assim representados.

Como professores, sabemos que o filme faz uma apropriação do passado, ou seja, ele faz uso da História, e, necessariamente, faz deste passado uma idealização ou promove sua mitificação. As representações fílmicas não devem absolutamente comprometer com a fidelidade histórica, mas elas são leais na

relação que a obra estabelece com o contexto no qual ela foi produzida, e por extensão, nos esclarece como o tempo em que o filme foi produzido, enxergava o passado. É fundamental, que ao utilizar o recurso fílmico, os alunos compreendam que a película está carregada de valores e ideologias, cabendo então ao professor sinalizar estas lacunas no que diz respeito à construção do fato histórico. Conforme diz Stephanou (1998), sobre o papel da História:

(...) perceber as impregnações no vivido, demonstrar como o vivido define a leitura do passado, implica viabilizar efetivamente outra relação de conhecimento nas aulas de história. Estudantes e professores, sujeitos concretos, em um tempo-espaço determinado, ocupando posições e estabelecendo relações sociais específicas, problematizam e interrogam o passado, bem como as diferentes interpretações deste passado, elaborando outras leituras da história. Como sugere Febvre, “elaborar um fato é construir. É dar soluções a um problema...e se não há um problema não há nada” (Stephanou, 1998, p.33).

Todavia, de que modo nós professores podemos provocar esse raciocínio? Sabendo deste preceito, é possível desenvolver conceitos históricos através das narrativas fílmicas? Quais conteúdos podemos contemplar? De que maneira podemos escolher e preparar os filmes para uso em sala de aula? É buscando uma forma de continuar utilizando os filmes enquanto linguagem narrativa para ascender a criticidade de modo instigar o prosseguimento do desenvolvimento da consciência histórica no alunado, que desenvolvemos esta pesquisa. Procurando desenvolver estes questionamentos e responder nossas indagações, organizamos os capítulos que seguem de maneira a compreender os conceitos envolvidos, adotando formas de análise sobre a teoria da consciência histórica, a fim de entender como o alunado, uma vez envolvidos nas atividades propostas no Cineclube, tratam com o conhecimento a partir das limitações e possibilidades da linguagem fílmica.

No primeiro capítulo trataremos dos conceitos de linguagem, representação e memória, discutindo as temporalidades históricas. Discorreremos sobre como desenvolve-se a constituição da consciência histórica. Abordaremos a importância do cinema na sala de aula, a compreensão da linguagem fílmica e filmes históricos como escrita da História, trazendo as perspectivas e reflexões de outras publicações relacionadas ao uso de filmes no Ensino de História.

O segundo capítulo tematiza a ideia da guerra em si. Para tanto, mobilizaremos pensadores e historiadores que abordam o tema da guerra como

fenômeno social, seja como característica cultural ou como recurso ao campo da política. Nesse capítulo faremos uso de categorias que foram construídas para contribuir para o estudo da guerra como evento persistente na trajetória histórica da humanidade, bem como sua interferência na redefinição do rumo da história. Dentre outros, as principais categorias das quais faremos uso, estão a de “gestão da violência” em articulação ao conceito de “guerra geracional”. Navegando através delas, temos a intenção de chegarmos a II Guerra Mundial, tendo em perspectiva o impacto neste conflito dos efeitos da “aceleração social do tempo” que marca a modernidade tardia, na forma da guerra aérea e seus bombardeios estratégicos, na sua configuração como uma “guerra total”.

No terceiro capítulo, abordamos, finalmente a II Guerra Mundial, trazendo à discussão dela em face do gênero guerra realizado no capítulo anterior e através dos citados conceitos de “guerra geracional”, “gestão da violência” e “guerra total”, em face da “aceleração social” do tempo na modernidade, fazer apontamentos dos sentidos e significados daquele conflito. Com isso em mente e considerando o processo a acentuação da aceleração do tempo sobre o desenvolvimento da tecnologia em um contexto de guerra na era industrial, levantamos o agenciamento da guerra aérea, mais especificadamente do bombardeamento aéreo como indutor da “guerra total”. Neste sentido é proposta a discussão sobre a gestão do uso da violência deflagrada no conflito aéreo, procurando compreender o impacto dos bombardeios sobre as populações civis desarmadas. Em relação a guerra aérea explicaremos as diferenciações de sentidos sobre a aviação de bombardeio estratégico e aviação de cooperação, perscrutando assim o significado da II Guerra Mundial.

Finalmente, buscando definir e analisar os componentes teóricos da proposta desse trabalho, o quarto e último capítulo apresenta a análise dos filmes escolhidos: “Memphis Belle: A Fortaleza Voadora” (direção de Michael Caton-Jones, 1990), “Dresden, O Inferno” (direção de Roland Suso Richter, 2006) e “O Bombardeio” (direção de Ole Bordenal, 2021); assim como a proposta didática escolhida para se trabalhar os trechos fílmicos, descrevendo o projeto extra classe e a construção do Cineclub. Apresentamos o plano de aula, o passo a passo contendo a edição dos trechos fílmicos selecionados e os *softwares* (disponíveis gratuitamente) utilizados na construção do material. Por fim, como poderemos avaliar o alunado sobre o que foi exibido e seu efeito na aprendizagem histórica.

A presente dissertação tem, portanto, como objetivo principal, trabalhar através de um projeto extra classe – o Cineclube; analisando os contrastes nas narrativas históricas contidos nos trechos fílmicos (chaves) extraídos de obras selecionadas, buscando propiciar aos estudantes uma discussão sobre “guerra total”, a partir do que é “guerra geracional”, contemplando a habilidade da “competência específica 1” da BNCC (Base Nacional Comum Curricular): “ampliar a capacidade dos estudantes em analisar processos, compor argumentos e elaborar hipóteses, utilizando dentre outras linguagens, as tecnologias digitais de informação e comunicação [...] (Brasil, 2017). Também oportunizamos uma descrição simplificada sobre a edição de vídeos e como esta ferramenta pode auxiliar o professor na confecção dos trechos fílmicos. Problematizaremos as narrativas históricas presentes nos trechos das películas, contrastando-as uma com a outra, bem como relacionando-as cada qual com a das produções da historiografia acadêmica.

2 CAPÍTULO I: O CINEMA E SUAS DIFERENTES DIMENSÕES PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

“A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido.”

Walter Benjamin (Suhrkamp Verlag, 1955).

O filme enquanto objeto histórico nos faz compreender a própria História como um processo social em fluxo no tempo. O historiador pode tornar uma produção cinematográfica como evidência em suas investigações e também utilizá-la como linguagem que tece uma narrativa sobre o passado fornecendo elementos que contribuem para a transformação da consciência histórica. Por tanto, o cinema tece suas narrativas por meio de uma linguagem que lhe é peculiar, através da qual apresenta a representação de um discurso acerca da História, possibilitando a organização da consciência sobre a História (Ferro, 2010; Rosenstone, 2010; Sorlin, 2015).

Segundo Yashinishi (2020), a partir da Escola dos Annales (1929), tudo que aponta uma atividade humana pode ser utilizado como fonte, e assim sendo, o historiador pode utilizar da interdisciplinaridade para adentrar nas diferentes áreas da ciência para extraí-las. O cinema suscitou grande interesse por suscitar novos objetos para a pesquisa e abordagens historiográficas diferentes. No que conhecemos como “primeiro cinema”, os filmes buscavam representar lugares e hábitos cotidianos, explorando as sociedades e culturas da época. Já nas décadas de 1960 e 1970 (século XX), o cinema novo, por exemplo, desenvolvendo-se como um fenômeno midiático voltado para as grandes massas ao abordar temas como a pobreza, sexo, e violência como aspectos do ser humano, proporcionou a expansão da noção conceitual do filme enquanto documento histórico.

Passamos então a investigar o processo da produção cinematográfica, sua influência política e social e suas inter-relações com a História. No início do século XXI, foi o historiador Robert Rosenstone (2010) quem afirmou que o cinema, escapando ao rigor da historiografia como ciência disciplinada, oferece discursos sobre o passado histórico, criando uma possibilidade de reflexão comparável a que a historiografia faz, porém, condensando a História através da plasticidade do formato que lhe é característico. Por tanto, segundo Pinto, Cardoso e Soares (2019),

o cinema foi considerado para além de uma arte, uma significativa ferramenta de reflexão e, por isso, uma plataforma de inúmeros temas a serem explorados em proveito do processo de ensino-aprendizagem, podendo, por exemplo, tal relação com a educação ser ela mesma considerada parte da própria História do cinema, muito embora nem sempre as instituições de ensino compreendam o potencial dos recursos fílmicos. Os filmes permitem perceber os aspectos sociais, culturais, históricos, literários e políticos relacionados ao contexto em que se apresenta. É possível através deles, diminuir a distância entre o pensar, sentir e aprender, capacitando para uma reflexão subjetiva sobre o tema proposto. Para que se concretize a associação entre cinema e educação não é possível dispensar a mobilização da literacia na abordagem da fílmica, e para que seja dado consequência a mobilização desta linguagem é indispensável uma seleção rigorosa da escolha dos filmes. A análise fílmica deve contemplar um amplo processo de percepção sobre os saberes e práticas inerentes à linguagem cinematográfica, construindo assim o conhecimento.

Uma vez que compreendemos o propósito dos filmes para o estudo da História, porque possuem narrativas sobre eventos passados, linguagens e particularidades, capazes de representar ou reproduzir narrativas e organizar os fatos históricos, é inteligível que as produções cinematográficas além de serem poderosos componentes de investigações para compreensão dos fatos históricos, constituem também um excelente alternativa a literatura historiográfica na abordagem das fontes dos eventos do passado, e por meio do agenciamento do próprio alunado, intervir, deste modo, com um contributo ao processo de formação da consciência histórica dos estudantes, esta que se desenvolve processualmente durante toda a existência do indivíduo. Antes de nos aprofundarmos sobre o ensino do tema proposto, é interessante discutirmos como as experiências e interpretações do tempo constituem o que conhecemos por consciência histórica, e transversalmente, como o cinema pode ser utilizado em sala de aula para tal percepção.

2.1 CINEMA E EDUCAÇÃO

A demanda humana em conseguir interpretar de maneira que lhe pareça coerente as transformações na natureza, das coisas, dos outros no transcorrer da vida no tempo, fez com que buscássemos desenvolver diferentes formas de mensurá-lo, entende-lo, mas principalmente compreender como interagimos com ele. Explicar o tempo e de que maneira nos inserimos nele é um dos grandes desafios nas aulas de história, pois o tempo histórico considera as dimensões de duração (curta, média e longa), sincronia, diacronia e até mesmo anacronia, além de regimes de historicidade (passadismo, presentismo e futurismo).

O pensamento histórico, na teoria de Rüsen (2001), fundamenta-se em um conjunto de operações – experiência, interpretação, orientação e motivações – que precisam ser conectadas e inseridas em uma lógica narrativa de apresentação para estruturar o pensamento, ao mesmo tempo que quer conferir sentido aos eventos históricos. Em Rüsen (2001), a História é definida como uma conexão temporal cheia de eventos entre passado e presente, que, por meio de suas representações sob a forma de narrativas, dão significado e sentido para a orientação da vida prática atual. Todavia, é fundamental ressaltar que narrativas se diferem, pois a despeito de se referirem a acontecimentos reais, possuem cada qual uma ética. Para o teórico, o elemento ético que faz da história uma ciência é o método. Este fundamento ontológico, citado por ele, por sua vez, afirma que os resultados obtidos serão uma verdade pautável se for útil à vida:

A história como ciência deve ser uma realização particular do pensamento histórico ou da consciência histórica (...). Tenciono, pois, analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica (Rüsen, 2001, p. 55).

Ainda segundo o autor:

(...) todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história – é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária (Rüsen, 2001, p. 56).

É, portanto, necessário compreender que a consciência histórica é a soma das interpretações com as quais os indivíduos percebem a evolução de suas

experiências e de si mesmos no tempo, orientando-os em seu cotidiano e dotando significado às coisas a sua volta e sentido à vida. O método histórico funciona como um meio que regula o pensamento histórico por meio da cognição, tendo por estratégias a heurística (seleção das fontes), a crítica (avaliação das fontes) e interpretação (apresentação do saber produzido). A interpretação do saber mostra-se a operação mais complexa, pois a teorização dos contextos históricos requer conectar os fatos do passado intersubjetivamente, para que se tenha então uma função explicativa e produzir por fim, o saber histórico (Rüsen, 2001).

Souza (2014) afirma que é possível propormos estudos que façam a articulação dos objetivos diretamente aos fundamentos epistemológicos do conhecimento histórico, refletindo sobre a compreensão histórica dos sujeitos envolvidos no processo. Investigar as reflexões sobre as ações, influências das questões estruturais, possibilidades e limitações do agir histórico, explicando as realidades concretas que visam um amadurecimento teórico e também metodológico. O pensamento histórico se manifesta na vida prática. Conforme Souza (2014):

Jovens estudantes operam ideias históricas e tais ideias fundamentam sua compreensão, sintetizando-as numa consciência histórica que os leva a construir identidades e exercer sua práxis em relação às experiências ou narrativas históricas, presentes na cultura histórica com a qual se relacionam (Souza, 2014, p. 59).

As fontes áudio visuais constituem um poderoso veículo através do qual, dentre outros, pode-se recorrer para encontrarmos um caminho no sentido de oportunizar ao alunado a percepção da consciência que ele possui da História. A maneira como utilizamos as obras fílmicas como forma de interpretar a história, é um método que capacita os alunos a selecionar, criticar e interpretar o saber produzido a respeito do passado. Para tanto, precisamos compreender e desenvolver formas de como utilizar o cinema em sala de aula.

Esse desenvolvimento para uma competência de análise fílmica, vem através da conscientização de que podem haver interpretações para o conhecimento histórico, e para tanto, além de prudente, é pertinente em proveito de um contínuo desenvolvimento da consciência histórica, confrontar a representação que o estudante possui sobre o objeto histórico, com outras fontes históricas e narrativas sobre o tema. É importante examinar a linguagem midiática e de que modo as

informações e conhecimento estão sendo transmitidos. O discurso imagético utilizado de uma forma interdisciplinar, deve considerar os substratos utilizados, pois trata-se de uma iconografia, com imagens em movimento, trilha sonora, figurinos, cenários, e tantos outros detalhes componentes da película (Souza, 2014; Barros, 2012).

Novoa (2012) descreve etapas que acredita que devam ser empregadas quando o professor for utilizar o filme como recurso didático, como: planejar previamente o que será trabalhado; realizar um levantamento dos filmes e se estes estão disponíveis; relacionar os filmes escolhidos com o conteúdo histórico a ser explanado; compreender os acontecimentos, processos e contextos históricos com o período que o filme foi produzido; estar a par da biografia dos realizadores do filme e as condições que este foi realizado; sempre analisar e transformar os conteúdos dos filmes em documento histórico, pois este agora é a fonte; elaborar reflexões sobre as temáticas abordadas, e, por fim, promover possíveis debates sobre o que foi visto e ouvido. Essa organização permite que os filmes sejam analisados como um todo, onde cada elemento pode ser interpretado de uma maneira mais profunda e efetiva, contrapondo os aspectos externos do contexto histórico e social em que a obra foi feita, assim como aspectos relacionados à obra em si, como gênero e período cultural a qual pertence.

Segundo Napolitano (2018), desde o início, o cinema foi pensado como elemento educativo sobretudo para as massas trabalhadoras. Seus formatos para reprodução em VHS (*Vídeo Home System*) e DVD (*Digital Versatile Disc*), hoje em arquivos MP4 (*Motion Picture Expert Group-4 Part. 14*), AVI (*Audio Video Interleave*), *Media Player* e tantos outros, permite que o utilizemos de maneira descomplicada e com agilidade em salas de aula:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar (Napolitano, 2018, p. 11).

É preciso lembrar que o cinema é sempre uma ficção gerada pela “verdade” da câmera, ou seja, o filme sempre irá apresentar o tempo presente, onde o professor precisa atuar como mediador entre a obra apresentada e o alunado,

desenvolvendo uma visão crítica, exigente, comparativa e propondo uma relação do conteúdo estudado com a linguagem apresentada no filme (Napolitano, 2018).

Em acordo com Novoa (2012), Napolitano (2018) afirma que o professor deve levar em conta a adequação e a abordagem que será feita durante a exibição de um filme: possibilidades técnicas e organizativas, articulação com o currículo e conteúdo a ser trabalhado, adequação a faixa etária e o momento específico em que a classe se encontra na relação ensino aprendizagem. Diante de tantos fatores a se pensar e desenvolver para a apresentação de um filme em sala de aula, ficou claro que neste planejamento é necessário ajustar o filme ao tempo que se possui para trabalhar em sala ou mesmo para que o aluno mantenha o interesse durante a apresentação, ou ainda, por conter cenas desapropriadas para a idade dos educandos, usando assim trechos do filme, ao invés dele na íntegra. Esta também é uma preocupação evidenciada por Napolitano (2018, p. 21): “(...) selecione algumas cenas, para o caso de filmes de assimilação mais difícil ou que contenham cenas impróprias para a faixa etária à qual se destina a atividade.”

Utilizar recortes da obra cinematográfica permite que o professor possa trabalhar temas específicos, e ao mesmo tempo, possa conectar diferentes películas sobre o conteúdo, ressaltando determinadas características e até diferentes visões e interpretações do mesmo assunto. Napolitano (2018) nos mostra que as crianças desde tenra idade, ou seja, desde seus primeiros anos escolares, podem desenvolver facilmente a habilidade em ler imagens em movimento, interpretá-las, aprender e compreender as convenções narrativas e ainda prever possíveis desenvolvimentos da história contada, o que os incentiva a ler textos mais complexos. Entretanto, é necessário que o professor tenha cautela, pois existe um olhar de inocência nos alunos e com ele a tendência em achar que o que está no filme pode ser real e literal.

Desta forma, o uso de cinema em sala de aula deve ser objetivado e estimular o aprendizado dos conteúdos, habilidades e conceitos. Ao utilizarmos filmes para o ensino de História, por exemplo, Napolitano (2018, p. 24) diz ainda que a película deve provocar nos alunos: “(...) perceber como as pessoas do passado são representadas, perceber diferentes visões da História, desenvolver noções de pesquisa histórica valendo-se da reconstituição e representação do passado nos filmes.” O autor nos faz entender que estamos tratando do emprego de uma linguagem que possui sua própria forma de inteligibilidade. São os códigos e

linguagens utilizados nos recursos fílmicos, desenvolvendo a noção do roteiro e narrativas presentes, tanto oralmente quanto por escrito.

O modo como um filme organiza um acontecimento ou a sucessão deles, vai depender da linguagem cinematográfica utilizada, pois é ela quem dará estrutura ao que se pretende contar. A narrativa pode suprimir o tempo real através da sequência de cenas, e este feito, também se relaciona com a locução escolhida. A linguagem específica criada para interpretar o passado está diretamente relacionada à construção das articulações entre som e imagens, movimento das câmeras, palavras, expressões e gestos, luz e sombra, foco e desfoco, efeitos especiais, entre outros elementos.

2.2 CINEMA E LINGUAGEM

Como nos lembra Carrière (1994), a “câmera como caneta” traz o cinema autoral à discussão, ou seja, a produção fílmica é dotada de uma narrativa com uma comunicabilidade que lhe é peculiar. É através dos inúmeros efeitos visuais desenvolvidos pela técnica cinematográfica que um filme se comunica com quem o assiste. Carrière (1994, p 29-30) orienta que durante o século XX: “(...) a linguagem do cinema passou por uma incrível diversificação, e continua a procurar e pesquisar. O surgimento de novas técnicas de filmagem, e de projeção (...) ajuda a aperfeiçoar e a desenvolver essa linguagem.”

A gramática cinematográfica se expressa por meio da constante evolução das diferentes técnicas empregadas, sejam estas sobre o plano que enquadram os filmes, a trilha sonora, os efeitos sonoros, os efeitos visuais, os movimentos e as aberturas ou fechamentos de câmeras sobre uma cena, o enquadramento, os ângulos, luzes, cores, sombras, desfoco, considerando também a atuação e as falas dos personagens, ou por fim o encerrado. Por meio destas técnicas, sempre em insaciável processo de desenvolvimento de inovações e impelida pelo efeito da repetição a logo transformar as novidades em clichê, é que se constitui a narrativa fílmica. O cinema constitui uma peculiar forma de linguagem que possui a capacidade de influenciar, tal como acontece com outras formas de arte, a conduta das pessoas de seu tempo (Carrière, 1994). Ainda na mesma obra (p. 34), ele afirma: “O cinema inventou modos de falar, êxtase, aflições, novos tipos de terror.

Pode até ter nos ajudado a descobrir em nós mesmos sentimentos até então desconhecidos.”

Neste ponto, Ferro (2010) sustenta que o cinema, se analisado, ao mesmo tempo que permite revelar que ideologias e valores estão se fazendo constar do bojo de um filme, possibilita não só desvelar o contexto histórico que condicionou os envolvidos na produção fílmica, como também revela como as obras cinematográficas interferiram na produção do passado histórico em que foram inseridas, ou, inversamente, como na fílmica se faz presente a intervenção das mentalidades então vigentes a época de sua produção. Em cada produção a sequência das cenas, um simples deslocamento através das câmeras capaz de mudar o ponto de vista de uma cena, aflora nas composições das imagens a mutação da linguagem cinematográfica de cada época. A atuação dos atores do cinema mudo contrasta com a do cinema falado, mas até a introdução de sons as imagens falavam por si. Carrière (1994):

Esses processos narrativos, essas comparações, essas impressões, as novas formas dadas aos sentimentos por esses assombrosos deslocamentos e associações de imagens, foram recebidos no princípio da década de 1920, com espanto e apaixonado entusiasmo, comprovados milhares de vezes (Carrière, 1994, p.18).

A linguagem cinematográfica para sugerir o que deseja comunicar através de imagens, necessita se atualizar segundo os códigos sociais que expressam os valores das pessoas de tempos distintos. Estes protocolos, eles próprios são muitas vezes induzidos pelas imagens veiculadas através de filmes. É importante perceber que a memória de palavras e frases são mais impactantes quando acompanhadas de imagens do que quando somente escritas. A linguagem fílmica trabalha com outro gênero de memória, capaz de ser partilhada por diversos povos, sem importar o as diferenças linguísticas de cada um. As expressões permitem ao público reviver memórias; a cada inovação cinematográfica – a fala, as cores, a música, a arquitetura – contribuiu com uma visão ou forma de expressão peculiar (Carrière, 1994).

Santos (2016) em sua dissertação sobre o “Cinema e o Ensino de História”, faz profundas reflexões sobre a linguagem cinematográfica inserida dentro da linguagem audiovisual. O autor estabelece que um dos aspectos mais importantes da dimensão dos filmes está no entrecruzar das diferentes linguagens que eles

mobilizam, sobressaindo a linguagem verbal, visual e sonora, selecionando e organizando elementos significativos para o espectador. Essa comunicação entre o filme e o espectador se dá através da semiologia, utilizando “códigos” cinematográficos que por sua vez afetam a vida de quem os decodifica. A linguagem mais específica do cinema é a narrativa clássica, estabelecida ainda no século XX pelo cineasta estadunidense D. W. Griffith, ficando conhecida como “gramática griffithiana” (Machado, 1997 *apud* Santos, 2016)¹, estando intimamente ligada à experiência sensitiva do que foi exposto na tela, permitindo aos espectadores contar, ver e julgar a si próprios. O cinema possibilita uma certa “impressão da realidade”, sendo capaz de modificar a percepção de mundo. Essa característica própria da criação fílmica cria uma ilusão de narração contínua, fazendo com que o indivíduo se identifique com a obra.

Porém, quanto aos filmes históricos que são os que nos importam, seriam eles um compêndio de fontes imagéticas, ou estariam se propondo ser uma referência para nos aproximar e eventos ocorridos no passado? Ao analisarmos a obra de Rosenstone (2010) – “A história nos filmes/Os filmes na história”, o autor afirma que o filme histórico, além de uma fonte em imagens, é na verdade um trabalho historiográfico, e assim como a própria historiografia, o filme também é uma representação da História, porém, necessariamente envolta da criatividade estética que caracteriza a linguagem fílmica, “magia” sem a qual jamais lograria capturar o espectador. Embora dramas fílmicos que fazem uso do passado sejam indistintamente entendidos como pertencentes a um gênero específico que conhecemos como “filmes de época”; o autor diferencia “filmes de época” de filmes históricos. “Filmes de época” são entendidos por ele como aqueles que ambientam romances ou aventuras fictícias em algum passado qualquer. O passado evocado é secundário e serve tão somente de cenário para a trama fictícia.

Por outro lado, filmes históricos possuem o passado como tema central. O principal personagem destes dramas é o próprio passado histórico. Embora possam recorrer a situações fictícias como a de personagens que não tenham existido, em filmes deste tipo tais expedientes servem como meio para proporcionar força

¹ SANTOS, J. D. A. dos. Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes. 2016. 215f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/4784>. Acesso em: 17 de maio de 2024.

dramática à narrativa própria do evento ou processo histórico em foco. Personagens históricos que não existiram, também são comuns, mas para dar agilidade e acelerar o desenrolar da trama, uma história verídica que tenha de fato transcorrido por semanas, meses ou anos, devem ser condensadas em um enredo; até mesmo hoje, onde os filmes são apresentados com cada vez menos tempo, menor até que as costumeiras duas horas que normalmente possuíam. Haja vista que este subgênero (os quais doravante iremos nos referir como filmes históricos), segue sendo categorizado como drama comercial, e, como tal, para obter o sucesso de público, recorre às técnicas cinematográficas das mais diversas, que são próprias da arte, tal como aquelas mencionadas por Carrière (1994). Sendo assim, é fundamental que estejamos cientes de que é por meio destes recursos inerentes a arte cinematográfica que a narrativa obtém coesão. Mais que isso, não anula o substrato que ele comunica, mas é o representar de um aspecto da memória acerca de um evento histórico do passado; ainda que este aspecto seja um mito, como por exemplo, os duelos de pistoleiros nos faroestes hollywoodianos, ou mesmo nos *bang bang* à italiana. Dentre outros aspectos, sabemos que estes “tiroteios” edulcorados (tomadas de cenas fundamentais para o sucesso de bilheteria que tais gêneros ainda representam), particularmente, eram bem menos comuns do que nos fazem crer; porém, nem mesmo estes filmes perdem sua utilidade em comunicar a história, se não como fonte a comunicar como um fato realmente aconteceu, mas um meio de constatar e refletir sobre como um passado é representado na memória das gerações que sucederam aqueles tempos.

É importante que reconheçamos que filmes históricos tem a legitimidade em reconstruir as histórias que buscam representar da forma que fazem, recheadas de imprecisões, pois além de necessitar tornar o filme vendável, precisam levar em consideração o tempo limitado que a apresentação da película possuirá numa sessão de cinema. Para tanto, é lícito que a narrativa fílmica recorra a criatividade ficcional no intuito de promover a compressão do tempo do processo histórico tematizado, e, por meio desta aceleração, dotar de sentido ao passado evocado como tema (Rosenstone, 2010). Isto posto, devemos enfatizar a defesa que o autor faz de que filmes históricos demandem irem para além dos vestígios do passado. Ater-se a estes, é próprio da literacia historiográfica, sendo que mesmo nela, o historiador necessariamente acrescenta técnicas que são específicas da escrita acadêmica que escapam a precisão que reivindicam.

Rosenstone (2010) comenta:

Não estou dizendo que os fatos não existem. Estou dizendo que uma narrativa ou argumento histórico seleciona apenas certos vestígios, e esses vestígios que são escolhidos se tornam “fatos” designados à medida que vão sendo usados como parte da obra histórica (Rosenstone, 2010, p. 63).

Para em seguida acrescentar:

(...) contar o passado na tela certamente é artificial, mas, se pararmos para pensar a respeito, não é mais artificial do que nossa convenção atualmente aceita – palavras impressas em uma página. (...) tais palavras também não são o passado, mas apenas uma maneira de evocar, indicar, discutir, e analisar o passado – e, assim, transformar os vestígios no que chamamos de história. (Rosenstone, 2010, p. 63-64).

Em uma breve análise sobre a obra de Rosenstone (2010), Costa e Dias (2010) argumentam que de fato os historiadores precisam compreender que os cineastas não são obrigados a arquitetar uma imagem completamente fiel ao passado, pois assim como um livro de História não é um espelho do passado, até mesmo por estar em constante construção, é impossível que uma obra cinematográfica possa retratar exatamente os fatos. Rosenstone defende que os filmes históricos podem ser vistos como uma forma legítima de se “fazer” História, sugerindo que ampliemos o conceito de historiador. Por não possuir um protocolo linguístico, a História escrita acaba por aceitar uma gama de gêneros de narrativa, assim como o cinema. O filme histórico difunde conhecimentos a respeito do passado, sem a intenção de ser verdade absoluta, mas uma representação deste, não apenas entretenimento. Por buscar sempre se adequar à sensibilidade contemporânea e por seu intenso efeito na percepção da realidade, o cinema passa a ser muito à frente dos livros, um dos principais elementos a contribuir na constituição da consciência histórica dos indivíduos e um dos com constância mais presente durante todo transcurso de suas vidas, compondo a parte mais importante na formação da cultura das pessoas na atualidade. Graças aos recursos da dramaturgia, os filmes históricos moldam a forma como a própria sociedade vê o passado, atribuindo um significado deste para o presente, enquanto, ao mesmo tempo, os próprios filmes expressam a ressignificação das memórias dos eventos do passado a partir das demandas do presente.

Para tanto, o que fica claro é que o cinema se relaciona com o passado e constrói uma interpretação passível de poder ser incorporada a historiografia ao lhe conferir abordagens sobre o passado que impactam socialmente no presente. Evidencia-se então, que, com o devido enviesamento estético necessário ao cinema, o filme histórico submete seu objeto histórico extraído do passado, ao qual se remete em conformidade com os diversos métodos de abordagem temporal a ele adequado, tal como a historiografia necessariamente também o faz. Nas narrativas fílmicas, a linearidade do tempo pode (ou não) ser facilmente fragmentada e reordenada, se for o caso, em camadas através de uma boa adaptação de um roteiro. Em um filme, o fluxo da aceleração do tempo pode ser aplicado na narrativa da História, apenas para logo a seguir, desacelerá-la com o intuito de concentrar o foco numa determinada tomada considerada chave para a congruência discursiva. É possível dizer que é comum o recurso da sincronicidade, onde duas situações interligadas podem estar transcorrendo paralelamente. Sendo assim, filmes históricos podem ser considerados uma representação do passado que se utiliza das memórias sociais como fontes sobre eventos transcorridos em tempos pretéritos.

2.3 CINEMA E REPRESENTAÇÃO

Quando pensamos em representatividade através da categoria de historiofotia estabelecida pelo historiador Hayden White (1988), percebemos que o autor busca problematizar a peculiaridade do passado ser representado por meio de imagens visuais, e, por meio deste, também conseguimos lincar à maneira como os filmes contam a História em dado contexto histórico.

Santiago Junior (2014) traz à discussão os trabalhos de White (1988; 1991; 1992; 1997; 2003), os quais descreve haver uma concepção de imagem que não está vinculada à imagem verbal, mas sim com diversas tematizações de imagens não verbais (o cinema e o vídeo, por exemplo) – para resumir, imagens visuais. Embora White não tenha deixado claro o conceito de historiofotia, para entendê-lo, é necessário relacionar imagem e História. A noção de imagem se dá em dois momentos: 1) “meta-histórico”, que predomina a imagem verbal relacionada aos

desenvolvimentos da tropologia²; 2) “aural-espectral”, onde as imagens verbais dividem espaço com as imagens visuais (o cinema, o vídeo, a televisão e fotografia). Em “meta-História”, a “imaginação histórica” apresenta discursos verbais em formato narrativo a partir de composições que interpretavam a História por intermédio das informações históricas oriundas das fontes:

Postula-se assim uma diferença fundamental entre informação histórica, aquilo que se consegue encontrar nas fontes, e a interpretação histórica, a organização desses dados na forma de enredo e argumento (Santiago Junior, 2014, p. 492).

Para Santiago Junior (2014), o termo “aural” refere-se a um equivalente discursivo do visual, e “espectral”, trata-se de uma referência ao cinematógrafo e ao cinema como uma impressão de fantasmagoria³. Em sumo:

O mais inusitado desta solução teórica portanto é que, mais do que metáforas visuais fantasmáticas, há uma recorrência às imagens visuais como sinais (restos) de eventos como sucedidos do tempo e espaço repetidos, aparentes e entes “irredutíveis” ao discurso (Santiago Junior, 2014, p. 503).

Entretanto, a teoria tropológica de White (1988) tem limites quando falamos de filmes (ou mesmo das fotografias), pois a imagem deve ser abordada pelo alinhamento ao discurso verbal. A tropologia não conseguiu explicar a capacidade sensorial que as imagens possuem de representar o passado ou mesmo produzir camadas entre os eventos ocorridos. A historiofotia trata da própria representação da história como imagem; esta é a característica que a distingue dos outros termos. É razoável supor que a historiofotia é uma variação da tropologia que se dedica aos discursos históricos visuais, pois White afirma que a História existe como resultado das operações trópicas. Acreditamos que o termo compreende o enfrentamento do passado como imagem, uma vez que White não escreveu nada concluído sobre o

² Os tropos são estruturas linguísticas irredutíveis e ineludíveis nos limites das quais o autor, consciente ou inconscientemente, está preso. As estruturas básicas são: metáfora (argumentação formal; seu modo de articulação é o formismo, organicismo, mecanismo, contextualismo); metonímia (elaboração de enredo; o que o articula é a história romanesca, comédia, tragédia e sátira); sinédoque ou ironia (implicação ideológica; articula-se através do anarquismo, conservantismo, radicalismo, liberalismo) (Vargas, 1996, p. 38-39).

³ Trata-se de modalidade de metáforas visuais com as quais o público do primeiro cinema (século XX) enfrentava o misto de magia, medo e estranhamento causado pela imagem em movimento (Santiago Junior, 2014, p. 503).

assunto por trabalhar com as compreensões paradoxais de imagem visual que tenta corrigir. Sendo assim, a categoria historiofotia nos ajuda a compreender o significado dos processos na imagem fílmica da História, analisando como ela articula as composições dos enredos históricos dos filmes e como eles se relacionam com os vestígios do passado (Santiago Junior, 2014).

Não obstante ao conceito de representação, Frank Ankersmit (2010, p. 43) afirma: “A representação não é um espelho que reflete a realidade, mas um instrumento textual que o historiador usa a fim de “revelar” a verdade histórica”. Ou seja, as representações que formam a narrativa histórica auxiliam na compreensão de aspectos históricos, dando, portanto, o acesso mais próximo da realidade. Menezes (2018), em sua tese, nos traz uma análise sobre Ankersmit onde diz que para o historiador existem os “aspectos”, onde a representação histórica possui uma operação de três lugares, ou o que chama de “o que é representado (ou apresentado) por uma representação” – uma obra que faz referência ao personagem, o próprio personagem, e, a interpretação que é feita sobre a obra que representa o personagem; como exemplo ele cita uma obra de arte representando Napoleão como um Cesar romano, embora tal obra nos remeta a esse indivíduo histórico, ela não é o próprio Napoleão, mas a sua representação construída a partir de um aspecto dele em particular, nossa operação lógica nos leva a pensar que esta representação é Napoleão como imperador. Assim sendo, equiparamos a referência do personagem por meio de sua representação, mesmo sabendo que a obra que nos remete a esse indivíduo histórico, não é de fato o personagem, mas uma representação construída a partir de um aspecto dele.

Outro ponto interessante é que as representações antecedem as proposições e a forma como o texto foi propriamente escrito. Danto (2013, p. 246) explica que: “a arte é capaz de não só representar o mundo, mas apresenta-lo de modo a nos levar a percebê-lo de uma perspectiva especial”, o que nos remete a dimensão metafórica da representação. Trazendo o exemplo anterior de Napoleão, ele não se converte à imperador romano, mas por conta do que ele chama de “transfiguração metafórica”, o personagem passa a ser o portador dos atributos, no caso, de um imperador romano. Ankersmit (2012) reitera que a representação e metáfora, portanto, estão intimamente interligadas, ao que ele invoca de representação “como”. Desta forma, os “aspectos” nos dão uma tríade: (1) a representação que nos oferece um (2) apresentado de uma (3) realidade

representada. É importante salientar que Ankersmit adverte que não devemos correlacionar sentenças verdadeiras e seus referentes, com a representação e seu apresentado, pois tais aspectos fazem parte da idealidade sobre a realidade. Retomando então a afirmativa do início desse parágrafo, fica claro que a representação ocorre na conscientização histórica que desenvolvemos sobre o mundo, antes ainda da sua escrita histórica, mesmo sendo composta textualmente (Menezes, 2018).

Todavia, existem pontos importantes a serem observados na teoria sobre representação de Ankersmit, lembra Menezes (2018) em seu trabalho. Eventos traumáticos como o Holocausto, por exemplo, podem ser interpretados como parte do inventário do passado. Desta forma, Ankersmit (2012) explica que existem “níveis de existência” no mundo da história, o que significa que as evidências são abundantes e plausíveis sobre o Holocausto, não havendo possibilidade de contestação da morte de cerca de 6 milhões de judeus durante a II Guerra Mundial, uma vez que “a realidade não declara coisa alguma; ela apenas oferece evidência⁴”. Embora até os anos de 1960 não fosse costume dizer que tal genocídio foi um Holocausto (do grego *hólos* ou “todo” e *kaustós*, “queimado”), a genuinidade dos acontecimentos remete ao real significado do ocorrido. Entretanto, foi necessário que os historiadores o nomeassem.

Mas enfim, em que a historiografia de Hayden White, e, o representacionalismo de Frank Ankersmit estão relacionados com a representação (narrativa) fílmica? Tudo. Sabemos que o debate sobre os filmes serem utilizados como fonte histórica sempre dividiram opiniões entre os historiadores, uma vez que existem diferenças entre a linguagem (narrativa) escrita e o audiovisual, afinal, não é simples reconhecer que haja na imagem das filmagens aspectos relacionados a “verdade”. Lima (2013, p. 8) nos lembra que “[...]afirmar que a ficção remete ao imaginário, ao imaginado, e a história ao verdadeiro, seria falso, pois é construído assim como o discurso historiográfico – não nega, portanto, a pretensão de se chegar ao real.

Para tanto, os filmes, assim como a escrita histórica, não refletem de imediato o real, mas sim uma representação do real. Tais representações classificam e organizam o que a sociedade assimila e categoriza como entendimento

⁴ ANKERSMIT, Frank. *Meaning, Truth and Reference in Historical Representation*. Ithaca: Cornell University Press, 2012, p. 96.

da realidade - logicamente, e, é sempre bom lembrar, moldadas pela classe dominante, o que nos faz compreender que as representações não são discursos neutros. Santos (2011 *apud* Lima, 2013)⁵ diz:

A teoria das representações sociais se interessaria, dessa forma, por compreender como os indivíduos, inseridos em seus respectivos grupos sociais, constroem, interpretam, configuram e representam o mundo em que vivem. Assim entendidas, as representações sociais são sintetizadores das referências que os diversos grupos fazem acerca do que conseguem apreender de suas vivências sociais inseridos no tempo e espaço. (Lima, 2013, p 35).

Ainda segundo Lima (2013), o filme não é apenas um produto da indústria (cinematográfica), mas um agente da própria História e da consciência social, sendo necessário, entretanto, analisar os elementos componentes do filme (planos, temas, enredo, posições de câmeras, luz, som, etc.) juntamente com quem o produziu (autoria, produção, direção, regime político no contexto, público a que se destina). Dessa maneira podemos compreender melhor o que fomenta os debates sobre certos acontecimentos e afirmações, a glorificação ou doutrinação e até mesmo à crítica destas.

O filme possui então uma forma legítima de representar a História, e por isso, deve ser julgado a partir de seus próprios termos. Ele torna-se uma “testemunha de seu tempo” (Ferro, 1992), pois a temática escolhida, a forma das imagens, enquadramento, as características físicas e personalidade dos personagens, os atores selecionados para representar, a contextualização histórica, tudo está relacionado à composição de produção do filme. Essa capacidade de representação, deu origem a diversos gêneros: documentários, ficções dramáticas, romances, comédias, terror, suspense, catástrofes climáticas, ficções científicas, assim como os históricos (e destes os de guerra, de quem tomamos o subgênero guerra aérea, em especial os de bombardeios aéreos como nosso objeto de estudo para uso em aulas para o ensino da II Guerra Mundial e seus significados). A arte de representar possibilitou a construção de um “novo discurso” para a História, o

⁵ LIMA, N. T. de. **A Representação Da Febem E Do Menor Infrator Em “Pixote: A Lei Do Mais Fraco”**, De Hector Babenco. 2013. 94f. Monografia, Disciplina de Estágio Supervisionado em Pesquisa Histórica, Curso de Licenciatura e Bacharelado em História, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/60175/nicolle_taner_lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: maio de 2024.

filme ajuda na constituição de uma outra história, uma História não-oficial, que poderia expressar aspectos de memórias traumáticas, como por exemplo, dos bombardeios aéreos nas guerras.

Segundo a teoria de Chartier (2002), a comunidade constrói uma imagem, ou representação de si mesma, que pode ser aceita ou recusada, e é esta percepção sobre si mesma que dependerá a afirmação ou negação sobre quem são dentro de uma sociedade, ou seja, a memória (seletiva) é quem produz a identidade coletiva. É compreensível, portanto, que não existe identidade (individual ou coletiva) sem um suporte da História e da memória e suas representações (individual ou coletiva). Os filmes, por sua vez, através da representação, colaboram com a criação dessa memória coletiva. Mas como é possível vincular a memória coletiva com o contexto social vivido por meio de uma representação filmica? Para responder essa questão, é importante primeiramente entender como a sociedade adquire a noção de memória.

2.4 CINEMA E MEMÓRIA

Halbwachs (2006) afirma que a consciência sobre a memória se dá pelos mecanismos de acumulação, conservação, atualização (e o cinema é um potente atualizador de memórias) e reconhecimento de uma lembrança, quando há um processo de compartilhamento das representações sociais. A união das interações e qual significado isso terá, fará com que o passado seja constantemente reinterpretado, reconfigurado e interatuará com as ações do presente.

Para Ferreira (2011), existe a “economia da memória”, onde economia deriva do grego *oikonomía* (*oikos* - casa, moradia; e *nomos* - administração, organização, distribuição):

Caracterizando aquilo que se poderia entender como uma *economia da memória* tem-se as buscas memoriais que se aproximam e por vezes se confundem com buscas e afirmações identitárias, sobretudo quando se fala de uma “memória ativa” refletida nas expressões patrimoniais. As memórias étnicas associadas a movimentos de imigração e os mecanismos que objetivam transformar essas memórias em patrimônio, são exemplos importantes dessa relação (Ferreira, 2011, p. 103).

Poderíamos dizer então que existe o conceito de “memória patrimonial”, onde há uma compulsão memorial que reflete tudo que remete ao tradicionalismo,

como as comemorações, rituais, paixão pela genealogia, por exemplo. Por outro lado, a memória não enquanto um pensar retrógrado ou nostálgico, mas como uso do passado na construção do futuro, utiliza as lembranças para projetar o devir como horizonte de esperança. Esta projeção de futuros possíveis é plausível pela impressionante capacidade de imaginação que possuímos, o que significa que nos movimentamos no presente para um futuro a partir do que reconhecemos enquanto passado. Dito isso, chegamos à conclusão de que podemos construir novos presentes e conseqüentemente novos passados (Bergson, 1999; Ferreira, 2011).

Segundo Halbwachs (2006), as primeiras lembranças são aquelas compartilhadas, o que dá a entender que não recordamos de nada sozinhos, e que, por tanto, cada percepção coloca-se como um ponto de vista coletivo. Em contra partida, e é importante que façamos menção, para Candau (1998), em que cada indivíduo, mesmo tendo compartilhado as mesmas experiências que o outro, irá recuperar a memória vivida de maneira pessoal, e, cada vez que completa suas lembranças a partir da memória alheia, o que de fato foi compartilhado, foram os esquecimentos. Entretanto, e para o que se pretende nessa discussão, as representações impressas nas produções fílmicas encaixam-se de maneira mais objetiva no conceito de “memórias compartilhadas”, pois o elo entre as lembranças e o telespectador será direcionada pelo enredo e direção do filme. Dessa forma, podemos dizer que a película induz ou legitima a memória sobre o passado segundo a interpretação transmitida na narrativa fílmica.

Quando partirmos da compreensão de que a memória é por natureza seletiva, o que é válido e verdadeiro para a memória individual, é igualmente válido e verdadeiro para memória coletiva e, portanto, para a memória oficial. Um conceito muito interessante trazido por Johann Michel (2010), é o de “anti-memória como manipulação”⁶. Neste conceito, Michel discute as formas ativas da “anti-memória como manipulação” para mobilizar as políticas de reunificação nacional, onde a memória dos eventos passados que foram julgados humilhantes para uma identidade coletiva, sejam silenciadas para que não haja perturbações e reanimações por uma vingança. Porém, em nome da reconciliação da nação com

⁶ Nesse texto o autor trata da política do esquecimento ou da “anti-memória” a partir das seguintes tipologias: esquecimento como omissão, como negação, como manipulação e, por fim, esquecimento como destruição. Nos apropriamos do conceito de manipulação para a reflexão que propomos. (Michel, 2010, p. 18-22).

ela própria, cria-se um lugar vazio narrativo na narrativa oficial da História dessa nação. Por exemplo, como discorre o autor, o mito sobre a formação do “sujeito brasileiro”, o qual seria a junção “harmoniosa” das relações sociais e inter-raciais (fusão do europeu (branco), africano (negro) e indígena); essa falsa democracia racial contribui e influencia para mascarar o passado escravagista no país e minimiza o sofrimento impelido à população brasileira de origem africana e indígena. Tal projeto pretende não reativar a lembrança de um povo dividido e hierarquizado socialmente, economicamente e politicamente. E é exatamente nesse ponto que trazemos à discussão (mais aprofundada no Capítulo II) a memória que foi manipulada para ser, se não esquecida, ao menos silenciada, quanto a narrativa das populações bombardeadas nos ataques aéreos durante a II Guerra Mundial, e, que, teve a lembrança destas tragédias resgatada, após a Guerra Fria (1946-1991), por meio dos filmes.

Vejamos o exemplo do trabalho de Israel e Conte (2015), intitulado “Nagasaki: O conflito entre representação e memória”, o qual nos traz a reflexão sobre a problemática da representação Nagasaki e sua negação enquanto vítima da bomba atômica. Por conta da resistência japonesa em 1945, os Estados Unidos, optou em substituir a invasão que vinha fazendo por terra e bombardeios aéreos (através de bombas incendiárias), por uma nova arma, a bomba atômica. A primeira cidade atingida por uma bomba de urânio foi Hiroshima (em 06 de agosto de 1945), e dois dias depois, Nagasaki foi bombardeada por uma bomba de plutônio (em 08 de agosto de 1945); sem saída, o Japão admitiu derrota. Historicamente, Nagasaki era uma cidade de pescadores, tornando-se relevante politicamente apenas depois da chegada dos portugueses (1549), transformando-se em um importante ponto comercial com a Europa e China, mais tarde com a Holanda. Foi por meio desta cidade que o Japão teve contato com as armas de fogo e o cristianismo. Mesmo havendo sido proibida por um tempo a religião cristã no século XVI, a cidade portuária continuava a poder manter o comércio internacional, o que fez com que a cidade de Nagasaki sempre tivesse contato com outras nações, perpetuando essa característica multicultural. No fim da II Guerra Mundial, em 1945, Nagasaki, à princípio, não era opção para o ataque da bomba atômica pelos Estados Unidos, mas foi definitiva a decisão por conta o mal tempo para sobrevoo sobre Kokura e Niigata, causando assim a morte de mais de 40 mil japoneses, instantaneamente. Hoje, completamente reconstruída, a cidade japonesa busca evidenciar suas

influências estrangeiras, principalmente holandesas e chinesas, assim como suas igrejas e sítios cristãos. Todos esses fatos e características, nos ajudam a compreender como Nagasaki é marcada constantemente pela presença estrangeira e expressa seu ser social como uma cidade “não japonesa” sob o viés da memória coletiva, tentando excluir o evento da explosão atômica, trazendo um sentimento de culpa (pelo evento traumático), o que favorece o processo de silenciamento, cimentado pela prática religiosa cristã, a qual estimula uma “aceitação” dos atos “divinos” a ponto de não haver questionamentos. Também advindo do pensamento japonês, cremar e guardar as cinzas dos mortos é mais importante que cuidar dos sobreviventes, que por sua vez, sendo rememorados pela vida preservada, estariam desrespeitando os mortos sagrados. Israel e Conte (2015) afirmam:

Ainda que a explosão da segunda bomba atômica tenha encerrado o conflito mundial, ao mesmo tempo, pode-se atestar também que iniciou a era nuclear. No cenário internacional, o evento de Nagasaki instalou no imaginário coletivo a possibilidade (e o medo) de uma guerra nuclear. A lembrança de Nagasaki agora operando na forma de memória herdada, foi fundamental para que os discursos impostos durante a Guerra Fria tivessem credibilidade (Israel e Conte, 2015, p. 4).

Fica claro, portanto, que a população de Nagasaki não se vê enquanto vítima da bomba atômica, somado a forte influência estrangeira, o que chega a perturbar o reconhecimento da própria identidade, e a forte religiosidade cristã, que interioriza o sentimento de culpa; assim como há o temor, pós bombardeio nuclear e ao mesmo tempo inaugurando a era nuclear, das consequências que essa nova arma gerou para a humanidade. Dado esse exemplo, e infelizmente ele não é isolado, observamos que as populações bombardeadas, traumatizadas por um evento histórico, podem ou não se perceberem representadas, dependendo então da narrativa sobre o evento e suas consequências, somado às particularidades de cada população.

Ainda conforme Michel (2010), embora essa “anti-memória” possa ser institucionalizada, ela é reversível, a depender então das orientações políticas, que podem ser convertidas ao que ele chama de “empreendimentos de memórias”. Para o cinema, trazer à luz a rememoração de bombardeios aéreos, possibilita reformular narrativas atualizando a memória tradicional do edificante discurso do sacrifício das heroicas tripulações na luta pela liberdade, ou ressignificar o sentido da II Guerra Mundial e abordar os bombardeios como um insensato massacre de populações

civis, o que nos oportuniza, decodifica-la enquanto gestão da violência voltada ao extermínio prioritário de populações civis, ou seja, enquanto uma Guerra Total.

Huyssen (2014 *apud* Mesquita, 2018)⁷, afirma que nessa “disputa de narrativas” pela memória, o cinema desempenha um papel constitutivo na elaboração e transformação da memória pública, nos fazendo refletir sobre o que as populações civis vivenciaram, e, o uso das memórias como fontes para o historiador funcionam como instrumento contra o negacionismo e o apagamento/silenciamento das experiências de violência traumática vividas no passado de uma sociedade. Os filmes então, disputam as memórias através de suas representações, e, até mesmo, podem moldar os processos de como os telespectadores irão lembrar ou esquecer um determinado evento, acabando por assumir a responsabilidade pelo passado. Ela diz ainda:

A “emergência de novos discursos memoriais” (HUYSSSEN, 2014, p. 95) não apenas se associa [...] ao colapso das energias utópicas e do futurismo moderno, como parece se voltar, insistentemente, ao presente: lugar de irresolução, incompletude e inacabamento, características internalizadas pelas narrativas fílmicas em seus “processos” ou “estéticas” da elaboração. Sob a sombra de um passado (que não passa), na contramão das promessas de futuro, eis o presente: tempo de um trabalho (parcial, situado) de elaboração histórica, propulsionado pelo filme em seu fazer (Mesquita, 2018, p. 17).

As melhores representações acabam por revelar o centro dos conflitos, por vezes ainda atuais, não apenas sobre o que possa ter ocorrido no passado, ou mesmo pelas críticas que têm seu alvo certo, mas sim as formas de representação no tempo, as quais nos fazem compreender o momento histórico reconstituído (ficcionalmente), no tempo presente. Sendo assim, entender como se dá o tempo histórico em uma representação cinematográfica, só é possível, se considerarmos o tempo de forma adequada ao objeto histórico. Desta maneira, discutiremos sobre os tempos históricos, em função dos filmes.

⁷ MESQUITA, C. C. **O presente como história: estéticas da elaboração no cinema brasileiro contemporâneo.** Belo Horizonte - MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38126/2/claudiaPresenteHistoria.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

2.5 CINEMA E TEMPO HISTÓRICO

Como já mencionamos, uma das formas de entender a História é perceber como a historiografia é produzida pelos historiadores. O profissional da História essencialmente interpela o passado fazendo uso invariavelmente do tempo histórico. O desenvolvimento da historiografia permite perceber as variações que a abordagem temporal adquiriu neste ramo do conhecimento humano. M. Bloch (2002) defendendo que a “História é a experiência humana no tempo”, possibilitando pesquisas hoje tão em voga da “História do tempo presente”, rompeu com a perspectiva da “História como ciência do passado”, própria do historicismo oitocentista. Esta, o entanto, teve o mérito de iniciar a disciplinarização da forma como produzir uma interpretação científica (metódica) dos conhecimentos sobre o passado, rompendo com a História “mestra-da-vida” que percebia o tempo de maneira circular a se repetir com suas lições como bem viver.

O historiador, de acordo com as peculiaridades problematizadas acerca do objeto histórico pesquisado, conta com uma gama de possibilidades de como utilizar o tempo histórico. Dentre as opções consagradas pela Teoria da História, o tempo histórico pode levar em consideração a sincronia, diacronia, anacronia, as durações, permanências e rupturas (continuidades e descontinuidades), tempos longo, médio, curto (estrutura, conjuntura e fato) (Braudel, 2016); seus diferentes “regimes de historicidade” - passadismo, presentismo e futurismo (Hartog, 2014; 2015); também “estratos de tempo” o passado-presente, futuro- presente e futuro-passado (Koseleck, 2007; 2017); e o que nos toca para esta pesquisa, “aceleração social do tempo” (Rosa, 2013; 2019), dentre outros.

Marc Bloch (2002) afirmou que “a História é a ciência dos homens no tempo”, o que significa que, é em face do tempo que a existência humana adquire sentido (Palermo, 2017). Nos ensinou Braudel (2016), o primeiro pensador a propor um modelo estratigráfico para a questão da temporalidade, ao que afirma existir um tempo de curta, média e longa duração. Segundo Palermo (2017), Fernand Braudel foi capturado e mantido prisioneiro pelos alemães entre 1940 e 1945 no campo de prisioneiros destinado aos oficiais (*Oflags*), o que lhes permitia acesso a livros, além de não ser obrigado a trabalhos forçados, e, durante esse tempo, mesmo sob um contexto altamente perturbador, o historiador escreveu algumas de suas obras –

Trois définitions: l'événement, le hasard, le social; L'histoire à la recherche du monde; Géohistoire: la société, l'espace et le temps – entre 1941 e 1944, mas com publicações apenas no fim da década de 1990. Para Braudel, “pai” do que hoje é conhecida como “História global”, o tempo de curta duração trata da história tradicional, onde sobressaem os indivíduos, o cotidiano e os acontecimentos corriqueiros, e para tanto, é onde ocorrem as tomadas de consciência do tempo vivido. Já o tempo médio, trata principalmente das flutuações da História econômico-social e suas consequências para a sociedade. Em última análise, citando o estudioso da “Segunda Escravidão”, Dale Tomich (2011), o tempo de longa duração é:

[..] simplesmente a relação temporal mais estável e de maior duração no problema sob análise. Ela constitui o fundamento estável contra o qual variações cíclicas de outras estruturas temporais são estabelecidas, permitindo a ordenação da pesquisa histórica. [...] Empírico sem ser empiricista, ele constrói seu objeto de estudo por meio de uma abordagem ampla, que se move continuamente entre a pesquisa empírica, a reflexão metodológica e a reconstrução histórica para conceber um material histórico inteligível. A *longue durée* é a chave de seu método histórico (Tomich, 2011, p. 40).

Percebemos então que existe uma relação entre os atores sociais e o tempo histórico, havendo a possibilidade de os sujeitos pensarem os acontecimentos a partir de uma conexão temporal mais ampla (Palermo, 2017). Quando pensamos nos filmes, observamos que o recorte temporal é tratado de maneira não linear e variável, semelhante há como o sujeito se vê dentro do tempo histórico. A memória sobre os acontecimentos e a representação destes no cinema, nos permite compreender melhor as escolhas feitas para a reconstrução e as reflexões históricas impressas na visão do roteirista e diretor.

De outro modo, e caminhando nesta diversidade da visão sobre o tempo histórico, Palermo (2017) nos traz uma abordagem da compreensão de Koseleck (2007):

[..] a passagem do *topos* antigo para o moderno. Segundo o autor, há a transição de um modo de relação do ser humano com o tempo que revela uma orientação voltada para o passado, no *topos* antigo, para a uma orientação de futuro como progresso, no *topos* moderno. Assim, Koselleck faz uma reflexão de como se configurou o *topos* da história *Magistra Vitae* (mestra da vida) (Palermo, 2017, p. 8).

Vejamos por exemplo um filme ficcional (ou *SyFy*), usado para apreender a noção que ele representa: a percepção da sua época em relação ao devir, ou seja, do “horizonte de expectativa” de seus contemporâneos sobre a relação presente-futuro; em outro sentido, os filmes históricos remetem-se especificadamente a perspectiva do “espaço de experiência” – categoria teórica sobre o tempo histórico baseado no conceito de “extratos de tempo” –, que explora a perspectiva presente-passado e passado-presente compreendidos como partes de uma mesma unidade. O autor, entende que o passado, normativamente tido como à parte do presente devido a perspectiva linear imposta pelo futurismo iluminista, estaria de fato conectado visceralmente ao presente. Para ele, no limite, não haveria um passado separado do presente, nem sequer haveria um passado ou presente específicos. Para Koseleck (2007), o que teríamos seria uma compreensão singular de tempo, onde o que haveria seria um de tempo reunido em uma única unidade a qual ele dá o nome de espaço de experiência. Em outro sentido, o filósofo acrescenta outra dimensão, a que unifica presente e futuro na unidade horizonte de expectativa. Nesta perspectiva ele reúne o futuro ao presente, considerando a relação social das pessoas em um determinado contexto com o futuro numa única unidade.

François Hartog (2014), através de seu conceito de “regimes de historicidade”, desenvolve a compreensão de que a temporalidade histórica possuiu três tendências: a passadista, a futurista e a presentista. Para Mariutti (2019), em seu trabalho sobre “Presentismo e Crise da Modernidade IV: regimes de historicidade”, existem várias formas de como cada sociedade concebe de maneira subjetiva sua relação com a História, o que significa que há a produção de uma autoimagem e a dinâmica de relações acaba por integrar a realidade, e, portanto, como esta sociedade a compreende. Isso explica por que algumas sociedades veem as demais como “selvagens”, e a sua própria, seria “mais progressista”. O autor afirma:

[..] A noção de regime, portanto, foi escolhida exatamente para denotar uma espécie de regularidade instável, onde os componentes (passado, presente e futuro no caso) não necessariamente possuem fronteiras fixas ou claramente delimitáveis e, o que é mais importante, cada regime de historicidade apresenta variações em sua composição, mas dentro de limites discerníveis. [...] um regime de historicidade explicita as formas peculiares assumidas por uma determinada condição histórica, denotando o modo peculiar como indivíduos e grupos se situam e simultaneamente evoluem no tempo, mas um tempo suscetível à uma composição particular entre o passado, o presente e o futuro (Mariutti, 2019, p. 6).

Desta forma, os filmes históricos podem ser analisados na relação dele com seu próprio contexto, isto é, com relação ao tempo presente em que ele foi produzido. Isto significa que o filme pode ser usado como evidência de como aspectos do mundo eram representados em seu próprio tempo presente, isto é, o filme como fonte (Ferro, 2010), ou alternativamente para, a partir de uma relação passado-presente, desvelar os usos do passado feitos através do cinema em determinada época (Virílio, 2005).

Erroneamente presume-se que o modo como o tempo é considerado na obra, vem pré-estabelecido no próprio filme. Isto porque o filme histórico costuma ter em sua trama um fluxo de eventos que se desenvolve no modo passadista. Em nosso caso, independentemente de os filmes selecionados preservarem uma perspectiva passadista, como é próprio de filmes históricos, ou seja, de narrarem o passado aparentemente em função dele próprio, sabemos que isto ocorre a partir de referenciais existentes no tempo presente, isto é, a partir da mobilização das memórias socialmente constituídas acerca daquele passado tematizado pela obra cinematográfica. Logo, embora estejamos nos referindo a uma dimensão a qual Koselleck nomeou de “espaço de experiência” e considerando que em qualquer filme possuímos uma representação presentista do passado tematizado, admitimos que, em qualquer hipótese, necessitamos ter a perspectiva de que o filme histórico se remete ao passado, portando em si a carga social do presente em que foi produzido, bem como de sua relação com aquele passado.

Segundo Onofre Júnior e Menezes (2019), Hartog (2015) argumenta que são as crises do tempo (ou rupturas) que anunciam a declaração de um novo “regime de historicidade”, ou seja, um momento histórico vivenciado socialmente que provoca a sensação de uma “aceleração do tempo”, o que resulta em uma brutal quebra entre o “campo da experiência” e o “horizonte de expectativas”, como ocorreu, por exemplo, na Revolução Francesa. Frente ao desafio da aceleração do tempo que aprofunda a desconexão presentista com o passado e com o futuro, torna-se necessário buscar uma didática que busque pela ciência deste processo em curso na modernidade super industrialista, a reversão da tendência a alienação temporal, e que promova a reconexão existencial entre o passado e o presente dos estudantes com o “espaços de experiência” vivenciado, e deste com um “horizonte de expectativas” mais inclusivo e empático, pois um letramento das diferentes

formas de perceber o tempo é pré-condição para uma consciência histórica menos individualista e mais coletiva. Os filmes históricos podem ser este recurso didático e ensinar, pelo protagonismo do estudo de suas narrativas históricas, o prosseguimento do desenvolvimento da consciência histórica preexistente do alunado, que por meio do uso das múltiplas potencialidades da linguagem fílmica, em face das diferentes temporalidades da historiografia, desvelar os sentidos dos distintos discursos contidos em cada narrativa historiofóptica contida nas fílmicas produzidas.

Dentre as temporalidades da historiografia, encontramos o conceito de “aceleração social”. Sobre essa concepção, Tziminadis (2018), em sua dissertação nominada “Frenesi em Suspensão: em direção a um modelo crítico a partir da teoria a aceleração social de Hartmut Rosa”, afirma que, de modo abstrato e generalizante:

[..] a aceleração é o aumento da quantidade de eventos, ações e experiências por uma unidade fixa de tempo, ou, inversamente, diminuição do tempo utilizado por uma unidade fixa de eventos, ações ou experiências (Rosa, 2013 *apud* Tziminadis, 2018, p. 29).

Instrumentalmente útil para o que nos propomos em nosso trabalho, entretanto, a guisa do aprofundamento da compreensão deste conceito de tempo histórico por nós mobilizado, tal definição não consegue explicar a “aceleração social” do ponto de vista sociológico, sendo necessário elucidá-la a partir de algumas dimensões distintas: (a) aceleração técnica, (b) aceleração das mudanças e (c) aceleração do ritmo da vida. A aceleração técnica refere-se ao desenvolvimento tecnológico, mas também em qualquer instrumentalização de meios, tendo como finalidade reduzir o tempo da realização de uma certa atividade, como por exemplo o que ocorreu na Revolução Industrial, embora esteja presente em épocas anteriores, como as técnicas de navegação, sistemas de comunicação e no desenvolvimento da mentalidade mecanicista. A aceleração das mudanças sociais, diferentemente da primeira, não é uma aceleração na sociedade que promove um processo intencional de estruturas, mas sim uma aceleração da sociedade, onde influi diretamente no âmbito da experiência imediata dos sujeitos, a qual incide sobre uma revisão constante das identidades, dos sentidos e caminhos biográficos, da vivência de violências (como a guerra total), da inconstância das forças econômicas e políticas, ao ponto em que tais experiências não poderiam ser arquitetadas por quem as

viveu. Por fim, a aceleração do ritmo da vida está vinculada às duas anteriores, mas possui sua própria lógica; de modo objetivo, ela é constatável pela redução progressiva do tempo que é destinado a atividades corriqueiras como comer, dormir, ter relacionamentos familiares e amorosos, etc., mas subjetivamente, existe a sensação generalizada de que há um descompasso entre o tempo da vida e o tempo do mundo, o qual parece cada vez mais veloz; esta velocidade do mundo atinge o sujeito principalmente de uma forma impositiva de como a sua vida deve ser construída, provocando uma supressão no intervalo entre uma ação e outra – gerando “a cultura do déficit de atenção” (Tziminadis, 2018).

Ao que nos importa sobre o trabalho dissertativo citado, o autor chama a atenção que a “aceleração social” evidenciada por Rosa (2013), demonstra que este fenômeno é observado também no cinema, pois existe uma relação entre a intensificação do ritmo da vida e o aumento de experiências e demandas de ação:

[..] Um contemporâneo de Simmel, Siegfried Kracauer (2009), observava no fascínio da multidão pelo cinema, uma identificação entre o cintilar vertiginoso das telas e o apego à exterioridade por parte dos sujeitos que, pelo ritmo acelerado das experiências, já não podiam aprofundar-se em si mesmos (Tziminadis, 2018, p. 46).

É inegável para nós, que a “aceleração social” transformou o mundo e acabou por nos conformar na sociedade que somos hoje. Nosso modo de vida, nossas relações pessoais e interpessoais e até mesmo com o meio, nos faz pensar se estaríamos então representando personagens: o aluno, o professor, o diretor, o sistema educacional, o governo, e por aí afora; e, desse modo, ficando no “automático”, por vezes deixamos de racionalizar nossas ações, ou até mesmo negligenciamos e/ou normatizamos as consequências dessas escolhas. Nada distinto do que já comentamos sobre o conceito de “sociedade do espetáculo” de Guy Debord (1997), que um tanto pessimista, observou que ante ao impacto da massificação dos aparelhos de televisão, os indivíduos perdiam suas identidades individuais e sociais e passavam a adquirir maneirismos difundidos como modismo a partir daquela mídia que os convertiam a desempenhar performances artificiais em suas relações sociais, tal como lhes dotavam os espetaculares programas de televisão. Desempenhando trejeitos de modo a portarem-se tal qual autômatos obedecendo a programações, como num gigantesco empreendimento de

manipulação de massas, os indivíduos deixavam de sê-lo, assumindo o perfil de meras massas projetadas.

Junto à questão da nossa opção nesta dissertação, sobre a abordagem temporal acima debatida e que traremos para a análise dos filmes por nós selecionados, se adensa uma outra camada. Iremos aplicar o olhar que optamos por proporcionar a tais filmes, de modo que nos permita adequadamente reconhecer o filme como protagonista da narrativa da História representada na própria obra. Ou seja, queremos conceber o cinema como uma linguagem historiofóica a discursar sobre os eventos ocorridos em épocas históricas de tempos pretéritos ao próprio filme, e, assim permitir ao alunado, conhecer as diferentes representações cinematográficas sobre nosso objeto histórico, os bombardeios aéreos.

3 CAPÍTULO II: GUERRAS GERACIONAIS E A GESTÃO DA VIOLÊNCIA

"A guerra é uma coisa demasiada grave para ser confiada aos militares."

Georges Clemenceau (1932).

Vainfas e Barreiros (2018), em seu artigo "Ancestralidade da Guerra e Macro-História: a Dialética entre o Cultural e o Etológico", baseado na tese de Keegan (2006) sobre a ancestralidade da guerra como fenômeno social, afirmam que a guerra nas diferentes sociedades se manifesta como característica cultural na formação da identidade de uma sociedade; os membros da casta militar ostentam suas insígnias regimentais, ou mesmo detalhes em seus fardamentos, como a cor de uma boina, por exemplo, para denunciar o orgulho e sentimento de honra pelo pertencimento identitário a sua unidade, do mesmo modo que seus congêneres ancestrais nas sociedades tribais usavam uma determinada pintura ou colar de dentes. Nas palavras do próprio Keegan (2006):

Aquilo me alertara para o paradoxo de que os uniformes não eram uniformes, que os regimentos se vestiam de maneira diferente [...] lanceiros hussardos de azul e escarlate [...] fuzileiros tão escuros que parecia preto [...] achava que o exército era uma coisa só [...] dei-me conta de que não era. [...] Os regimentos definiam-se pela sua individualidade. E essa individualidade que fazia deles [...] irmãos de armas [...] Tribalismo – eis o que havia encontrado (Keegan, 2006, p. 15-16).

Para Braga (2020), na obra "A função social da guerra na sociedade Tupinambá", de Fernandes (1970), fica claro que através da ritualização da guerra o guerreiro contribuía para a sustentação de sua sociedade. Fazendo uso da guerra, o guerreiro dotava de significado a manutenção de seus privilégios na estrutura da sociedade tribal. Logo, ampliando esta noção, podemos considerar que invariavelmente, o papel dos guerreiros numa sociedade cumpre ao que deles a sociedade faz demanda para a reprodução de suas relações sociais.

A forma do guerreiro performar na luta reflete o imaginário da função da guerra nas diferentes sociedades. Os desdobramentos na dinâmica do combate, representam a relação que cada cultura subjetivamente desenvolveu a partir da experiência adquirida na história de sua exposição à violência da guerra. A mentalidade dos gestores da violência exprime a visão de mundo de suas

respectivas sociedades. As demandas estratégicas, táticas e armamentos expressam o sentido que cada sociedade confere a guerra. Por exemplo, em sociedades estruturadas pelo o escravagismo comercial há a tendência de as forças militares acumularem uma ficha de serviço mais extensa, dando combate ao próprio povo do que a ameaças estrangeiras; devido ao histórico das milícias armadas paramilitares (que originaram suas forças militares) terem sido estruturadas para manterem prontidão para conter as iminentes revoltas dos escravizados. Formadas a partir destas milícias, as forças armadas herdando a experiência de luta ao enfrentamento de rebeliões internas mais do que contra ameaças externas, se exprimem correspondentemente no modo como os militares se relacionam historicamente frente as demandas das camadas sociais populares da sociedade.

Não foi diferente com a sociedade ocidental, que como as demais, organizou a guerra, essencialmente em função da espoliação das camadas populares da própria sociedade, ou de povos vizinhos. Para tanto, lembra Keegan (2006), a peculiaridade do Ocidente foi desenvolver a noção do: a) combate face a face (corpo a corpo), (dando origem ao que damos o nome de “guerra de atrito”), enquanto outros povos procuravam evitar a proximidade do contato direto, ameaçando avanços ou simulando retiradas para confundir o inimigo e provocar suas dispersão, para somente então encetar golpes rápidos e violentos até obrigá-lo a ceder e negociar as vantagens reivindicadas; b) da sacralidade da guerra atribuída pelas culturas orientais, que transmutada ao Ocidente proporcionou à guerra ocidental uma legitimidade que se estruturou em códigos de honra, como a da cavalaria medieval, por exemplo, que imbuíu seus guerreiros da determinação para a luta, passando a ser considerada justa, transformando bandos de saqueadores, leais apenas a seus líderes, em homens superiores, distintos pela coragem de se expor a morte; e c) sobretudo da permanente busca pelo desenvolvimento de novas tecnologias tendo em vista alcançar a vitória em batalha.

Aqui centraremos nossa discussão sobre este último aspecto, o tecnológico e a consequência de seu uso sobre o desenvolvimento Ocidental no fazer a guerra. Para tanto, vamos iniciar conceituando guerra, para em seguida abordar o processo de desenvolvimento das formas de guerrear a partir de fins do século XVII em diante, até chegarmos ao nosso objetivo, acentuar os bombardeios estratégicos da 2ª Guerra Mundial como expressão da Guerra Total, formato este de guerrear pelo qual o Ocidente se expressou durante a primeira metade do século XX. Para tanto,

no sentido de melhor adequar a implementação do ferramental conceitual a seguir mobilizado, achamos pertinente fazer uso da categoria “gestão da violência”. Para Afonso (2017), segundo o direito internacional, existem guerras exclusivamente quando atores estatais recorrem a violência convencional em âmbito internacional. O direito não compreende guerra em situações em que os estados lançam mão do recurso a violência através de ações indiretas, escapando de terem tais ações de agressão militar qualquer responsabilidade do direito que versa sobre crimes de guerra. Nestes casos, sustenta, o que estaria ocorrendo seria uma “gestão da violência”. Afonso (2017) afirma:

[...] a guerra comporta violência, porém nem toda a violência poderá ser conceptualizada como guerra [...] nesta medida um estado pode praticar a violência num domínio internacional, sem, contudo, estar necessariamente a fazer recurso à guerra enquanto instituição [...] as armas nucleares comportam a capacidade de estender um poder de intimidação sobre outros atores. Estas armas não são usadas em sede de guerra ou é esperado que sejam usadas, contudo, estas são instrumentos ao dispor dos atores, no que podemos chamar em política internacional de gestão da violência [...] os atores do sistema internacional fazem é a gestão da violência, seja essa em sede da instituição guerra, ou seguindo um outro modelo de gestão de violência (Afonso, 2017 p.53-54).

Afonso (2017) distinguiu agressões militares de alta intensidade, de agressões militares de baixa intensidade, e, no rol dessas últimas, incluiu a intimidação ou dissuasão militar, ou ainda, ações de sabotagem ou guerrilhas. A qualquer uma destas situações cabe a terminologia “gestão da violência”. Ampliando o diapasão da consideração da ocorrência de guerra para além dos limites do direito, e, optando em permanecer no campo da conceituação filosófica, consideraremos guerra em sentido mais amplo, em conformidade a teoria da guerra. Contudo, faremos uso da expressão “gestão da violência” no sentido de administração do recurso a guerra, nas suas diferentes intensidades, recursos e formas, sejam essas compreendidas como fenômeno multicultural, ou, segundo a dinâmica tecnicista da guerra ocidental no tempo, que é a abordagem que privilegiaremos aqui. Por ser mais adequado ao estudo da II Guerra Mundial, segundo sua conceituação enquanto guerra total, que no presente trabalho, através do cinema, faremos uso da consciência histórica do alunado, temos a intenção de lhe oportunizar percebê-la enquanto tal.

3.1 A GUERRA TEÓRICA E A GUERRA REAL

Macedo (2018), afirma que Carl Von Clausewitz (1976), em sua obra “Da Guerra”, em sentido abstrato que “a guerra é um ato de violência extrema direcionada para a impor a submissão do inimigo a nossa vontade” (Clausewitz, 1976 *apud* Macedo, 2018, p. 2021)⁸. Quando acima lemos “submissão”, se deva entender “eliminação da ameaça inimiga”, porque que no conceito de “guerra absoluta” criado pelo autor, em teoria, guerra pode ser entendida como destruição da ameaça inimiga. Eliminação, ou destruição são palavras com semântica ampla, porém embora não seja seguro afirmar, é possível que Clausewitz tenha escrito submissão porque ao seu tempo, no início do século XIX, armas de destruição em massa ainda não existissem, logo, não havia a percepção da possibilidade da aniquilação que posteriormente, num cenário de “guerra total”, o que tais tipos de armamentos permitiriam ser possível causar a um inimigo. Com os recursos disponíveis na primeira terça parte do século XIX, que não passavam de desenvolvimentos dos mesmos armamentos desenvolvidos desde o início da Era da pólvora, o uso das palavras aniquilação ou extermínio do inimigo, não passaria de retórica ou bravata, o que não era a intenção da escrita de Clausewitz.

Circunscrevendo sua noção de guerra aos conflitos promovidos pelo estado moderno, quanto ao constructo “guerra absoluta”, concebido por Gallie (1976 *apud* Macedo, 2018, p. 2021), na busca por fazer entender a ideia de guerra teórica de Clausewitz (1976), quando o objetivo de derrotar o inimigo não for alcançado, a guerra tendencialmente escalaria no sentido de uma espiral de violência ilimitada, e uma vez derrotado, haveria a possibilidade de esse vir a ser quem obteria a vitória. Em outras palavras, o raciocínio formulado por Clausewitz, otimizado através do conceito teórico de “guerra absoluta”, fornece a noção de que a guerra em sentido interno, isso é, a guerra em si, seria um ato de violência irrestrita desferida visceralmente de parte a parte até a derrota completa de um dos oponentes.

Com esse entendimento sobre o conceito de “guerra absoluta”, que nos permite pensar a guerra em abstrato como o meio de alcançar o objetivo de

⁸ MACEDO, P. E. V. B. de. A Guerra e a Violência na Política em Clausewitz. *Quaestio Iuris* v. 11, n 4, p. 2916-2947, Rio de Janeiro, 2018.

exterminar a ameaça inimiga, permite compreender que seria necessário a mobilização completa de todos os recursos sociais disponíveis para o esforço de guerra, inclusive o engajamento de todos os indivíduos para o cumprimento dessa meta. A “guerra absoluta”, pensada por Gallie (1979), para explicar Clausewitz (1976), foi inspirada nas suas impressões sobre as Guerras Napoleônicas (1799-1815), as quais participou pelo exército prussiano no início de sua carreira militar. Napoleão era visto por ele como a encarnação do próprio deus da guerra (Macedo, 2018).

Todavia, por mais que de fato as Guerras Napoleônicas tenham engajado de forma inédita o conjunto de todas as sociedades dos países envolvidos, aparentando aproxima-las do constructo “guerra absoluta”, o autor nos fornece a compreensão de que fora do mundo das ideias, o que de fato existe é a Guerra Real. E é nesse campo que o entendimento da guerra se complexibiliza devido as múltiplas variedades de guerras reais. Mas, para possuímos uma definição, Clausewitz (1976) nos fornece o elemento distintivo de todas as formas de guerras reais sobre algumas das quais mencionaremos brevemente mais adiante. Ainda segundo o pensador alemão, na guerra, a violência se encontra sempre sob a batuta da gestão política. O propósito político é a meta, e, se a guerra é o meio de atingi-la, ele nunca deve ser analisado isoladamente do seu propósito, posto que a guerra é um recurso da política. Por tanto, a famosa máxima clausewitziana: “a política se torna a continuação da guerra por outros meios” (Clausewitz, 1976 apud Macedo, 2018 p. 2933), nos permite entender que para exercer pressão na política, pode-se fazer uso de um amplo leque de opções antes do recurso à guerra, podendo ser desde o uso da diplomacia, da economia, da comunicação de massa e das leis, dentre outros. Além destes recursos existe a opção pelo uso da força para a realização de objetivos políticos.

A política modula a proporção da força militar que se fará uso em conformidade com as metas que almeja alcançar. Mas, para além das armas, em estado de guerra, os recursos originalmente concebidos para fins próprios, passam a serem redirecionados em função dela, incluindo as leis, os processos produtivos industriais, as mídias de imprensa e propaganda, e, até o cinema, dentre outros. Nestas circunstâncias, conforme a imprevisibilidade dos desdobramentos que conflito exigir, sobretudo quando os planos não se confirmam, existe um ponto onde o campo da política pode vir a perder o controle da gestão da violência, e, na

emergência de uma crise militar, pode ocorrer a ascensão ao poder dos profissionais da violência ao controle da própria política; os quais juntamente com a diplomacia, a economia e tudo o mais, passa a ser instrumentalizada em função da gestão da guerra. Nesses casos (como veremos mais além), passamos a ter o conceito de “guerra total” (Duarte, 2005)⁹. A “guerra total”, para Luddendorff, é: “assim um choque total dos contendores em luta, plenamente engalfinhados, com todos os seus recursos e forças, até à morte de um deles” (Duarte, 2005 p.37).

Todavia, não significa que na guerra isso seja algo automático, longe disso, porém há uma tendência neste sentido devido ao superdimensionamento das forças armadas em tempos de guerra. Uma guerra pode ser resolvida brevemente mobilizando a diplomacia; caso contrário, a guerra tende à uma dilatação da influência política das forças armadas sobre o aparato estatal, como se deu com a Alemanha em ambas as guerras mundiais, e, com o Japão na II Guerra Mundial. Nos Estados Unidos e na Grã Bretanha, o campo político seguiu como gestor do uso da violência. Muito embora nos Estados Unidos, logo após a guerra, o então presidente Dwight D. Eisenhower já alertasse sobre a ameaça à democracia representada pelo complexo industrial militar. Alerta esse enunciado, aliás, por um dos pais fundadores do país, James Madison¹⁰, que considerava exércitos permanentes perigosos para a existência da república:

Uma força militar permanente, com um Executivo crescido em excesso, não será por muito tempo companheira segura da liberdade... exércitos mantidos sob o pretexto de defender, escravizaram o povo (discurso na Convenção de Ratificação da Virgínia em 16 de junho de 1788).

Já para o presidente Thomas Jefferson¹¹, apenas os bancos privados eram mais perigosos que exércitos permanentes: “acredito que as instituições bancárias são mais perigosas para as nossas liberdades do que exércitos permanentes” (Thomas Jefferson, carta ao Secretário do Tesouro Albert Gallatin, 1802).

⁹ DUARTE, A. P. A visão da " guerra total" no pensamento militar. **Nação e Defesa**, outono-inverno, n 112, 3ª série, p. 33-50, 2005.

¹⁰ Discurso de James Madison na Convenção de Ratificação da Virgínia em 16 de junho de 1788.

¹¹ Carta de Thomas Jefferson ao Secretário do Tesouro Albert Gallatin, em 1º de abril de 1802. Disponível em: <https://founders.archives.gov/documents/Jefferson/01-37-02-0132/>. Acesso em: junho de 2024.

Enquanto os profissionais da violência permanecerem a serviço do campo da política, seus planejamentos permanecerão sendo postos em execução na medida da conveniência do interesse político. Mas na Guerra Real, enquanto a luta não cessa, tudo é possível, e, cabe aos militares, gestores da violência, de acordo com os recursos disponíveis, planejar e replanejar o máximo de hipóteses, embora de qualquer maneira a imprevisibilidade siga imperando. Contudo, em prol da busca da derrota do inimigo e sua submissão, o que tende a primeiro a ceder aos imperativos militares é a gestão da política.

3.2 AS GUERRAS REAIS COMO FORMAS DE GESTÃO DA VIOLÊNCIA

Durante o tempo pretérito, houveram diferentes modos de fazer a guerra. As que de fato ocorreram são consideradas como guerras reais. Mas primeiramente consideremos as “guerras regulares” (Visacro, 2009), como a batalha de Kadesh (1272 AEC) entre Hititas e o Egito Faraônico, primeira batalha registrada na história, até a da Rússia versus Ucrânia, iniciada em 2022 e em curso até o momento em que esta dissertação estava sendo escrita. De uma à outra, o que elas possuem em comum para serem chamadas de “guerras regulares”, é justamente pensar no uso da categoria violência; se, e somente se, elas forem levadas a efeito por um exército representando interesses políticos de uma autoridade estatal, ou vice versa, mas não por hordas ou turbas armadas. Exércitos são compostos por soldados munidos de armas padronizadas que lutam, sincronizadamente, complementando uns aos outros em equipe turba ou horda, lutam cada um como bem entender, cada qual com a arma que acharem por bem utilizar. Ou seja, desde aquele evento inicial pouco menos de dois milênios antes da Era cristã, exércitos passaram a serem organizados pelo ente político estatal, e, além de lutas contra forças irregulares, o que era mais comum, passa a ser empregado também contra outros exércitos organizados por outras civilizações. Exércitos são organizações racionalmente pensadas para maximizar o aproveitamento de tropas mobilizadas, de modo a extrair dessas, o desempenho necessário para o sucesso em combate. Porém, desde o alvorecer das civilizações até os dias atuais, houveram e seguem ocorrendo embates entre forças irregulares e dessas contra exércitos regulares (Visacro, 2009).

Levando em consideração todos os tipos de guerras possíveis e as variações no sentido em que as diferentes culturas em tempos distintos fizeram uso deste recurso, o que existiu e existe em todas as conflagrações, é a “gestão da violência” (Afonso, 2017). Tanto nos enfrentamentos entre guerreiros dos povos originários da América pré-colombiana, como nas formações em falanges dos gregos, ou nas linhas de mosqueteiros dos exércitos europeus na idade moderna, até mesmo nos exércitos mecanizados da contemporaneidade, a guerra se expressou correspondentemente à organização derivada a partir dos meios materiais e humanos disponíveis de cada época em relação as ameaças inimigas presumidas de seu tempo.

Quando se decide recorrer à guerra os meios disponíveis, condiciona-se e limita-se os objetivos pretendidos. A gestão da violência realizada pelos profissionais da violência é por meio de dois elementos: recursos e objetivos. Para nosso propósito, o conceito “gestão da violência” entendido como função para o qual foi concebida a estruturação do exército, está atrelada a obtenção da vitória. Para tanto, tal gestão perpassa desde a adoção de uma racionalidade organizacional do funcionamento orgânico do exército, que possui sentido conforme seu emprego tático, quanto para qualquer outra eventualidade que se recorra a mobilização da organização militar (por exemplo, operações humanitárias ou controle de distúrbio civil, golpe de estado, etc.). Mas a “gestão da violência” que nos interessa é aquela que se dá a partir da generalização do uso das armas de fogo. Seja como for, é do uso que se faz delas que daqui em diante estaremos a nos referir, em sentido assim restrito, como “guerras regulares” ou “irregulares”, e a depender da colocação, temos guerras convencionais ou não convencionais.

Afonso (2017) afirma que na modernidade foi forjada uma visão sobre como entender quando haveria um estado de guerra, ou quando a violência não passaria de uma mera rebelião ou algo equivalente. A partir dessa percepção, é na modernidade que ocorre a introdução das armas de fogo, tendo o Estado como o protagonista nas guerras. Essa caracterização se trata de um tipo ideal obtido por meio de uma racionalidade extraída da perspectiva deixada pelo Concerto de Westfália (1648), através do qual existiriam as chamadas “guerras convencionais”, categoria que compreende como guerras exclusivamente travadas pelos Estados por meio de seus exércitos. Por intermédio da “gestão da violência”, foi possível contestar o uso desse condicionamento para considerar quando existe ou não

guerra, pois fornece um olhar que permite apreender quando há uma guerra através da peculiaridade de como se procede numa guerra.

No entanto, as explosões de violência seguem existindo, e não são consideradas como “guerras regulares” ou “convencionais” porque não se tratam de enfrentamentos entre Estados, mas de conflitos entre grupos que se armam para fazer valer seus interesses, e, que, casualmente, envolvem-se em enfrentamentos contra outros grupos ou contra o próprio Estado. É o que se dá, por exemplo, quando o crime organizado adquire projeção de poder sobre a população de um dado espaço geográfico, contestando deste modo, o direito soberano do Estado sobre aquele lugar. Tais tipos de confrontos armados são incluídos como formas de gestão da violência, onde já se detectam elementos típicos das “guerras irregulares” (Visacro, 2009).

A possibilidade de recorrer ao Estado para mobilizar os recursos econômicos e demais recursos sociais necessários para fazer a guerra, é apenas uma das formas possíveis de fazer a “gestão da violência”. Por hora, como já dito logo de início nesse capítulo, permaneçamos com Clausewitz (1976), para o qual existe guerra quando há um objetivo político a se alcançar por meio do uso deste recurso. Quando modificamos o conceito de “guerra convencional” e o reclassificamos como “guerra regular”, permitimo-nos ver que outros tipos de confrontos, como aquele em que o Estado luta pela reconquista de sua soberania usurpada pelo crime organizado, também são guerras, mas “não convencionais”. Desse modo, ocorre uma “guerra irregular”, havendo uma situação em que o oponente não é um Estado, mas uma organização não estatal. As polícias são as forças que o Estado aloca para tais tipos de confrontos, apelando para intervenções das forças armadas regulares pontualmente em casos extremos. Admitindo que o crime não será completamente extinto, cabe a aceitação de que as forças de segurança estão a realizar a “gestão da violência”, visando desse modo, não suprimir o crime, mas mantê-lo sob controle dentro de determinado limite considerado socialmente tolerável.

Embora uma hipotética guerra termonuclear seja também compreendida como uma “guerra não convencional”, as “guerras irregulares” de baixa intensidade são as que realmente acontecem. Há uma “guerra irregular” quando o enfrentamento se dá pelo envolvimento de uma força irregular (ou não estatal) contra uma força estatal, ou vice versa; como ocorre recorrentemente em Gaza, na

Palestina, onde as FDI (forças de defesa de Israel) combatem (com táticas convencionais) forças do *Hamas* que usam táticas de guerrilha e terrorismo (enquanto esse trabalho se encontrava em curso, em 2024, o mais violento destes inúmeros confrontos). Guerras de guerrilhas, como a Guerra do Vietnã (1964-1972) ou as do Afeganistão (1980-1988 e 2001-2021), são exemplos clássicos para o termo “guerra irregular”. Alternativamente, este tipo de enfrentamento chamado de “guerra revolucionária”, pode ser chamado de “guerra assimétrica”, pois as forças disponíveis para cada um dos atores em luta, são díspares, o que fundamentalmente limita o leque das opções táticas disponíveis, ensejando exclusivamente ações indiretas (ao menos da parte dos contingentes insurgentes) tipificando estes conflitos como de baixa intensidade.

Para proceder ações de combate, um exército regular que enfrente forças guerrilheiras ou grupos terroristas, possui comparativamente recursos mais vastos do que seus algozes. Exatamente por isso que guerrilheiros ou terroristas, evitam o atrito direto contra as forças regulares de um exército, e procuram manter-se dispersos e encobertos em ambientes que proporcionem refúgios (cavernas e florestas), aonde exploram oportunidades para realizar ações de pequena monta, que promovam o desgaste do Estado ao qual questionam ou tem como objetivo derrubar. Por fim, destacam-se como conflitos de baixa intensidade também, as ditas “guerras limitadas”, que consistem no uso de parte das forças convencionais de um Estado contra parte das forças convencionais de outro Estado, ou, se tratando de um conflito de características assimétricas, contra todas as forças de uma potência significativamente inferior. A Guerra Franco Prussiana (1871), Guerra da Crimeia (1853-1856), Guerra dos Bôeres (1899 -1902), Guerra Russo Japonesa (1904-1905), e mais recentemente, a Guerra das Malvinas (1982), são exemplos de guerras limitadas (Dall’Agnol e Dornelles Jr, 2017, p. 48).

No rol de “guerras irregulares” existe outra forma de se fazer a “gestão da violência”, essa, porém, partindo da decisão de um Estado em desferir contra outro Estado: a ação provém da mobilização de recursos que não são militares, para cumprirem fins militares, que por sua vez, consistem em servirem de ferramenta para alcançar objetivos políticos. Nesse caso, com vistas a se vencer um inimigo, porém evitando a priori a necessidade de recorrer a uma intervenção militar convencional, busca vencer sem a necessidade de deflagrar um conflito aberto. Estamos nos referindo às chamadas *spoiling operations* (operações de desgaste),

onde se pratica uma série de *couvert actions* (ações encobertas), visando causar um *regime change* (golpe de estado). As operações de desgaste servem como opções, que, podem ir desde a manipulação da informação, passando pela sabotagem econômica – um *lawfare* (manipulação das leis e procedimentos legais), causando a incitação de motins populares; às práticas de corrupção, de modo a obter a cooptação de instituições como o judiciário ou o exército, com o intuito de usá-los para promover a derrubada do próprio governo. *Proxy war* (guerras por procuração) é outra forma de lutar uma “guerra irregular” contra um país, seja financiando grupos armados para fazerem guerrilhas contra um Estado, ou, fazendo uso de outro país para promover a guerra contra um inimigo comum. Sendo assim, “gestão da violência” refere-se à administração dos procedimentos táticos e estratégicos necessários à ação correspondente ao tipo de guerra que se queira fazer uso contra um determinado inimigo.

3.3 DAS GUERRAS PRÉ-GERACIONAIS À ESTATIZAÇÃO – PRIMEIRA GERAÇÃO DAS GUERRAS ESTATAIS

Com vistas a se propor algum rigor para nossa análise, selecionamos o conceito de “guerras geracionais” elaborado por Lind (2005), em função de proporcionar uma representação das guerras envolvendo a força militar estatal nas diferentes fases de sua evolução durante a modernidade. As guerras, por eles delimitadas em quatro diferentes gerações, são identificadas segundo a variação delas conforme os seguintes aspectos: a) desenvolvimentos dos recursos tecnológicos dos artefatos bélicos; b) mudanças qualitativas da conduta tática do combate, e; c) condicionantes sócio-políticas na mobilização de recursos econômicos e humanos para a promoção da guerra.

Mobilizando o constructo citado - “guerra geracional” - articulado ao de “gestão da violência”, vamos considerar entre as “guerras reais”, as que foram travadas desde a modernidade. Já adquirimos o entendimento de que as guerras anteriores ao advento do Estado moderno, isso é, as que os autores chamam de “guerras pré-geracionais”, a violência era financiada por interesses privados. Os Estados pré-modernos dependiam de forças militares financiadas por grupos de

interesses privados que as elites constituíam para então pô-las a serviço do Estado, e, em troca adquirir junto a ele influência e concessões de privilégios.

Todavia, as armas de fogo adquiriram uma importância inédita quando o que passou a ser posto em questão entre os Estados europeus foram as riquezas do Novo Mundo. Para tanto, se num primeiro momento o objetivo era a posse de posições nas terras americanas, num segundo momento: “punha-se em prática [...] a ideia de que o mar é de quem o ocupa efetivamente” (Nascimento, 2015, *ebook*, “Atlântico, a História de um oceano, cap. 4, primeiro parágrafo). Por tanto, os Estados modernos europeus aperceberam-se que tanto ou mais estratégico que domínios territoriais, seria fundamental o controle especificadamente da navegação Atlântica entre Europa-América e entre África-Europa-América. De fato, dali por diante, fosse qual fosse o estopim da eclosão de uma das diversas guerras na Europa moderna, a rivalidade pela disputa do controle das rotas do Atlântico se tornou questão candente na estratégia geral dos conflitos entre as potências da Europa Ocidental. Galgar posições favoráveis na política de navegações sobre as rotas do Atlântico, adquiriu importância vital para a sobrevivência do poder das casas dinásticas europeias. Entre as potências marítimas que protagonizaram essa disputa, sobressaíram os que proveram suas dotações militares de fortificações, navios e regimentos equipados com artilharia, além do maior número de soldados e marujos munidos de mosquetes, ou seja, armas de fogo.

Contudo, devido aos altos custos desta corrida armamentista por armas de fogo, ao contrário do que antes permitia ser feito, se tornava proibitivo o patrocínio exclusivo dos grupos de interesses privados no financiamento dos altos custos da guerra moderna, cabendo a partir de então ao Estado assumir o protagonismo em amearhar os recursos necessários para travar as guerras na modernidade. O Estado moderno emerge das necessidades da guerra. Por tanto, a guerra se tornou objeto de um verdadeiro processo de estatização e como consequência teve sua substância completamente alterada. Engalfinhados em torno da disputa pelas riquezas, que circulavam por este oceano, nasceu a versão europeia dos “Impérios da Pólvora”.

O conflito que marcou a transição das guerras pré-geracionais para a primeira geração de guerras do Estado moderno, é reconhecida como tendo sido a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648). Uma série de enfrentamentos inicialmente patrocinado entre católicos *versus* protestantes, evoluiu para uma guerra entre

Espanha e Países Baixos e seus respectivos aliados, que foi deixada inconclusa porque ambos os lados decidiram cessar as hostilidades na que ficou conhecida como Paz Geral de Westfália, assinada em 1648. O Concerto de Westfalia, terminou por afastar a interferência de forças externas ao Estado (leia-se religião) instituindo a “razão de Estado”. Este primeiro movimento em direção ao que quase dois séculos depois viriam a se consolidar no “Estado Laico”, significou a dotação do poder de Estado da soberania em determinar o uso da força para a busca de soluções políticas. Desde o Concerto de Westfalia (1648), as guerras progressivamente passaram a pertencer ao foro governamental, por isso consideramos como “convencionais” exclusivamente as guerras entre os Estados. Westfalia significou um movimento definitivo no sentido da “estatização da guerra”.

O Estado se tornou o articulador dos interesses, para quem a guerra serviria como meio para a realização de seus interesses corporativos. Doravante, para serem contemplados esses interesses, teriam que concorrer ao poder centralizado pelo Estado, que assumiria a função de gestor soberano da violência, pois através de sua capacidade de padronização do mercado, construiu e protegeu estradas, impôs a língua a ser falada, a moeda a circular nas trocas, além dos pesos e medidas a serem empregados em todo o país; ao mesmo tempo dotava-se de uma extraordinária capacidade de arrecadação de recursos, tornando possível a ele financiar as onerosas armas de fogo, imprescindíveis ao êxito dos exércitos e Marinha mobilizados para as custosas operações militares das guerras na modernidade.

Não se quer afirmar com isso, que da noite para o dia os poderes relativamente autônomos dentro de uma territorialidade teoricamente sob a jurisdição de uma coroa monárquica, não recorressem às milícias privadas para suas refregas contra seus desafetos locais; ou mesmo que, para promoverem suas guerras, os próprios soberanos reais deixassem de recorrer a contratação destas milícias de companhias mercenárias. Mercenários seguiriam sendo a norma, pois, além da aristocracia de corte, era difícil encontrar entre camponeses quem se voluntariasse morrer pelo rei. Mas dentre eles, não pelo rei, mas por necessidade e mediante pagamento, encontrava-se quem se arriscasse lutar como mercenário. Devido a esse defeito de origem, quando a possibilidade da derrota se avizinhava, a tendência do combatente era mais desertar do que seguir na luta até o último homem. Por isso, em função de garantir o controle da tropa foi que se observou a

criação de diversas inovações na “gestão da violência”: a marcha sincronizada em ordem unida, a continência, as hierarquias de patentes de suboficiais e oficiais, de modo a responsabilizar comandos em diferentes níveis, e assim maximizar a disciplina para o momento da luta. Desenvolver essa “gestão da violência”, foi a técnica necessária para obter a coesão da tropa e dela extrair o melhor aproveitamento da concentração de fogo dos mosquetes da linha da infantaria.

No mar se fazia recurso a “guerra de corso”, que consistia em fornecer um navio artilhado para uma tripulação mercenária zingrar os mares a saquear as embarcações de transporte mercantil do inimigo, dividindo o butim da pilhagem com o patrocinador estatal. Ao final da guerra, os mercenários (corsários) desempregados não devolviam o navio e se transformavam em piratas. Durante o século XVI a coroa inglesa foi em boa medida um Estado sustentado por saqueadores.

O intuito de espoliar, impeliu a modernidade europeia ao advento dos rudimentos conhecido como Estado moderno, permitindo então que continuassem a guerrear. Para tanto, o Estado moderno, este experimento político ora em curso, foi a forma que a Europa encontrou, na Era da Pólvora, para continuar patrocinando suas guerras e deste modo permanece sendo a forma como os *players* mundiais seguem promovendo conflitos até o tempo presente. O Estado moderno é uma arma e guerra.

Tais são as características gerais da “gestão da violência”, ao tempo da primeira geração da patogênese das guerras modernas. Entre os séculos XVII e XVIII o processo de estatização da guerra, desde antes esboçado entre os séculos XIV e XV durante a Guerra dos Cem Anos, é posto em curso de fato com a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), e, através do Concerto de Westfalia é por fim consolidado; seu aprofundamento foi socialmente acelerado menos de duzentos anos depois, com a Revolução Industrial, que culmina com sua superação, em fins do XVIII, a partir da Revolução Francesa, cedendo lugar durante o decorrer de todo o “Longo Século XIX”¹²; até as trincheiras da Grande Guerra neste novo “estrato de tempo”, uma nova característica, que, além de incorporar as guerras como um empreendimento estatal, impuseram sua tônica aos conflitos que consiste na

¹² Segundo consta no plano de aula de Cigrillo (2011): “O conceito de “Longo Século XIX” pode ser demarcado através do arco que vai desde as revoluções Francesa e Industrial inglesa até a Revolução Russa no início do século XX”.

massificação das guerras, característico das guerras de segunda geração, impactando com seus efeitos nas relações humanas, conforme a tecnologia lentamente passa a impor seu ritmo como fator determinante na forma de se lutar as guerras.

3.4 A DEMOCRATIZAÇÃO DA GUERRA EM FACE DA ACELERAÇÃO DO TEMPO – A SEGUNDA GERAÇÃO DAS GUERRAS ESTATAIS

Se a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) foi transicional para as “guerras geracionais”, as Guerras Napoleônicas são o marco de transição das “guerras de primeira geração” para as “guerras de segunda geração”. Antes mesmo da Revolução Industrial, a expansão da urbanidade, engendrada pela expansão do regime de fábrica, esboça as primeiras sociedades de massas que a Revolução Industrial subsequentemente acentuou, intensificando a sensação de aceleração no fluxo do tempo. São esses dois elementos da sociedade de massa: a) a produção em escala própria do sistema de fábrica, b) incrementada a partir do industrialismo, que dotaram a guerra de suas novas e distintas características. Primeiro, uma maior disponibilidade de armas capazes de equipar exércitos significativamente maiores; segundo, a origem das “guerras em massa”.

Nesse ambiente de transição do rural para o urbano, além da convivência em sociedades em função da produção e submetidas a novidade da propaganda em massa, e, inseridas dentro de sistemas políticos assediados progressivamente por processos políticos de pressão social, que se configurariam no Ocidente nas modernas democracias de massa, também a guerra refletiu tal vanguardismo em adquirir este caráter de massas. A segunda geração de guerras é marcada por um processo de democratização, a qual dá contorno a um novo tipo de guerra no porvir, conhecida como “guerra total”. Porém, a guerra se encontraria relativamente longe de sua plenitude, que somente se instalaria no segundo quartil do século XX, ao tempo da II Guerra Mundial (1939-1945), quando então se desabrocharam as “guerras de terceira geração” em toda sua excelência tecnológica, como veremos mais além.

Ao longo do século XIX, o século da segunda geração de guerras, a guerra total do por vir, já enunciava algumas de suas características primordiais. Ao lado da

característica fundante desse novo tipo de guerra – a democratização da guerra, a guerra em massa – os avanços técnicos para armamentos começaram a ser introduzidos mais rapidamente a partir da segunda metade do século XIX. A introdução dos armamentos de munição *Minié* para canos raiados, inaugurou a invenção dos fuzis, que terminaram por encerrar a longa História de mais de dois séculos de domínio dos mosquetes nos campos de batalha. Também são introduzidos rifles e revolveres de repetição. A artilharia de retro carga com munições explosivas, fazem a pólvora deixar de ser apenas um propelente, transformando os projéteis de canhões em bombas explosivas, além de permitir o municiação mais rápido e um conseqüente aumento do volume de fogo. Essa tecnologia de municiação dá origem aos “obuses” por possibilitar o tiro indireto de disparos oblíquos, voltado ao bombardeio de posições na retaguarda da linha de contato inimiga. No mar, equipados com canhões dotados dessa nova tecnologia, armados em torres basculantes nos conveses, surgem os navios encouraçados, propélidos a vapor e logo depois a carvão, possibilitando não somente o bloqueio naval, mas sobretudo um efetivo bombardeamento das cidades litorâneas, que eram comumente as mais importantes devido a crescente importância do comércio marítimo, nesses tempos iniciais da era industrial. Aeróstatos (balões fixos a terra) passam a serem usados para prospecção aérea de informações pela primeira vez na Guerra da Secessão (1861-1865), e, em seguida, na Guerra do Paraguai (1864-1870).

Em benefício do esforço de guerra, a Guerra da Crimeia (1853-1856) induziu o advento da enfermagem, criando o primeiro serviço de socorro a saúde ao formar um corpo de cuidadoras voluntárias, liderado pela famosa patrona da profissão, a britânica Florence Nightingale, que ao introduzir nos atendimentos de emergência, cuidados de higiene (hoje tidos como elementares), diminuiu substancialmente as vítimas fatais por ferimentos entre os combatentes hospitalizados. Nesse mesmo conflito, foi introduzida a ferrovia para transporte logístico, igualmente decisiva nos Estados Unidos para a União alcançar a vitória sobre os Confederados, na Guerra da Secessão (1861-1865); o telégrafo para comunicação rápida a longa distância, quando até então, as cartas que comunicavam as ordens oficiais ainda eram enviadas até seu destino por diligências ou cavaleiros.

Pela noção de “aceleração social”, segundo Rosa (2015c, *apud* Tziminadis, 2018, p. 70)¹³: “o tempo não pode jamais ser expandido, apenas contraído”; faz-se notar que na modernidade tardia, ao contrário do que ocorria antes da Revolução Industrial, quando tempo parecia se desenvolver numa circularidade repetitiva e as mudanças mal eram percebidas durante o decorrer da vida, por volta do tempo da transição para a II Revolução Industrial (na década de 50 do século XIX, e sobretudo com a *Belle Époque* a partir da década de 70 do XIX), a que Rosa chamou de “estabilização dinâmica” da modernidade tardia (Tziminadis, 2018 p. 69), passou a se desintegrar perante o avolumar da implementação de cada vez mais inovações tecnológicas e metodológicas, causando o afluxo de um turbilhão maior de eventos adensados dentro de cada unidade de tempo que se ache conveniente definir. Esse borbotão de inovações posto em movimento pela modernidade industrial, é responsável por produzir na sociedade a sensação de que o curso do tempo avança em velocidade progressiva rumo ao devir, causando paradoxalmente uma sincronia entre dessincronizados, isso é, um congestionamento de eventos em cada tempo presente da modernidade, que enfim, normatiza em qualquer presente epocal da modernidade, a convivência simultânea entre o “novo” e o “antigo”, fabricando a percepção de movimento ao tempo.

O que queremos dizer, é que a aceleração do tempo há época das guerras na modernidade tardia, é perceptível quando armamentos de tecnologias usuais até então tidos como satisfatórios, passaram a coexistir em dissincronia com inovações tecnológicas constantemente introduzidas, causando uma profusão de eventos que torna imprevisível a consequência de sua introdução nos campos de batalha. Embora deixem vestígios, as evidências de prospecção permitem aos historiadores fornecer representações de aspectos de seu passado. As inovações bélicas da modernidade tardia rompem com a percepção do horizonte de expectativa à condição humana.

Finalizamos esse item da discussão acima, com a ilustração de três casos pitorescos de fracassos tecnológicos na história da “guerra de segunda geração”, que sinalizam a ruptura da estabilidade dinâmica renunciando a dessincronização

¹³ TZIMINADIS, J. L. F. **Frenesi em suspensão**: em direção a um modelo crítico a partir da teoria da aceleração social de Hartmut Rosa. 2018. 136f. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Campus Araraquara-SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/5146ca7a-e464-4ef5-b242-e8d3054d68b5>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

aceleracionista que estava por vir. Estas histórias resumidamente são as seguintes:

a) o caso do primeiro submarino inventado, CSS *Hunley*, que na Guerra da Secessão naufragou em 1863 logo no primeiro dia de serviço pelos Confederados, levando consigo todos seus oito tripulantes que impulsionavam a embarcação a pedaladas, ao ser possivelmente atingido pela explosão causada pela carga afixada (por meio de colisão controlada de um arpão contendo o explosivo), no casco da fragata da União que bloqueava o porto de Charleston (Carolina do Sul, EUA), a USS *Housatonic*, que, ao menos, também foi posta a pique; b) ataque aéreo ocorrido ainda ao tempo da I Guerra da Unificação Italiana (1849), quando imobilizados pelo impasse do cerco a Veneza, os austríacos decidiram recorrer a criativa ideia de encher centenas de pequenos balões carregados com cargas explosivas para lançá-los ao vento, supondo que cairiam sobre a cidade sitiada, de modo a semear pânico entre a população, o que configuraria no primeiro ataque aéreo da história. Após uns poucos balões seguirem o rumo esperado para na cidade, apenas para serem abatidos por tiros de mosquetes, antes do resto deles sequer se aproximar dela (alguns se perderam para outras direções, reza a lenda), o vento mudou sua direção no sentido oposto, devolvendo a maior parte (destes rudimentares precursores dos atuais drones) aos seus proprietários, com algumas detonações ocorrendo inesperadamente no interior do acampamento das forças austríacas, espalhando pânico entre a tropa; por fim, c) quatro anos após o 14 Bis de Santos Dumond (1911), na região da Tripolitânia (Líbia), o tenente Giulio Gavotti, piloto de um lento aeroplano de lona e madeira concebido para missões de observação, converte seu avião, repentinamente, no primeiro bombardeiro da história ao descarregar 1,5 kg de explosivos na fortaleza turca de Ain Zara (um vilarejo que ficava a 8 km a oeste da capital Trípoli); não há notificação de qualquer dano ou vítimas para esse evento. Qualquer uma dessas Histórias, ocorreram à luz da ação da “aceleração social” da modernidade, pois em todas elas, vemos características próprias dos efeitos da introdução de inovações tecnológicas, derivadas da guerra de segunda geração, criando uma dessincronização, gerando assim uma nova forma de se fazer a gestão da violência nas guerras.

3.5 A GUERRA TOTAL: ENTRE A GESTÃO DA VIOLÊNCIA E A ACELERAÇÃO SOCIAL DO TEMPO – A TERCEIRA GERAÇÃO DE GUERRAS ESTATAIS

Para Duarte (2005), a “guerra total” consiste na mobilização de todos os recursos materiais e humanos de uma nação voltados em favor do esforço de guerra. No decorrer da I Guerra Mundial (1914-1918) a humanidade pôde se expor ao conhecimento da primeira guerra deste tipo. A Grande Guerra, como também viria a ser conhecida, se prestou a ser outra daquelas guerras transicionais entre gerações. Começou como “guerra de segunda geração”, mas terminou anunciando a “guerra de terceira geração”. Segundo Lind (2005), na “guerra de terceira geração” os elementos que a distingue são a) a introdução de tecnologias inovadoras para obter no front a ruptura por meio do emprego da b) manobra (movimento) como táticas de batalha, de maneira a conduzir a guerra em profundidade, e ao mesmo tempo c) levar a violência da guerra para além do teatro de operações (TO), através de campanhas de bombardeios estratégicos, por exemplo.

Considerando este último item, denota-se que na “guerra de terceira geração” há um processo de aprofundamento da democratização da guerra, que desde a introdução da sociedade de massas, na modernidade, passou a envolver o alistamento de enormes contingentes de recrutas, formando exércitos em massa, para progressivamente a gestão da violência converter civis desarmados como alvos para a aniquilação. Em meio a isso, já na I Guerra Mundial, um paradoxo se detecta como maior constância; fruto da aceleração do tempo na modernidade, que consiste no fenômeno da destemporalização entre a inovação e o antigo, ou, como elementos de tempos distintos (dessincronizados), passam sincronizar numa mesma unidade epocal, causando uma alienação daquele em relação a esse.

Vejamos, por exemplo, os recrutas se despedindo de seus familiares no início da Grande Guerra, embarcando alegremente nos trens para o *front*, com a mentalidade de que, em nome da pátria, partiram para uma guerra cavalheiresca; uma vez imersos nela, se veem submetidos a experiência do combate de terceira geração, no qual, desde o início, foi empregado em larga escala, armamentos jamais usados entre os europeus, como as metralhadoras e canhões de tiro rápido. As metralhadoras e a artilharia geravam uma tempestade de balas e obuses, tornando impossível o êxito da ofensiva a todo custo, tática militar que a guerra industrial de então previa, que era o ataque em ondas de massas de soldados. Mesmo assim, no

Natal de 1914, soldados de ambos os lados se permitiram uma “trégua de Natal”, deixando suas trincheiras para e confraternizaram entre si na “terra de ninguém”. A ética antiga dos guerreiros, elementos não sincrônicos coexistindo sob a égide da aurora do motor deste processo de “contemporaneidade dos não contemporâneos”, a “guerra de terceira geração”, é uma ilustração dessa aceleração alienadora do tempo; que Hartmut Rosa (2015) se refere como destemporalização do tempo, uma dessincronização de elementos que conduzem a ao fenômeno da alienação em relação ao tempo, isso é, que causa ao indivíduo a sensação de estranhamento em relação ao tempo vivido.

A falta alienante de percepção acerca desse óbice, em vez de levar a liderança política a buscar o entendimento diplomático para o cessamento mais breve das hostilidades, levou ao insolúvel impasse da guerra de trincheiras que marcou esse conflito. As mais mortais batalhas da História da França e da Inglaterra se deram inutilmente nesse moedor de carne. Procurando romper esta situação, fez-se o chamamento aos engenheiros para propusessem suas soluções para o rompimento deste impasse. Os químicos apresentaram armas tóxicas como o gás cloro, gás mostarda e gás fosgênio, que matavam por asfixia ou destruindo o sistema nervoso central. Enquanto no mar o submarino transformava a guerra naval, em 1916 o lança chamas estreava nos campos de batalha do Somme e Verdun. O Somme também assistiria a estreia do tanque de guerra. Nesse mesmo ano, o avião se tornava uma arma cada vez mais onipresente nos combates desta guerra.

O emprego intensivo da metralhadora e do canhão de retro carga e tiro rápido, representaram uma revolução na forma de se empreender a guerra. Embora nenhuma dessas armas tenham tido suas capacidades desenvolvidas há tempo para que pudessem potencialmente serem melhor exploradas, como foram depois durante a II Guerra Mundial, a Grande Guerra bastou para indicar lições de emprego estratégico das potencialidades, sobretudo das armas de destruição em massa, representadas pela introdução das armas químicas e pela estreia da aviação de bombardeio. Através delas o mundo é empurrado para a o tempo das guerras totais. Como afirma Duarte (2005):

O conceito emerge com a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, e traduz a mobilização total das nações para o esforço de guerra, mobilização não só militar, mas também tecnológica, industrial, intelectual e mediática. Ela caracterizava a massificação, não só humana, mas fundamentalmente

material, característica da guerra nas sociedades industriais (Duarte, 2005, p. 48).

Especificamente o gás tóxico e o avião, armas que assinalaram o início sombrio do futuro das guerras, as guerras de extermínio em massa que marcariam, segundo Lind (2005), as “guerras de terceira geração”. Embora o discurso de que a Grande Guerra havia sido a guerra para acabar com todas as guerras, o desenvolvimento das armas químicas assombrou o mundo com a hipótese da sua utilização na eventualidade de uma guerra futura, ainda mais se combinada com ataques aéreos, fossem utilizados o *Zeppelin* ou os inéditos aviões de bombardeio que estrearam no último ano de guerra.

Atenhamo-nos primeiramente a guerra química. No início da II Guerra Mundial, a Inglaterra tinha certo que ataques aéreos com armas químicas poderiam ser desferidos pela *Luftwaffe* contra suas cidades, e, tratou de fabricar o maior número possível de máscaras contra gás e as distribuiu para a proteção da população. Embora pudesse ter feito uso deste tipo de arma por meio de ataques aéreos, a Alemanha jamais o fez devido ao receio da retaliação que de igual modo poderia se abater sobre sua população. A guerra no extremo oriente, não teve este pudor: o Japão utilizou o gás cloro por meio de bombardeio contra cidades chinesas durante o conflito, inclusive contra a capital Beijing.

No entanto, não é correto supor que gaseamento não tenha sido usado na Europa durante a II Guerra Mundial. Considerando o conceito de “guerra total” (Duarte, 2005), no qual se busca alcançar a destruição do inimigo por meio de todos os esforços possíveis de que se possa lançar à mão, poderíamos considerar o Holocausto como representação do uso limite dos recursos então disponíveis para o cumprimento do fito desse tipo de estratégia, o extermínio do inimigo. A guerra total nazista teve início escalar antes do início desse conflito. Por meio da Aktion T4, houve seu primeiro ensaio, quando foi posto em andamento o assassinato, por meio de gaseamento, dos portadores de necessidades especiais que vivessem na Alemanha.

Durante a II Guerra Mundial, esta externalização do ódio aos judeus e comunistas, causa a impressão da guerra absoluta ter transcendido os limites do mundo das ideias para a vida real. O Holocausto fez o esforço de guerra nazista ser

redirecionado ao extermínio dessa suposta ameaça que os alemães faziam crer ser real à sua suposta pureza racial. Daudet (1918 *apud* Duarte, 2005, p. 37)¹⁴ ao afirmar que: “a guerra total não consiste apenas em um combate clássico entre forças militares, mas um conflito entre sociedades nacionais”, alude a ideia de que civis e militares se tornam indistinguíveis neste tipo de guerra. Dall’Agnol e Dornelles Jr acentuam que:

A guerra total é aqui interpretada como a disseminação do impacto da guerra e da mobilização de toda a sociedade para o combate entre Estados [...] o surgimento efetivo da guerra total se dá devido, sobretudo, à fusão entre as Forças Armadas e a população (Guiomar, 2004 *apud* Dall’Agnol e Dornelles Jr, 2017, p. 47).

Deste modo, o autor nos permite depreender que o próprio Holocausto, como essa agressão unilateral foi eternizada na História, também foi uma guerra total. Inicialmente preparada pelos nazistas por meio do recurso ao *Lawfare*, evoluiu em seguida através de leis “raciais” de segregação profissional e econômica dos judeus (Leis de Nuremberg, 1935). Incitou explosões de violência (*pogroms*), boicotes aos seus estabelecimentos comerciais, expropriação de bens, até a completa exclusão social por meio da deportação de suas populações para o interior de guetos. Por fim, o genocídio. Cada capítulo dessa história de terror configura um estágio na escalada da guerra racial nazista primariamente desferida contra os judeus e comunistas, que entretanto visava mais amplamente estender o genocídio ao conjunto das populações eslavas.

A guerra total, ou de terceira geração, ao estilo nazista, foi conduzida de forma peculiar. Por causa de sua aeronáutica ter optado por desenvolver aeronaves para atuarem no TO da frente de batalha, os alemães, embora comprovassem a eficácia do bombardeio de terror no ataque a Guernica (1937) durante a Guerra Civil espanhola (1936-1939) e na II Guerra seguirem empregando o bombardeio contra civis em suas cidades-alvo, foram incapazes de alcançar a meta de matar maciçamente civis por meio desta via. Por isso, houve a necessidade de adaptar a tática *blitzkrieg* de combate em terra desenvolvida pelo exército alemão, que

¹⁴ DUARTE, A. P. A visão da " guerra total" no pensamento militar. **Nação e Defesa**, outono-inverno, n 112, 3ª série, p. 33-50, 2005.

originalmente não fora concebida com este fim. Uma vez finalmente em guerra contra o comunismo soviético a partir de junho de 1941, de acordo com a Diretiva de Guerra 21, de Hitler, os alemães iniciaram a implementação do *Generalplan Ost* (GPO) ou Plano Geral do Leste (episódio do canal do YouTube)¹⁵, através do qual por meio do extermínio em massa, a começar pelos judeus e comunistas, e depois da maioria dos eslavos, despovoar o leste europeu, promovendo a limpeza étnica destes povos inimigos dos espaços pretendidos para a ocupação de colonos alemães. Conforme o exército avançava rumo leste sobre o território invadido, matando indiscriminadamente militares e civis na vanguarda, na retaguarda seguiam trabalhando pelo *Führer* (Kershaw, 1993), destacamentos da *Einsatzgruppen* (grupos operacionais), realizavam o trabalho de rescaldo e varredura para arrebanhar populações, judeus e comunistas, previamente selecionadas para o extermínio. Esta política de assassinato em massa, teve início a partir da invasão da Polônia (1939) e adquiriu um novo ímpeto com a invasão da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) (1941), no que a posteriori passou a ser conhecido como o “Holocausto das balas”, (sítio Museu do Holocausto, Curitiba-PR)¹⁶, termo cunhado para referir-se ao assassinato no leste europeu de judeus e comunistas, ciganos, gays, eslavos, PCDs (pessoas com deficiência), etc., por meio de fuzilamentos em massa e asfixia. O assassinato era executado, por meio do uso do monóxido de carbono produzido a partir da queima do diesel dos motores de caminhões, em que adaptavam mangueiras para ligar o escape da fumaça ao interior dos baús selados nas carrocerias destes veículos. Pressionando o pedal do acelerador, produzindo dezenas de vítimas de cada vez, após uma volta, o veículo retornava para repetir este horrendo circuito – sempre em prol de “trabalhar pelo Führer”, conceito do historiador Ian Kershaw (1993), explicado por Aragão (2015):

[...] nesse período começa a surgir os Einsatzgruppen, grupos de extermínio encabeçados por divisões SS nos territórios ocupados. Eles agiam sobre as prerrogativas de Hitler, mas nunca por uma ordem escrita, em um processo informal na tentativa de mascarar responsabilidades, ou seja, estavam “trabalhando para o Führer” visando metas ideológicas vagas e indiretas [...] (Aragão, 2015 p.85).

¹⁵ Episódio “O maligno plano de limpeza étnica de Hitler”. Canal do YouTube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FucljgxaNE8>.

¹⁶ Sítio do Museu do Holocausto, Curitiba-PR, disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/mass-shootings-of-jews-during-the-holocaust>.

Com isso, se quer dizer que pessoas normais se puseram a praticar crimes como se fossem tarefas banais por que eram socialmente bem visto cumprir com competência a vontade do líder. Sendo assim, a procura por uma sistematização mais eficiente para o extermínio dos judeus e eslavos se deu após a derrota alemã na Batalha de Moscou, em 7 de janeiro de 1942 (tornando flagrante o fracasso da Operação Barbarossa), reduzindo drasticamente as chances de a guerra chegar a um termo favorável ao *Reich*. Vinte dias depois, em 27 de janeiro daquele ano, a fórmula encontrada foi planejada na Conferência de Wannsee – histórica reunião de trabalho entre técnicos e engenheiros de diversas áreas para sistematizar um método eficaz para encontrar a “solução final” para a “questão judaica”, magistralmente contada no verborrágico filme “A Conferência” (2022), direção de Matti Geschonneck, que adaptou o roteiro escrito por Magnus Vattrodt e Paul Mommertz. Naquela ocasião da história do genocídio, foi encontrada uma fórmula de conciliar o objetivo de guerra total, que é o extermínio do inimigo, à meta de promover a “remoção” (deportação) das populações indesejáveis, a começar pelos judeus, e seu “reassentamento” em campos. Este processo não poderia ser efetivado sem investimento de recursos alocados pelo Estado nazista. É necessário que se diga que a atenção à esta nova demanda oportunizou uma nova fonte de negócios.

A fórmula para sincronizar essas demandas, se consubstanciaram no disparate de redirecionar recursos dos esforços de guerra, transferindo seu empenho genocida da guerra total para a construção dos campos de extermínio de *Bergen-Belsen*, *Treblinka* e *Sobibor*, concebidos para a Aktion Reinhardt, que visava exterminar num curto espaço de tempo todos os Judeus da Polônia por meio de asfixia por monóxido de carbono. Subsequentemente após o cumprimento de sua missão insana foram fechados e para encobertar este crime, foram destruídos. Porém, outros construídos a mesma época como *Majdanek camp* e o complexo de *Auschwitz-Birkenau*, foram ampliados e mantidos em funcionamento permanente. Estes foram pensados de maneira a que durante o processo de assassinato tornado processual se pudesse fazer uso racional dos corpos das populações inimigas selecionadas ao extermínio. Desse modo, ao mesmo tempo em que se concentraram as energias e recursos do país para eliminar os inimigos do *Reich*, aproveitou-se para oportunizar aos empresários a tirar vantagem de extraíssem o máximo possível de valor em cada etapa do processo de extermínio em que

puderem se imiscuir. Inclusive através da brutal escravização das populações designadas, de modo a favorecer a extração de lucros extraordinários, à bem da saúde financeira dos grupos empresariais alemães, para os quais os nazistas haviam se associado em sua ascensão ao poder na Alemanha.

Aos que fossem julgados fisicamente inaptos ao trabalho, idosos e crianças, juntamente aos que não suportassem mais o trabalho, dentro de uma lógica concebida em conformidade com os métodos fordistas, era reservada a designação para o extermínio em câmaras de gaseamento projetadas de modo a maximizar a produtividade. Podemos presumir que dado o passado comprometedor de diversas corporações industriais alemãs, a competente técnica nazista de gestão da violência nos campos de extermínio, constantemente preocupada em introduzir inovações progressivamente mais eficientes, fez do Holocausto um *case* de sucesso ao atingir a meta de operar (em tempo hábil) em favor da aceleração da acumulação de capitais dos que financiaram a ascensão dos nazistas e lucraram com o regime, para na iminência da derrota do III *Reich*, precisavam assegurar seus investimentos para o pós-guerra.

Em meio ao curso desse processo genocida, que, o influente Ministro da Propaganda do *Reich* alemão – Josef Goebbels – fez ir ao ar nas rádios e nos cinemas, uma das mais impactantes peças da propaganda nazista durante a II Guerra Mundial. Assumindo o papel central da encenação, o próprio ministro performa como líder de massas mimetizadas por 14 mil figurantes reunidos para causar impacto e suscitar empolgação a quem ouvisse ou assistisse a propaganda. A ideia era encenar uma importante reunião plebiscitária aberta a “comunidade do povo” (*Volksgemeinschaft*) para deliberar sobre os rumos da guerra. Planejada minuciosamente desde outubro de 1942, e, produzida em janeiro de 1943, como se estivesse buscando ofuscar o desastre que estava na iminência de acontecer com as tropas alemãs em Stalingrado. A cena foi gravada de tarde, e, foi ao ar a noite para toda a Alemanha e territórios ocupados; aonde houvessem tropas alemãs, fez-se passar como se o evento estivesse ocorrendo ao vivo. Nela, foi possível ver Goebbels em um palco ricamente ornamentado com os dísticos nazistas, proferindo essas palavras: “Eu lhes pergunto: Vocês querem, se necessário, a mais total e radical guerra do que a que podemos imaginar hoje?”. Ao que recebeu em ovação e um delirante “sim” da plateia. Logo a seguir, seu discurso se volta contra aos alvos dessa guerra por ele reivindicada, atestando sua convicção na justeza da luta dos

nazistas pela supressão do bolchevismo soviético. Em seguida emenda com as seguintes palavras: “A Alemanha não pretende se curvar à ameaça judaica e, sim, enfrentá-la, se necessário, com o extermínio total e radical do judaísmo”, disse ele, sob intensos aplausos (canal alemão “*Deutsche Welle*”) ¹⁷.

Na lógica nazista, que só faz sentido se inseridas dentro de um contexto de guerra total, os indesejáveis eram vidas que não mereciam serem vividas. Conforme Souza (2017) em seu trabalho “A biopolítica em Giorgio Agamben: Estado de exceção, poder soberano, vida nua e campo”, as “vidas nuas” ou vidas despidas do direito a proteção à sua existência. Ainda segundo Agamben (1995 *apud* Souza, 2017) ¹⁸ o *Homo sacer* (homem sagrado) do direito romano, um corpo cujo sentido da vida é possuir, por definição, sua “matabilidade”; numa palavra, são “vidas matáveis”, expostas a este destino pela “governamentalidade” (que exercita a gestão da violência), a qual procede a gestão dos corpos, separando os que são como “nós” dos “outros”, onde a uns concede o privilégio de pertencer aos escolhidos a desfrutar do direito à vida, enquanto aos demais, em seu processo de morte, lhes é reservada uma sobrevida por quanto tempo seus corpos se prestarem a utilidade para o quê deles se queira fazer uso. Corpos expostos a qualquer momento a iminência da violência, porque é em função na necessidade desta gestão da violência que o poder soberano faz valer a existência permanente do Estado de exceção, perpetuando um eterno processo de guerra civil mundial, com o qual adquire a necessária legitimidade à permanência da existência do Estado. Nesse sentido, para Agamben, nos é dado depreender que o Estado de exceção é um “estado de guerra” infinita, onde determinadas vidas, a dos inimigos, ao momento que convir, podem e devem ser eliminadas.

¹⁷ Matéria do canal alemão *Deutsche Welle*, disponível em: 1943: Goebbels declara guerra total – DW – 18/02/2020, <https://www.dw.com/pt-br/1943-goebbels-declara-guerra-total/a-298910#:~:text=Em%2018%20de%20fevereiro%20de,em%20que%20apelava%20ao%20nacionalismo.&text=%22Eu%20lhes%20pergunto%3A%20Voc%C3%AAs%20querem,o%20orador%20insistiu%20na%20pergunta.>

¹⁸ SOUZA, D. R. M. **A biopolítica em Giorgio Agamben**: Estado de exceção, poder soberano, vida nua e campo. 2017. 106f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Filosofia, Natal, 2015, Disponível em: <file:///E:/Users/Stela/Desktop/MESTRADO%20EDU/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Referenciais%20ace%20do%20objeto%20hist%C3%B3rico/Teoria%20da%20Guerra%20e%20estrat%C3%A9gia/Agamben%20e%20o%20Homo%20Sacer.pdf>. Acesso em: junho de 2024.

Quanto a prioridade dada ao Holocausto às expensas do esforço de guerra nas frentes de batalha, um caso exemplar é o que ocorreu com a rede ferroviária alemã: a despeito de na era da guerra industrial estarem irremediavelmente dependentes de sua malha ferroviária para garantir o necessário fluxo logístico de fornecimentos dos insumos imprescindíveis à execução das operações militares, ao invés de buscar garantir a já delicada condição de suas forças armadas nas distintas frentes de batalha, os nazistas preferiram alocar parte de sua logística em prol do redirecionamento do uso da malha ferroviária concentrando-a em função do transporte de milhões de humanos em benefício de dar cabo ao objetivo de “trabalhar pelo *Führer*” e dar execução ao extermínio dos que ameaçavam a superioridade ariana da *volk* (nação) alemã, em aparente detrimento do esforço militar. Porém, para a insensata lógica da guerra total, não havia contradição. Eliminar o inimigo da forma que fosse possível, mesmo mobilizando recursos não necessariamente militares para atingir este objetivo apolítico, mas exclusivo a lógica da guerra que é a eliminação do inimigo, é inerente a “guerra total”. Eis então a obra prima do nazismo, ao que, a posteriori, foi dado nome de Holocausto. O que podemos depreender do empenho nazista pelo Holocausto, é a ocorrência da dessincronização entre o tempo necessário à guerra no front, e, os objetivos da guerra racial que consistia em fornecer a matéria prima humana para os campos de extermínio para a eliminação dos inimigos do *Reich*. A “aceleração social do tempo na modernidade” (Rosa, 2019) se mostrou presente na guerra, na medida que, enquanto as locomotivas se prestaram para a deportação dos judeus, foi necessário que milhões de cavalos e carroças permanecessem como o principal meios de transporte para a logística de abastecimento dos exércitos alemães nas frentes de batalha.

Desse modo, o que devemos deduzir quando nos referimos ao Holocausto como fenômeno na guerra, é que se por um lado o aceleracionismo provocou uma alienação da racionalidade política, fazendo se distanciar da “gestão da violência”, permitindo que o militarismo nazista se concentrasse em planejar e executar a aniquilação dos judeus, que foram eleitos como ameaças existenciais à “raça” alemã; de outro modo, esta insensatez é o sentido próprio da “guerra total”, na qual sabemos ser a política colocada em função das imperiosas necessidades da guerra, resumidas unicamente em eliminar a qualquer custo a ameaça inimiga. Em meio a essa guerra industrial, como ocorre em qualquer circunstância, depois de amearhar

fornecendo insumos para ela, como bem demonstrado no filme “Zona de Interesse” (direção de Jonthan Glaser, 2023), o Holocausto foi enxergado como outra oportunidade a mais para a obtenção de lucro. Sendo assim, se fez uso do próprio genocídio sistemático dos inimigos do *Reich*, convertendo-o num “negócio”, o que retroalimentou essa lógica perversa, aprofundando a disruptividade da insensatez que é a “guerra total”.

Se em âmbito expressamente teórico, a guerra absoluta é a guerra sem considerações de seus usos em função da política, na “guerra total”, como ocorre com todos os demais recursos disponíveis, a política é capturada em função dos usos que se possa extrair em favor do esforço de guerra. É como se a mobilização de todas as forças da nação para alcançar a vitória, permitisse dar vazão a uma pulsão militarista, que, como efeito, causasse a desaparecimento do campo da política, convertendo a razão de ser dos profissionais da violência em poder para os seus, os quais adquirem sustentabilidade, na medida em que agem no sentido de cumprir com a razão de seu empoderamento, que é o de “dar cabo” ao oponente. Tal é o próprio significado do conceito da “guerra total”. A política, por outros meios, esta passa a existir em função da guerra, recorre a ela como instrumento de imposição da vontade. Porém, a partir da modernidade industrial, isso pode significar a abertura de uma “Caixa de Pandora”, onde o militar, profissional da violência, se teoricamente deixado para exercer a plenitude de sua função e dispor dos recursos que a tecnologia moderna lhes proporciona para o exercício de suas funções, assumindo o total controle da gestão da atividade bélica em curso, tenderá impulsionar a guerra para além dos objetivos políticos e se voltará a missão de alcançar a aniquilação a ameaça inimiga.

Quando mobilizamos o conceito de “gestão da violência”, parece-nos que no Holocausto supostamente tivemos a superação da distinção do conceito de “guerra real”, no qual a guerra é necessariamente instrumento da política, para a implementação prática do que até então residia exclusivamente no campo da teoria da guerra, ou seja, guerra como um fim em si mesma. A tese que compreende a “guerra real” como a que sempre está a serviço de algum objetivo político, supostamente aparenta ter sido posta de lado no caso do Holocausto durante a II Guerra Mundial. O genocídio pode ser visto como fruto do afastamento da inferência política nas questões da guerra; um alheamento que a um olhar desatento, aparenta ter cedido espaço para a instalação prática da teoria da guerra absoluta, transpondo

o campo da teoria e materializando-se no mundo real. Posto nesses termos, em que o Holocausto aparenta ser o resultado do uso da guerra como “gestão da violência”, na visão dos profissionais da violência, o ofício seria unicamente alcançar a eliminação completa do inimigo.

Ou seja, concebendo a guerra, teórica ou prática, a partir de como a gestão do que nela se tipifica, guerra é um “Estado de exceção” que realiza a gestão da violência sobre os corpos matáveis de uma população, cuja existência é considerada ameaça existencial ao corpo da nação. Se assim foi posta em prática ao tempo da “guerra de terceira geração”, por meio da violência exercida de maneira ilimitada, o emprego das modernas técnicas de produção industrial em massa, disponíveis para fabricar pilhas de cadáveres (como nos campos de extermínio), ou ainda, os aviões para o bombardeio indiscriminado contra as populações das cidades, como nos concentraremos a seguir, então ponderamos que dispomos de evidências suficientes para fazermos uso do conceito de “guerra total” tanto para explicar o Holocausto, quanto para os bombardeios de terror.

4 CAPÍTULO III: A GUERRA AÉREA E A ORIGEM DA ESTRATÉGIA DO BOMBARDEIO DE TERROR

"O bombardeiro sempre passará."

Primeiro-ministro Stanley Baldwin (Câmara dos Comuns, 1932).

É necessário que aprofundemos nossa discussão sobre guerra aérea, enquanto evento, em face do tempo histórico. Como mencionamos no capítulo anterior, além das câmaras de gaseamento dos campos de extermínio, o "aceleracionismo", típico dos tempos modernos e que corresponde a ocorrência de uma maior quantidade de eventos por unidade de tempo, se traduz numa introdução de distintos regimes de aceleração; como a crescente quantidade de inovações bélicas coexistindo paradoxalmente ao mesmo tempo com as "antigas", agora em desaceleração, rumo a obsolescência.

Esta "não contemporaneidade dos contemporâneos" (Rosa, 2019, p. 525), ou sincronização dos dessincronizados, referente as tecnologias de artefatos bélicos; converteu a guerra numa competição por novas armas cada vez mais mortíferas, cabendo a vitória a quem desenvolvesse a mais eficiente, contudo, sem deixar de seguir fazendo uso dos meios disponíveis. Esse descompasso dessincronizado, entre diferentes processos de desenvolvimento, produção e entrada em serviço de inovações bélicas, ao lado da permanência (mas ainda em uso) de meios tornados obsoletos, aconteceu, por exemplo, com os encouraçados frente aos submarinos e os porta aviões. Os super encouraçados japoneses, da então novíssima classe Yamato, que apesar de gigantescos e armados com canhões inigualáveis, não foi páreo para a aviação norte americana embarcada em porta aviões. Subutilizados por toda a guerra, o Yamato terminou afundado ao final da guerra em uma inútil missão suicida no âmbito da Batalha de Okinawa (1945). Concebidos para a doutrina, de que, no palco da batalha naval seriam os enfrentamentos entre as poderosas artilharias de tais navios o fator decisivo para definir o desenlace da guerra no mar, se tornaram obsoletos ainda na batalha do Mar de Coral (1942). A primeira Guerra do Pacífico (1941-1945), que apesar de inconclusa foi a primeira batalha naval lutada exclusivamente através de aeronaves baseadas em porta aviões, não permitiu que os encouraçados tivessem a oportunidade de trocar tiros uns contra os outros.

Evocamos a “não contemporaneidade dos contemporâneos” (Rosa, 2019), porque percebemos que esta aceleração se deu da mesma forma com a história da aviação militar. Mas começamos do início. Desde o início da I Guerra Mundial a aviação seguiu tendo seu uso servindo para prospecção de informações (reconhecimento) e sinalização de alvo para artilharia. Antecipando informações sobre concentrações de tropas inimigas, e, direcionando os tiros certos dos canhões contra tais formações, a aviação empregada para estes fins foi chave no Milagre do Marne (1914), salvando Paris e contribuindo decisivamente para causar o impasse da guerra de trincheiras, que foi a característica dos combates deste conflito europeu, tornando inúteis as ofensivas em massa das batalhas de atrito, que sem qualquer resultado prático, apenas se converteram em verdadeiros “moedores de carne”, como ocorreu, por exemplo, durante as batalhas do Somme e Verdun travadas em 1916. Após improvisos, a necessidade de afastar tais aeronaves iniciou as adaptações de aviões para combaterem como arma. Mas foi sobretudo quando dirigíveis passaram a serem usados como bombardeiros que, para a defesa aérea contra tais ataques, além de balões de barragem e artilharia de fogo antiaéreo, estrearam os primeiros modelos de aeronave projetadas genuinamente para caça e combate, acabando por consolidar a expansão das hostilidades para esta última arena que faltava ser colocada em disputa: o domínio aéreo.

Paradoxalmente, nos confrontos aéreos se viu reproduzir em seus duelos futuristas, a singularidade marcada pela reminiscência do “espírito” cavaleiresco, mentalidade que então já se tinha como em completo ocaso. A guerra no ar, durante a Grande Guerra, representou o “canto do cisne” dos pré-industriais duelos entre cavaleiros. Esses “confrontos do amanhã”, representam a “não contemporaneidade dos contemporâneos”, e mesmo que ainda imaturas, as limitações das inovações tecnológicas estavam ainda mais acentuadas ante a mentalidade arcaica dos comandos militares, cuja alienação da obsolescência dos horizontes de expectativas militares em uso, podou a percepção das potencialidades táticas adequadas para o emprego dos novos armamentos, impossibilitando uma “gestão da violência” efetiva para aproveitamento dos novos recursos bélicos.

Essa dessincronização síncrona, pode ser percebida na condução da tática (gestão) de batalha (violência) baseada na doutrina de combate, que consistia na ofensiva através da “leva em massa”, isso é, do ataque frontal e maciço das tropas contra as defesas inimigas. Tática de batalha tornada ineficaz na I Guerra Mundial

pela introdução da metralhadora e do canhão de tiro rápido, gás, submersíveis (*U-boot*), mas sobretudo pelo uso da aviação como arma militar. O impacto desta aceleração causou uma paralisia estratégica que além de provocar o impasse da guerra de trincheiras, e, conseqüentemente, na degeneração do conflito uma infrutífera guerra de desgaste, com conseqüências psicossociais no pós guerra.

Além de outras inovações, como a do submarino, do lança-chamas e da guerra química, a rápida evolução da guerra aérea para o bombardeio estratégico marcou a memória coletiva com os primeiros ataques de dirigíveis *Zeppelins*, de efetividade duvidosa. Como afirma Jasper (2018):

Os ataques aéreos alemães, durante a Primeira Guerra Mundial, causaram um grande impacto no moral da população inglesa, pois esta, naquela época, imaginava-se a salvo de qualquer ataque pelo fato de estar em uma ilha, distante da Europa e protegida pela melhor Marinha do mundo (Jasper, 2018, p.163).

Após ataques pontuais contra alvos militares em Liege (Bélgica), o *Kaiser* alemão Guilherme II autorizou que Londres fosse alvejada com explosivos, causando vítimas. Com um impacto mais psicológico do que propriamente militar, esses ataques levaram os militares ingleses a criarem emergencialmente a *Royal Flying Corps*. Contudo, com o Memorando *Smuts* (1918) vaticinando o papel fundamental que a aviação assumiria para o futuro das guerras, após o final do conflito, foi entregue ao primeiro comandante Gen Hugh Trenchard a tarefa de formalizar a criação da primeira força aérea independente do mundo, a RAF (*Royal Air Force*). Nos demais países, a aviação seguiu sendo (por hora) uma arma operada pelo exército e pela marinha.

Ainda na I Guerra Mundial, com aviões de caça cada vez mais letais, os *Zeppelins* foram se tornando demasiadamente vulneráveis, levando os alemães a projetar e desenvolver biplanos bimotores e quadrimotores, os quais foram introduzidos para uso do Serviço Aéreo Alemão somente na última fase da guerra. Lentamente substituindo os Zepelins (embora utilizados até quase o fim da guerra), em 1917 iniciou-se o uso dos promissores bombardeiros bimotores, como o Gotha G V (205 fabricados) e os apenas 18 extravagantes quadrimotores Zeppelin Staaken R.VI. Todavia, pelos poucos postos em serviço, apesar não terem causado impacto significativo no rumo dos combates, não passaram despercebidos os relatos do terror provocado na população civil por causa desses ataques.

Quanto a aviação de combate na frente de batalha, a I Guerra Mundial sempre viu ocorrerem surtos voluntaristas ataques às tropas terrestres. Em 1918, surgiram entre os franceses e ingleses, modelos especificadamente concebidos para a interdição em campo de batalha, lançando bombas contra as tropas alemãs, sem maiores impactos, também, no desenlace final do conflito. A partir do imediato pós-guerra, esse cenário confuso de desenvolvimento de aparelhos às cegas, iria mudar com o advento de doutrinas que dotaram a arma aérea com o propósito de empenho estratégico, e passaram a condicionar os projetos de desenvolvimento aeronáutico.

4.1 OS TEÓRICOS E ESTRATEGISTAS DO PODER AÉREO

Devido ao trauma que a guerra de trincheiras representou para o futuro das guerras, a experiência do emprego de aeronaves na I Grande Guerra, fez a inovação da aviação vir para ficar. A narrativa idealista que cunhou o *slogan* da Grande Guerra ter sido lutada como a guerra para acabar com todas as guerras, não se sustentava ante aos olhares dos mais céticos. De qualquer modo, em algum futuro haveriam guerras, mas o dilema que atormentava os estrategistas era de como evitar uma mortandade como aquela que havia ocorrido na guerra de trincheiras.

A aviação foi a resposta, mas não qualquer aviação. A aviação que importaria para lutar as futuras guerras, prognosticava o surgimento da aviação de bombardeio, em particular, a de bombardeio estratégico. Possuir bombardeiros passou a ser compreendido como meta para as forças armadas dos países que pudessem seguir investindo na arma aérea. Somente assim, seria possível continuar a fazer guerra no futuro sem o sacrifício inútil de milhões de soldados, como havia ocorrido na I Guerra Mundial; através de bombardeios sequencialmente desferidos contra os centros nevrálgicos em território adentro por essa arma revolucionária, seria possível alcançar o objetivo estratégico: a vitória sobre o inimigo.

Pensar o uso da aviação como arma estratégica, era necessário o trabalho coletivo de elaboração a partir do nada. Não haviam lições do passado, nem uma tradição a ostentar para orgulharem-se. Tudo era experimental. Alguns nomes constam entre os pioneiros da aviação militar. Dentre outros, conforme Coutau-Bégarie (2010), despontam:

4.1.1 Giulio Douhet

Giulio Douhet era general do exército italiano, e, após o insucesso da intervenção de seu país contra o império Austro-Húngaro na Grande Guerra, foi o primeiro a mergulhar na busca da arma que poderia romper o impasse dos campos de batalha do futuro. Ele a encontrou exatamente no bombardeio estratégico. Defendendo seus princípios desde o início dos anos 20 do século XX, em maior ou menor grau, seu pensamento repercutiu e impregnou a estratégia aeronáutica nos países que cultivavam pretensões e tradições militaristas, e, que por esse fator dentre outros, contavam com fábricas de aviões em seu parque industrial. Por causa dele, a Itália constituiria a Régia Aeronáutica, a segunda força aérea independente no mundo em 1923.

Douhet, em sua lógica de guerra, a qual Ludendorff certamente não faria ressalvas, dizia que “o bombardeiro sempre passará”. Embora não tenha cunhado o conceito, Douhet foi o idealizador da doutrina do bombardeiro como uma “fortaleza voadora”, uma “armada aérea”. Afirmava que, como as navais, essa seria composta por inúmeras invulneráveis aeronaves blindadas, que voariam a altitudes inalcançáveis pela defesa aérea inimiga. Sem pudor, Douhet defendia que essas frotas de gigantescas aeronaves, destruiriam cidades completas e matariam maciçamente suas populações, até destruir, supunha, a vontade de lutar do inimigo, julgando que ante a ameaça de aniquilação prefeririam a submissão. Considerava que as forças terrestres e navais, deveriam se concentrar apenas em conter ataques inimigos. Tendo seu uso voltado para o bombardeio de terror, Douhet via a aviação como única e decisiva arma ofensiva. É por conta dele, o primeiro teórico do poder aéreo, que o uso da aviação passou a ser doutrinariamente pensado, e suas reflexões passaram a nortear a ideia de que aviões militares seriam as armas que definiriam as guerras do futuro.

4.1.2 Amadeo Mecozzi

Outro proeminente militar italiano, General Mecozzi, teórico do poder aéreo, desenvolveu o conceito da aviação de cooperação. Impactado com os ataques aéreos às tropas no fim da guerra de 1914-18, nos anos 20, em polêmica com

Douhet, passou a defender o emprego tático a arma aérea. Discordando que o bombardeiro estratégico seria o meio mais eficiente de fazer o uso do poder aéreo para alcançar a vitória, Mecozzi compreendia a proeminência da arma aérea como elemento definidor da luta na frente da batalha, em apoio as ações de combate do exército. Mecozzi, portanto, pensava no avião como elemento fundamental no apoio a progressão das forças terrestres e para cobertura às ações anfíbias lançadas por esquadras a partir do mar. Entre os primeiros pensadores, foi o único acorde dissonante em meio ao coral de promotores, que em diferentes tons, harmonizavam a canção que matizava pelo bombardeio estratégico.

Embora não tenhamos elementos disponíveis para sugerir qualquer influência, a aviação soviética foi a primeira que se dedicou inteiramente ao desenvolvimento de uma aeronáutica voltada ao apoio cerrado em campo de batalha, e, no limite para interdição na retaguarda imediatamente atrás do TO. Os valiosos ensinamentos soviéticos estabelecidos até 1933 durante nove anos na base de Lipetsk (sul da Ucrânia), foram utilizados pelos nazistas para a formação em 1935 da *Luftwaffe* alemã, o que pode ter impactado na posterior decisão desta força aérea em ser pensada completamente em função de seu emprego tático, tanto que seus aviões se converteram em peça chave para eficiência da tática da *blitzkrieg* (guerra relâmpago); favorecendo a Alemanha com uma ampla vantagem na 1ª fase da II Guerra Mundial. A proposta de um bombardeiro estratégico (Bombardeio Ural) ao invés da estratégia de uma aviação tática, não seria posta em prática, pois seu idealizador, o general Walther Wever, primeiro comandante da *Luftwaffe*, não sobreviveu a um acidente aéreo. A Alemanha jamais contaria com uma força de bombardeiros estratégicos.

4.1.3 Hugh Trenchard

Marechal Trenchard assumiu o primeiro comando da recém criada RAF (Royal Air Force) em 1919, e, como gestor, do mesmo modo que Douhet, trouxe sua experiência em combate na I Guerra, onde liderou esquadrões de bombardeiros monomotores. Nesta função, tomou a decisão de dotar a aeronáutica inglesa, então uma aviação de defesa aérea carente de uma doutrina de emprego, em uma força aérea voltada para o bombardeio estratégico. De um *Air College* próprio, emergiu a proposta de transformar a RAF numa força baseada em bombardeiros estratégicos.

Os recursos para a defesa foram cada vez mais comprometidos para o desenvolvimento desse tipo de aeronaves, que converteram a força de bombardeiros inglesa na mais poderosa do início da década de 30. Todavia, a totalidade dos modelos eram de bimotores de médio alcance, o que comprometia o emprego da força aérea em missões estratégicas. Em meados da década de 1930, com a criação da *Luftwaffe* alemã e seus potentes ME-109 (caça) e ME-110 (caça-bombardeiro), todos os bombardeiros bimotores ingleses ficaram obsoletos, porém o legado doutrinário de Trenchard prosseguia em parte na estratégia de emprego da Real Força Aérea Britânica. Mesmo após o fracasso do bombardeiro *Sterling*, juntamente com os emblemáticos caças *Hurricane* e o *Spitfire*, foram mobilizados recursos para fornecer à RFA (Royal Air Force), seus primeiros bombardeiros genuinamente estratégicos: o *Halifax*, e, o icônico *Avro Lancaster*. Após o fim do comando de Trenchardt, a Inglaterra volta a projetar caças, os quais permitiram salvá-la da blitz de bombardeiros bimotores da *Luftwaffe* em 1940, levando o Primeiro Ministro Winston Churchill a reconhecer a luta dos pilotos dizendo: “Nunca tantos deveram tanto a tão poucos”.

4.1.4 William Lendrum “Billy” Mitchell

Tal como Trenchardt, o General “Billy” Mitchell, como era conhecido, não foi propriamente um teórico, mas um entusiasta do bombardeio aéreo. Mitchell concordava com a importância do bombardeiro estratégico, mas não era confiante como Douhet de que eles sempre passariam. Defendeu que uma força de caças fosse constituída para conquistar uma superioridade aérea, a qual deveria ser incontestável para garantir a proteção necessária ao cumprimento da missão dos bombardeiros estratégicos.

Comprovou a importância dos bombardeiros para a aviação dos Estados Unidos, após simular em repetidos exercícios, com munição real, ataques aéreos as frotas de encouraçados. Nessas oportunidades, as bombas de seus aviões afundaram três encouraçados. É muito por influência de Mitchell, a decisão da marinha americana (*US Navy*) em construir mais e maiores porta aviões para fazer destes a espinha dorsal do poder naval, que até hoje se assenta neste tipo de navio. Foi defensor da criação de uma força aérea independente para os Estados Unidos,

mas faleceu antes de ver este seu sonho se concretizar em 1947, logo após o fim da II Guerra Mundial.

4.1.5 Alexander Seversky

O desertor russo Alexander Seversky, discípulo de “Billy” Mitchell, defendia a criação de uma poderosa força aérea, composta tanto de bombardeiros estratégicos quanto de bombardeiros de emprego tático (apoio aéreo em campo de batalha). Imaginava bombardeiros estratégicos transcontinentais, que, por meio do bombardeio de precisão, destruiriam as condições econômicas do inimigo permanecer em luta. Acreditava que destruir as indústrias inimigas, embora fundamental para definir a guerra, somente contribuiria para sua derrota final, encetando um golpe decisivo por meio do envolvimento do exército e da marinha na ação bélica. Almejava alcançar a vitória em campo contra forças inimigas, por levar à exaustão as reservas de recursos bélicos do inimigo, por meio da destruição de suas indústrias através de bombardeios estratégicos; também interditar o apoio cerrado e aproximado de bombardeiros táticos em campo de batalha, sob a cobertura de caças que garantiriam a superioridade aérea. Seversky, embora não descartasse o bombardeio de terror, nutria reservas acerca de sua eficiência para alcançar a vitória. Desconfiava não ser esta a maneira mais eficiente para destruir a moral de combate da população inimiga (Seversky, 1942).

Uma vez que as elocubrações desses teóricos, que procuravam um sentido para a guerra aérea, passaram a influenciar no desenvolvimento de aeronaves de bombardeio tornava-se cada vez mais nítido o futuro sombrio que aguardava as populações civis dos países que se envolvessem nas guerras que estavam por vir.

4.2 A II GUERRA MUNDIAL – ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Dentre outros tantos significados possíveis, os que podemos extrair da II Guerra Mundial, estão: a) foi uma guerra do restante do mundo contra o extremismo da ultra direita nazifascista, que ostentavam narrativas baseadas na existência de uma ameaça dos “outros” contra “nós”. Essa extrema-direita discursava acerca do perigo representado por uma suposta conspiração comunista, enfatizada pelos fascistas italianos, urdida pelos judeus, como preferiam os nazistas, para privar a

raça ariana do acesso a recursos escassos, vitais para a preservação da pureza do sangue germânico, fonte de sua superioridade racial em meio a degeneração da modernidade (Kershaw, 1993, p. 32-33). Em desagravo, os “Aliados” exortavam a necessidade da união de todo o mundo para enfrentar a ameaça representada pela agressão “nazi-nipo-fascista” à segurança dos valores de liberdade e democracia da comunidade das nações; b) por fim, sobre o que nos debruçamos neste trabalho, significou a materialização de uma guerra total, ou seja, um confronto que removeu os limites que protegiam civis desarmados da violência, convertendo os não combatentes em alvos prioritários dos ataques, para promover a aniquilação do perigo representado pelo inimigo.

Como explica Oliveira (2020):

Essa guerra pode ser entendida como a soma de três guerras diferentes: uma guerra inter-imperialista, que opôs as pretensões de antigos impérios coloniais rivais (EUA, Grã-Bretanha, França e Inglaterra contra a Alemanha, Itália e Japão); uma guerra de libertação nacional (da China contra os ocupantes japoneses); e uma guerra voltada para a destruição do – até então – único país comunista do planeta (a invasão da URSS pela Alemanha nazista) (Oliveira, 2020, p. 10-11).

Dessa forma, encontramos uma definição possível para um entendimento acerca do significado da II Guerra Mundial, onde este conflito é representado e analisado a partir de distintas dimensões ou camadas – Guerra Inter imperialista, Guerra anticolonial e Guerra nazista pela destruição do experimento socialista soviético, que, representando cada qual uma guerra de natureza distinta em razão de sua simultaneidade, acabaram sincronizando-se em um determinado período de tempo. Primeiramente, como podemos ver em Mandel (1995) e Hobsbawm (1997), temos a percepção de que a guerra total que se escalava entre 1914-18, fora subitamente interrompida, mas não concluída. Na Grande Guerra, travada em nome da hegemonia mundial, as potências europeias viram seus exércitos paralisados em trincheiras, lutando sangrentas e inúteis batalhas, numa guerra de desgaste e atritos. Ao fim, com a completa exaustão de todos os envolvidos nestes dispendiosos embates, coube à marinha anglo-franco-americana, disposta de longe da mais poderosa esquadra, definir o fim do confronto em seu favor, fazendo valer seu controle sobre a circulação de recursos vitais em benefício próprio, levando a Alemanha a inanição e obrigando-a a pedir a paz.

Porém, os aliados da Entente não assumiram a responsabilidade de destruir o exército alemão, nem devastar seu território, de modo a dar a entender ao seu povo que não restariam dúvidas a quem pertencia a vitória. Essa era a única forma de convencê-los que não havia outra saída para evitar sua completa aniquilação, senão se resignar e reduzir-se à submissão perante os incontestáveis vencedores. Não acontecendo desta maneira e não convencidos de que haviam sido derrotados, foi possível levantar os alemães novamente, então não mais com o *Kaiser* à frente, mas sob liderança dos nazistas retomarem a inconclusa guerra Inter imperialista apenas iniciada em 1914-18. Assim, a II Guerra Mundial, a partir de 1939, representa a retomada, em nível global, da que foi chamada por Hobsbawm (1997) de a “guerra civil europeia” pela hegemonia mundial.

Outra camada a dar sentido a este segundo confronto global (Oliveira, 2020)¹⁹, advém do sucesso da China em resistir a agressão imperialista japonesa por meio de uma violenta guerra de libertação anticolonialista, cujo exemplo reverberou, contribuindo para selar a posteriori, o destino do colonialismo europeu sobre a Ásia e a África. Logo no início desta guerra sino-japonesa, os EUA entenderam que permitir ao Japão alcançar sucesso na conquista da China, consolidaria sua pretendida “Zona de Co prosperidade Asiática”, o que comprometeria seriamente as posições do Ocidente na Ásia e Oceano Pacífico. Admirador do regime nazista Chiang Kai-shek, líder chinês, após o Pacto Tripartite formalizou a aliança entre Alemanha e Itália com o Japão, formando o Eixo, passando a contar quase exclusivamente com os EUA e cada vez menos com a URSS, haja vista que esta resolvera suas pendências com o Japão após a vitoriosa batalha de Khalkhin Gol em 1939.

Conforme os soviéticos se concentravam no próprio rearmamento, e retiravam-se da China, mais o país asiático recebia o fardo material bélico estadunidense, que os empregou tanto no combate contra os japoneses quanto contra o Exército Popular de Libertação do comunista Mao Tsé-Tung. De todo modo, a esperança dos EUA de que os chineses tivessem sucesso em deter o avanço japonês, se confirmou, levando a guerra sino-japonesa a um impasse que se converteu numa armadilha, da qual os japoneses se convenceram que somente

¹⁹ Entrevista realizada com o historiador Prof. Dr. Dennison de Oliveira, em 1º de junho de 2020 ao Canal História FM, sobre o significado e sentido da II Guerra Mundial.

poderiam escapar, se destruíssem a um só golpe o poderio militar estadunidense no Oceano Pacífico, estacionado na base naval de Pear Harbour.

Por fim, concluiu Oliveira (2020), a II Guerra encontrou sua terceira e mais significativa camada no ano de 1941, seis meses antes do ataque japonês aos EUA: a guerra total para aniquilação ao experimento socialista soviético, razão existencial de ser do nazismo. O imaginário ideológico nazista, compreendendo o mundo como um espaço de luta entre raças por recursos escassos, se expressou no comprometimento ideológico expresso da Diretiva de Guerra 21, assinada por de Hitler autorizando o desencadeamento da “Operação Barbarosa” contra a União Soviética. Nela, estava contida a intensão de fazer dessa cruzada anticomunista uma *rassenkampaf* (luta racial) de fato, ou seja, uma *Volks Ordnung* (ordem do povo) para eliminar a população eslava do *Lebensraum* (habitat) pretendido para a prosperidade da raça ariana. O nazismo na Alemanha por sua orientação de extrema direita, se trata por natureza de um regime exterminista voltado para a guerra total desde antes dessa sequer ter sido iniciada. Durante o extermínio de portadores de deficiência na Operação T4, passando pelas leis de Nuremberg de discriminação contra judeus, o regime manifestava sua tendência exterminista à guerra total. À URSS não foi deixada outra escolha a não ser aceitar travar esta guerra que envolveria todos e tudo de cada um dos lados numa luta genocida da qual apenas um haveria de sobreviver.

O entrelaçamento paulatino, de cada uma destas diferentes guerras, foi progressivamente escalando até todas convergirem sincronicamente num singular coletivo, conformando uma “guerra total” de destruição em massa, cuja tendência lógica conduziu sua evolução rumo a uma direção da violência exterminista, o que significa que não poderia parar, senão, com a destruição total de um dos lados em conflito. O avolumar deste vórtex terminou por tragar os demais contendores envolvidos dentro desta lógica macabra de destruição e matança em massa.

Massacres de civis estavam em curso no leste europeu, enquanto a oeste, a Grã Bretanha e os Estados Unidos preparavam-se para despejar uma tempestade de fogo sobre as cidades alemãs por meio da deflagração de sua campanha de bombardeamento aéreo maciço. Visando destruir a infraestrutura industrial e militar, mas sobretudo a moral dos civis alemães, tais ataques terminaram por unir ainda mais o povo em torno da liderança nazista, o que a estimulou em sua determinação em deportar em massa as populações selecionadas dos territórios ocupados para os

novos campos de concentração. Com suporte da iniciativa privada, buscavam alcançar a excelência na promoção de sua guerra de extermínio contra estes indesejáveis, através da introdução do processo industrial de gaseamento e incineração de milhões de indivíduos, cuja existência era considerada uma ameaça aos arianos na disputa por recursos escassos.

Esses crimes hediondos causados pela guerra, são colaterais ao processo de hipertrofia da influência do campo militar sobre a economia, diplomacia, etc., e, finalmente, sobre o campo da política. Removendo a política da função de gestora da violência, devido ao peso da responsabilidade imperativa de alcançar a vitória, essa gestão passa a ser exercida pelos profissionais da violência (militares). Com isso, progressivamente os militares passam a conduzi-la rumo ao patamar alógico da guerra total. Assumindo o controle da política e fazendo desta um instrumento a mais para a guerra, a qual adentra em um processo de “cartaginização”, próprio do caráter ilimitado da guerra total, cujo objetivo passa a ser o disparate de procurar causar a erradicação do inimigo.

A partir desse último aspecto, o do extremismo da violência intrínseca a “guerra total”, além dos métodos genocidas que conduziram o Holocausto, se denota que através do aperfeiçoamento do emprego da aviação, foi possível conduzir ações de guerra para além do Teatro de Operações, transportando a violência, antes encapsulada no espaço restrito da frente de batalha, profundamente para o interior da retaguarda das linhas de defesa, em qualquer parte do território inimigo, onde a população-alvo pudesse ser apanhada em suas aglomerações urbanas. Sendo assim, a aviação militar possibilitou apagar a fronteira da distinção entre os combatentes e não combatentes, e, elevar como alvos prioritários as cidades e seus civis desarmados. As cidades, na era industrial em tempos de guerra, se convertiam no coração do esforço da guerra industrial e por isso se transformaram em alvos legítimos a serem atacados. Dessa forma, através de uma guerra sem restrições, destruir as cidades por meio do “bombardeio de área” (eufemismo para “bombardeio de terror”), se tornou o mote, e, com elas, destruir suas indústrias e de suas populações, removendo “à bomba” a determinação delas permanecerem em luta (Menezes, 2013).

4.3 BOMBARDEIROS DE TERROR: UMA CHAVE PARA ENTENDIMENTO DA II GUERRA MUNDIAL COMO GUERRA TOTAL

Deste ponto, permitimos nos ater mais detalhadamente a esta especificidade da II Guerra Mundial, a transposição dos combates para esta nova arena, ou dimensão, a do domínio aéreo, exatamente a que diz respeito aos bombardeios aéreos, compreendendo esta forma de guerrear, como o ápice do conflito de 3ª geração, uma “guerra total” por excelência. Destarte à ciência que temos de que os bombardeios aéreos da II Guerra Mundial foram particularmente mais violentos no Teatro de Operações Oriental (o Bombardeio com cloro a Beijing em 1938, a Destruição de Manila em 1945, a Operação Meetinghouse de destruição a Tóquio em 1945, este de longe o mais mortal bombardeio aéreo da História perfazendo mais de 100 mil vítimas civis desprotegidas (Kennedy, 2014), tornado famoso pelo animê de 1988, “Túmulo dos Vagalumes”, dirigido por Hotaru no Haka, e, por fim, os bombardeios nucleares a Hiroshima e Nagasaki, eternizado, dentre outros, pelo famoso animê de 1983, “Gen, Pés Descalços”, dirigido por Mori Mazaki), entre tanto, restringiremos o escopo de nossa análise ao TO europeu e em particular sobre a campanha anglo-americana de bombardeio as cidades alemãs. Recorremos a este recorte dado os limites desta pesquisa e devido aos acontecimentos que se processaram dentro deste TO serem de recorrente interesse da maioria dos aficionados pela história da II Guerra Mundial, que no Brasil possui notadamente uma vasta clientela de consumidores de (des)informações a respeito deste conflito espalhados por todos os tipos de mídias.

Dito isso, inicialmente consideremos que de todas as forças aéreas as vésperas da II Guerra Mundial, somente a RAF e a USAAF haviam investido seriamente para o desenvolvimento de uma frota de bombardeiros estratégicos. As demais: a *Luftwaffe*, a Arma Aérea alemã; o *Armée de l'air*, Exército do Ar francês; a *Regia Aeronautica Militare* Italiana, Direção da Aeronáutica Italiana; além da *Voyenno-vozdushnye sily, ou VVS*, Força Militar do Ar; e por fim, o Serviço Aéreo do Exército Imperial Japonês, optaram por possuir bombardeiros táticos mono ou bimotores para suporte das operações de suas forças terrestres e navais.

Desde a primeira fase da guerra, os bombardeios da *Luftwaffe* a Varsóvia e Roterdã, afastaram as dúvidas morais que pairavam acerca desta novíssima forma de fazer guerra incluindo como alvos civis desarmados. A *Blitz* (travada

integralmente por aeronaves), contra Coventry, Liverpool, e, principalmente Londres entre 1940-41 na Batalha da Inglaterra, confirmaram esta tendência ilimitada da nova guerra que se anunciava.

No entanto, os projetos de desenvolvimento de aeronaves para a *Luftwaffe* foram voltados em sentido a convergir em apoio a tática da *Blitzkrieg* (“guerra relâmpago”) elaborada pelo General Heinz Guderian, conforme os ensinamentos deixados pelo General Mecozzi (pioneiro da doutrina da aviação de cooperação), e, que quando empregada contra forças inimigas no TO, obteve êxito para o exército alemão na primeira fase da II Guerra, fazendo-os parecer serem invencíveis. A aviação de apoio cerrado, permitiu transformar os combates em terra: o bombardeio tático (Stukas JU-87) transformaram as sangrentas batalhas de atrito da “guerra de posição” (trincheiras) nas batalhas que puderam serem conhecidas como “guerra de manobra”, típica da “guerra de terceira geração”. Segundo Lind (2005, *apud* Visacro, 2009, p. 151)²⁰:

A guerra de terceira geração é baseada não no poder de fogo e atrito, mas na velocidade, surpresa e no deslocamento mental e físico. Taticamente, durante o ataque o militar da terceira geração procura adentrar nas áreas de retaguarda do inimigo, causando-lhe o colapso da retaguarda para a frente. Ao invés de “aproximar e destruir”, o lema é “passar e causar colapso” (...). A guerra de terceira geração é não linear (Visacro, 2009 p.38-39).

A mobilidade dos caminhões, e, sobretudo dos tanques, inventaram a guerra de movimento. A *Luftwaffe* comandada por Hermann Göring, foi formada por aparelhos concebidos para fornecer suporte aéreo as batalhas em terra travadas pelas forças blindadas do exército, que não possuíam aeronaves especializadas para realizar o bombardeio estratégico. Como a guerra (como sempre) se comprovou mais complexa do que os estrategos supunham, foi preciso improvisar. Desde a campanha contra a Polônia em 1º de setembro de 1939, em todas as campanhas que a Alemanha se envolveu, a *Luftwaffe* fez uso de seus bombardeiros táticos em operações estratégicas. As maiores devastações que os bombardeiros táticos da *Luftwaffe* causaram as cidades, foram além dos citados bombardeios a Varsóvia e Roterdã, várias cidades inglesas e principalmente a violenta, mas

²⁰ VISACRO, A. **Guerra Irregular: Terrorismo, guerrilha e movimentos de resistência ao longo da história**. Editora Contexto, São Paulo, 2009.

custosa *Blitz* sobre Londres. Porém, houveram ainda os bombardeios de Leningrado, sobretudo Stalingrado, onde nessa última imputa-se à *Luftwaffe* a morte de quase 40 mil pessoas antes de suas tropas invadirem a cidade e descobrirem que suas ruínas haviam sido convertidas em esconderijos perfeitos para seus defensores, contribuindo para uma das derrotas mais significativas para o desfecho da guerra na Europa (Werth, 2015).

Em meio a essa espiral de violência crescente, o Comando de Bombardeiros da RAF, liderado pelo seu novo comandante Sir Arthur Harris, reuniu para a operação *Millenium* no início de 1942, o primeiro ataque com mil aviões concentrados maciçamente sobre um único alvo, a cidade de Colônia. Até então a RAF usava seus bombardeiros, a maioria ainda bimotores inadequadamente equipados, para ataques dispersos a múltiplos alvos que embora não arriscasse tanto seus aviões, causavam poucos danos aos alemães. Mas então, tendo à frente Arthur “bomber Harris”, o Comando de Bombardeios da RAF finalmente se tornou realmente letal, sobretudo quando passou a contar com aviões quadrimotores como o *Handley Page Halifax* e o icônico *Avro Lancaster* em quantidades ideais. De posse destas armas, foi executado *raids* (ataques) como o da Operação *Chastise*, singular por atacar arremessando bombas adaptadas a baixa altitude que quicavam na superfície d’água, saltitando até espatifarem-se nas represas alvo do Rio Reno, que uma vez destruídas, inundaram diversas cidades matando mais de oito mil alemães (Baker, 2022).

Arthur “bomber” Harris vaticinou que “os alemães semearam ventos, portanto colherão tempestades”. Então a RAF *Bomber Command* de posse de um novo equipamento de rádio navegação, o *GEE*, organizou o primeiro ataque noturno de bombardeio indiscriminado, concentrando sobre uma única cidade-alvo, maciçamente, 1047 bombardeiros com várias centenas de aviões a cada vez, durante a noite de 30 a 31 de maio de 1942: para a citada “Operação *Millenium*”, o alvo era para ser Hamburgo, mas o mau tempo sobre ela a salvou desta vez, com o ataque sendo então redirecionado contra a cidade de Colônia. O bombardeio provou a eficácia desta tática de ataques. Utilizando o chamado de *carpet bomb*, ou tapetes de bombas, a tática de bombardeio de área, na qual os aviões sinalizadores marcavam o alvo com fogos de artifício, e, em seguida, onda após onda, cada avião com várias centenas de bombardeiros despejavam toneladas de bombas. Primeiro explosivas e em seguida outra onda de aviões vinha lançando bombas incendiárias,

que, em condições climáticas específicas, causaram o efeito esperado de gerar as “tempestades de fogo”, consumindo o oxigênio do ambiente e produzindo diversos ciclones cujas chamas produziam ventanias que sugavam tudo e todos a sua volta para dentro do centro ígneo (Friedrich, 2006).

Quanto aos EUA, influenciados pelas ideias da “Máfia dos Bombardeiros” (Gladwell, 2021), instrutores que administravam cursos de doutrina e tática na academia da força aérea do exército, na Escola Tática do Corpo Aéreo do Exército dos EU, base aérea Maxwell Field, Montgomery, Alabama, investiu nos ensinamentos do General “Billy” Mitchel, posteriormente defendidas pelo seu pupilo, o desertor russo Alexander Seversky. Idealizaram o princípio das “fortalezas voadoras”, através das quais se pensava em poder contar com uma frota de poderosas aeronaves blindadas, voando rápido e em altitude, inalcançáveis pela interceptação da aviação de caça, bombardeando a longa distância e a altitude quase 10 mil metros, alvos com a precisão, que, somente com equipamentos de tecnologia revolucionárias (como a mira Norden) permitiriam realizar. Desse modo, foram projetadas e produzidas, a lendária Boeing B-17 Flying Fortress, em enormes quantidades o problemático Consolidated B-24 Liberator e por fim o Boeing B-29 Super Fortress, a arma mais cara desenvolvida em toda a II Guerra Mundial, projetada para fazer cumprir a doutrina que concebeu o bombardeio estratégico, destruir integralmente as cidades alvos designadas, bem com a eliminar suas populações (Kennedy, 2014).

Em janeiro de 1943, na Conferência de Casablanca, Winston Churchill e Roosevelt concordaram que após derrotar os *U-boot* (submarinos) da *Kriegsmarine* (marinha de guerra alemã) na prioritária Batalha do Atlântico (1939-1945), os esforços dos Aliados se concentrariam em promover a “guerra das bombas” contra as cidades da Alemanha. Enquanto a RAF *Bomber Command* atacaria durante a noite, a USAAF (*United States Army Air Forces*) faria o mesmo durante o dia. Quando os estadunidenses, de posse de um número expressivo e progressivamente maior dessas complexas e caras armas aéreas (que exigiam grandes tripulações com conhecimentos acadêmicos específicos, que consumiam um longo tempo para serem formados e treinados) se julgaram capazes, formaram sua 8ª e 9ª USAAFs e as embarcaram para participar da luta na Europa. Estacionados respectivamente na Inglaterra e Norte da África e sul da Itália (após a rendição do *Afrika Korps* e da Itália em 1943), colocaram à prova sua doutrina de emprego de bombardeios

estratégicos, que privilegiava a realização de ataques diurnos de bombardeio de precisão para destruir alvos de valor estratégicos, como indústrias de rolamentos, fábricas de armas, entroncamentos ferroviários e refinarias de combustíveis, bem como os bairros dos trabalhadores a sua volta.

A Alemanha, além do clima europeu nublado e chuvoso, que desorientava a navegação levando esquadrões inteiros a se desorientarem (ou exigindo constantes adiamentos das missões), para sua defesa, podiam contar com uma moderna geração de caças, que apesar do “voo de galinha”, isso é, possuírem baixa autonomia, alçavam o teto de serviço necessário, realizando ao menos uma ou duas surtidas contra as formações de bombardeiros a grande altitude. Além deles, possuíam também holofotes de localização noturna, balões com explosivos contra aviões em voo a baixa altitude, bombas de fumaça para encobrir os alvos e o temível *Flugabwehrkanone* ou *FlaK* (canhão antiaéreo). *FlaK* é a sigla em alemão para artilharia antiaérea, que dispunha de peças de diversos calibres, sendo a mais mortífera o afamado canhão de “88 mm”, cuja munição explodia no ar. A *FlaK* era armada desde o alto dos prédios, ou em *Flak Towers*, especialmente construídas para fornecer suporte estrutural a uma bateria fixa de canhões antiaéreos, além de instaladas em estruturas móveis como caminhões, estavam presentes em composições de trens cujos vagões abertos favoreciam a instalação de diversas peças que forneciam um significativo volume de fogo (Baker, 2022).

Antes do radar H2S de detecção submarina ser adaptado para orientar a navegação dos bombardeiros, diversas variáveis incidiam sobre desempenho final da aeronave em seu ataque de precisão. A princípio a navegação dependia do cálculo humano sobre mapas, e comum que por causa do mal tempo na Europa, aviões e até esquadrões inteiros se perdessem da rota durante a viagem, e, não raro, o mesmo acontecia em meio aos combates pela sobrevivência. Afora isto, tanto quanto a *Flak*, a caça alemã se provou fatal sobre a doutrina Norte Americana de bombardeiros auto defensáveis, dizimando as formações da 8ª USSAF em seus ataques diurnos. Filipetas de alumínio lançadas aos milhares confundindo os radares de detecção melhoravam o desempenho dos ataques noturnos ingleses. Mas aos americanos restou apostar em numa melhor proteção contra os interceptadores da *Luftwaffe* criando a formação de voo em formato de cubo, que além de melhorar a navegabilidade em grupo, permitiu uma eficiente concentração

de fogo das metralhadoras de auto defesa dos bombardeiros contra os caças alemães.

Após superar todos esses obstáculos, mesmo se o bombardeiro conseguisse finalmente sobrevoar e travar o alvo com sua super secreta mira *Norden*, após seu lançamento a grande altitude, em torno de 9 mil metros, as bombas sofriam diversas interferências durante sua queda; como alterações de temperatura, pressão do ar e rajadas de ventos, o que inevitavelmente desviavam-nas do alvo marcado. Fossem os alvos fábricas, usinas, plantas industriais, refinarias ou bases militares, poucas as atingiam, com a grande maioria das bombas tendo detonando sua carga explosiva ou incendiária sobre as casas nos bairros dos trabalhadores, impactando na moral dos sobreviventes, contudo, não conforme era esperado. A doutrina dos bombardeios estratégicos pregava que as populações atacadas, acometidas pelo pânico e com a moral abatida, iriam retirar seu apoio ao esforço de guerra de seu governo (Baker, 2022).

Porém, tal como antes já havia ocorrido na *blitz* da *Luftwaffe* sobre Londres durante a Batalha da Inglaterra entre 1940-41, na Alemanha, do mesmo modo, os sobreviventes punham-se a colaborar com a eficiente intervenção da defesa civil e bombeiros, que prontamente minimizavam os danos, os quais se prestavam a trabalhar no esforço de recuperar a fábrica das avarias infligidas, para, o mais rápido possível, recolocar a planta industrial novamente em funcionamento e até mesmo aumentar sua produtividade. A população sofria o terror dos ataques, mas a indignação era maior do que o medo.

Iniciadas na segunda metade de 1943, as operações de bombardeio diurnas da USAAF revelaram-se insatisfatórias e de altíssimo custo humanos e material. De fato, neste ano, a *Luftwaffe* conjugada com a *FlaK*, se não repeliram os ataques aéreos, minimizaram a maioria dos estragos que lhes poderia ter sido causado, e, cobrando por esses um preço desproporcional que exigiu uma reavaliação de toda a estratégia de emprego da força de bombardeiros da UFAAF. Os resultados constam nos números que revelam que desde o início da campanha de bombardeio dos EUA no segundo semestre de 1943, a produção de armamentos da Alemanha até o final de 1944 quase dobrou, como demonstrado na Tabela 1. Sem os ataques aéreos a produção de armas alemãs poderia ter sido maior, porém o argumento que consolidou o bombardeio estratégico como doutrina para o desenvolvimento destas onerosas armas de guerra durante as décadas de 20 e 30 era que, através da

destruição das cidades, iria ser causado o colapso moral e econômico, o que levariam as tropas inimigas a perderem as condições necessárias de manterem-se em combate, não somente diminuir seu ritmo do crescimento industrial.

TABELA 1. PRODUÇÃO ANUAL DE ARMAMENTOS NA ALEMANHA DURANTE A II GUERRA MUNDIAL.

	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945	Δ39-40	Δ40-41	Δ41-42	Δ42-43	Δ43-44	Δ44-45
Alemanha													
Meses	4	12	12	12	12	12	4						
Rifles	451	1352	1359	1370	2275	2856	665	-0,07%	0,52%	0,81%	66,06%	25,54%	-30,15%
Metralhadoras	20	59	96	117	263	509	111	-1,67%	62,71%	21,88%	124,79%	93,54%	-34,58%
Tanques	0,7	2,2	3,8	6,2	10,7	18,3	4,4	4,76%	72,73%	63,16%	72,58%	71,03%	-27,87%
Aeronaves de Combate	2,3	6,6	8,4	11,6	19,3	34,1	7,2	-4,35%	27,27%	38,10%	66,38%	76,68%	-36,66%
Submarinos	15	40	196	244	270	189	0	-11,11%	390,00%	24,49%	10,66%	-30,00%	-100,00%

Fonte: Adaptado de Harrison (1998 *apud* Resende, 2011, p. 25).

Convencidos de que toda a doutrina tática para o uso da aviação na guerra planejada pela “Máfia dos Bombardeiros” se demonstrava equivocada, restou a USAAF justificar tudo o que havia sido investido nesta malograda estratégia, aferrando-se alternativamente a doutrina britânica: o bombardeio de área ou bombardeio de terror; mais convergente com os princípios originais propostos por Douhet no início dos anos 20, o melhor era fazer uso das imensas frotas disponíveis e ter como alvo principal a população civil. Procurando desviar o sentido das palavras do que realmente significariam, estes ataques aéreos voltados especificadamente contra a população civil das cidades, eufemisticamente foram chamados de “Bombardeio Moral”. Era dito que tais bombardeios deveriam mirar na destruição da moral do inimigo, até convencê-los de que não haveria alternativa a não ser a submissão (Cladwell, 2021).

Foram planejadas pela *RAF* diversas missões de bombardeio de terror, ou, como preferiam, bombardeio de área. Porém, duas ficaram como as mais emblemáticas: a Operação Gomorra (em alusão a cidade que, segundo o Antigo Testamento bíblico, no livro de Gênesis 18-19, que teria sofrido o castigo divino com sua destruição a fogo e enxofre) de bombardeio a cidade de Hamburgo em 1943; e, a polêmica Operação *Clarion* de bombardeio a Dresden em 1945. Embora o ataque a Hamburgo tenha matado por volta de 40 mil pessoas, foi o ataque a Dresden, onde embora tenha ocorrido a matança de até 35 mil vidas, que ficaria gravada por muito tempo na memória social como o maior bombardeio aéreo já ocorrido na

história. Ocorre que assim foi, porque à época havia chegado ao alcance das mãos do Ministro da Propaganda Joseph Goebbels um relatório no qual constava terem sido contabilizados 20 mil corpos, número ao que ele acrescentou um zero, originando o mito das 200 mil vítimas de Dresden. De todo modo, tais ataques refletiram o consenso do momento de que o argumento mais correto para fazer uso da arma de bombardeio era o do comandante Arthur "bomber" Harris, da RAF *Bomber Command*, que defendia *raids* noturnos para bombardeio de área, ou seja, ataques indiscriminados contra a população não combatente das cidades, de modo a causar grande mortandade, por crer que causar a maior destruição possível deveria ser a estratégia para justificar a continuidade do uso dos aviões de bombardeio pesado, com o fito de destruir a moral e quebrar a determinação dos alemães de permanecerem na luta (Friedrich, 2006).

Como se a experiência entre os ingleses de terem sido submetidos a *blitz* da *Luftwaffe* em 1940 já não lhes tivesse revelado que essa presunção que justifica a razão da concepção da aviação como arma militar para uso nas guerras concebida desde Douhet, não fosse a prova necessária para concluir que tal presunção não se verificou como resultado em nenhum desses ataques insensatos. Pelo contrário, o que se verificou em meio a população afligida foi justamente oposto, isso é, como ocorrido antes em Londres sob as bombas da *Luftwaffe*, as populações das cidades alemãs se a pouco demonstrasse menos propensão em prosseguir apoiando o regime em sua guerra assassina contra eslavos e judeus e a quem mais se interpusesse entre eles e este seu objetivo, após serem submetidas a este tipo de ataque, revoltaram-se não contra Hitler, mas indignaram-se contra os aliados, passando a linchar tripulantes de aviões aliados abatidos quando conseguiam por lhes a mão. Os bombardeios de terror, chamado de bombardeio de área contra civis desarmados, ao contrário do que se esperava, serviram para reforçar o apoio popular junto ao seu *Führer*, selando a lealdade dos alemães em sua liderança até mesmo além da sua morte e destruição final do III *Reich* nazista.

Então a questão que permanece é: demonstrado que o objetivo de causar o colapso do esforço de guerra alemão, a pretendida paralisia estratégica, seja pela destruição econômica, seja aterrorizando a população; uma vez não alcançada, qual a razão dos aliados terem persistido em seguir com os bombardeios contra as cidades alemãs? Um olhar sobre a Operação *Pointblank* pode proporcionar uma explicação parcial (Rosa e Jasper, 2016).

Próximo do fim do ano de 1943, a cognominada operação *Pointblank* foi estruturada para ser uma longa campanha de bombardeios às cidades alemãs, com o intuito de causar o esgotamento não mais da produção, ou de promover a matança indiscriminada em si, mas por meio da aparente intenção de seguir perseguindo tais objetivos, fazer uso da ameaça representada pelos bombardeiros para atrair todo o esforço da força de caças da *Luftwaffe*. Por meio das persistentes batalhas aéreas contra a aviação de escolta aliada, levou-se as reservas de aviões de combate, e, principalmente os pilotos, ao esgotamento de seus recursos humanos ao nível de seus remanescentes terem que se concentrar exclusivamente na defesa do espaço aéreo pátrio. Só assim aos aliados conseguiriam conquistar a necessária superioridade aérea, especialmente sobre os céus da França, para através disso, obter a segurança necessária para o sucesso da Operação *Overlord*, de invasão da França ocupada, planejada para acontecer no dia "D", 06 de junho de 1944, a partir das praias da Normandia.

A Operação *Pointblank*, uma batalha aérea travada por sete meses, foi um sucesso. Graças a disponibilidade de uma excepcional aeronave de caça, o P-51, a USAAF passou a poder fornecer cobertura de escolta aos bombardeiros, que antes não havia, pois os demais caças disponíveis mal chegavam ao Vale do *Ruhr* (oeste alemão) e precisavam retornar para não ficarem com seus tanques secos, deixando os bombardeiros americanos designados para ataques diurnos totalmente expostos ao abate da caça alemã. Em batalhas aéreas contra a *Luftwaffe* equipada para sua defesa aérea com os *Messerschmitt ME-109* e *Fock-Wulf 190*. os "Aliados" através de seus *Supermarine Spitfire Mk IX* e *XIV*, *Lockheed P-38 Lightning*, *Republik P-47 D Thunderbolt*, e sobretudo os icônicos *North American P-51 D Mustang*, lograram levar a *Luftwaffe* ao esgotamento de seus recursos humanos e materiais. Embora a indústria conseguisse repor parcialmente os aviões perdidos, a morte de quase todos os pilotos experientes significou uma perda irreparável, pois a urgência por pilotos novos levava a entrarem em luta sem poderem completar seu treinamento, fazendo a *Luftwaffe* nunca mais conseguir representar a ameaça que fora antes, e assim definitivamente quando o fornecimento de combustível de aviação teve seu fornecimento interrompido; a Romênia, num golpe de estado, se bandeia para o lado dos Aliados, deixando de ser a principal fornecedora de petróleo para o esforço de guerra do *Reich*. Assim sendo, embora produzindo freneticamente o revolucionário caça a jato *Messerschmitt ME-262*, ao final, essas poderosas aeronaves mal

conseguiram alçar voo e poucas puderam realizar suas missões de interceptação de bombardeiros, quando o combustível praticamente se esgotou no início de janeiro de 1945 (Rosa e Jasper, 2016).

Além de sua função primordial de contribuir para viabilização do sucesso do Dia “D”, a Operação *Pointblank* permitiu abrir o espaço aéreo alemão para que os bombardeiros fortemente escoltados seguissem bombardeando a Alemanha. Conforme Rosa e Jasper (2016), a aviação de bombardeio cumpriu um papel decisivo apenas quando foi designado a se desviar de sua função original, e, mesmo seguindo em sua função de perpetrar bombardeios estratégicos queimando com *Napalm* as cidades e suas populações, mas não mais com a esperança de levar com isso a população alemã terrorizada a submissão, muito menos de levar a economia da Alemanha ao colapso. Os bombardeiros estratégicos tiveram sucesso quando através a persistência do recurso aos bombardeios de terror, serviram de “isca” para obrigar a *Luftwaffe* a retirar a cobertura aérea que protegia suas tropas dos *fronts* de batalha nos países ocupados, obrigando-as a acelerarem a retirada de volta para a Alemanha para não serem completamente destruídas pelas contraofensivas aliadas, sobretudo as levadas a efeito pelo “rolo compressor” do Exército Vermelho soviético, que de qualquer modo, com ou sem *Luftwaffe*, desde a Batalha de Kursk em 1943, já havia posto toda a *Wehrmacht* (forças armadas alemãs) na defensiva.

Esse recuo alemão, pode ter contribuído para abreviar o fim da guerra na Europa. Quanto a aviação de caça alemã, uma vez concentradas para a defesa de seu país, foram atraída para uma batalha de morte contra recursos aéreos quase infinitos disponibilizados pela indústria anglo-americana, e, assim (como a nós historiadores é franqueado, a partir da confortável posição de observador daquele passado a partir perspectiva do presente, concluir dizendo com o clássico: “como era previsível”) os nazistas perderam a guerra no ar e, simultaneamente terminaram massacrados pelos soviéticos em terra.

Importante não deixar de mencionar que a Comando de Bombardeiros da RAF e a USAAF bombardearam inúmeros outros alvos como, por exemplo, o *raid* contra Turin, Itália, em 1943, que destruiu 75% da cidade, e, o ataque americano a Saint-Lô e Caen, França, em 1944. Além de alemães, ao que na atualidade é dado o nome de “efeito colateral”, dezenas de milhares de italianos e franceses, dentre

outros aos quais os Aliados diziam estarem libertando da tirania nazifascista, foram mortos por incursões de bombardeio (Baker, 2022).

5 CAPÍTULO IV: APRENDENDO COM OS FILMES

“Num filme o que importa não é a realidade, mas o que dela possa extrair a imaginação.”
Charles Chaplin (ano desconhecido).

Embora existam vários métodos de emprego de filmes para fins didático/pedagógicos, nutrimos a intenção de contribuir e demonstrar como os filmes podem tornar exequível encontrar o sentido da narrativa apresentada. Escolhemos, contudo, restringir aos limites do objeto histórico destacado da II Guerra Mundial, os bombardeios aéreos contra populações civis, presentes nos trechos das produções cinematográficas selecionadas.

Acreditamos que por meio da filmificação, a temática dos bombardeios aéreos pode representar de modo significativamente adequado, a abordagem desta Guerra como uma conflagração inserida no conceito de guerra total – conteúdo constante na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o Ensino Médio. Desejamos proporcionar aos professores uma proposta de aula oficina – o Cineclube, através da qual, estes consigam levar seus alunos a letrarem-se acerca da linguagem dos filmes, de modo a torná-los críticos, a partir da aquisição do conhecimento da noção do conceito de guerra total. Isso possibilita aos educandos se posicionarem a respeito do fenômeno da guerra, porque se não houver entendimento a seu respeito, não será possível criar um campo afetivo onde a percepção sobre do que significa guerra, estabeleça distinção clara do sentido dado ao conflito pelos produtos da indústria do entretenimento. A princípio, esta indústria visa a mercantilização de games e filmes de ação e outros, cuja vendagem se torna possível explorando a alienação histórica, e, desse modo, contribui para a banalização da violência. Entretanto, se direcionada corretamente, tal temática possibilita ensinar os rudimentos da linguagem fílmica e, com o domínio básico dela, a leitura crítica às narrativas históricas contidas nos filmes.

Quando no processo educacional se faz uso pedagógico dos audiovisuais, não raro, percebemos que por diversos motivos professores resvalam no uso deles para as mal afamadas “operações tapa-buracos”, onde os filmes ou animações surgem apenas para preencher vazios imprevistos nos planejamentos docentes. Visando romper com este circuito vicioso, pensamos em propor aos docentes um uso pedagógico dos filmes históricos, especificadamente adaptado aos do gênero de

guerra, de maneira a fazer com que as obras audiovisuais protagonizem no processo de desenvolvimento da consciência histórica, ou melhor, que eles atuem como veículo de linguagem da narrativa histórica, de modo a ter na filmificação, o meio pelo qual o processo de letramento histórico do alunado seja o objetivo a ser alcançado.

Poderia ser o Holocausto, ou suas batalhas decisivas, mas cremos que as operações de bombardeio de área (ou especialmente os bombardeios de terror), durante as campanhas de bombardeio estratégico desferidas pelas Forças Aéreas Aliadas, são mais significativas para representar este conflito. Este viés se justifica porque tais operações contêm em si a potencial capacidade de suscitar a percepção representativa da noção do que objetivamos levar ao alunado, que é entender, por meio dos trechos fílmicos de bombardeios às populações civis, qual foi a dimensão da guerra total praticada por ambos os lados em conflito. Característica marcante das guerras de 3ª geração, entre as quais na II Guerra Mundial, este tipo de confronto bélico exterminista encontrou seu momento apoteótico (Lind, 2005). Em proveito do ensino de História, quando pensamos em mobilizar algum mecanismo que possua o poder de induzir a capacidade de imergir as pessoas no conhecimento do passado histórico, o uso das artes em geral constitui um poderoso veículo como via de acesso a estes saberes, afinal possuem a singularidade de permitir obter o conhecimento por meio do estímulo a sensibilidade dos sentidos e das emoções. E dentre elas, a Sétima Arte, se empregada a contento, nos fornecerá esse poderoso instrumento indutor em prol do enriquecimento da consciência histórica do alunado.

Para tornar efetivo o emprego de recursos audiovisuais na sala de aula, fílmicos em particular, necessitaremos pensá-los em apresentá-los por meio de um modo que os filmes selecionados sejam vistos, entendidos, dentro de um método que seja inteligível tanto para os professores que forem utilizá-lo – como as propriedades da linguagem fílmica – quanto, ato contínuo, da capacidade de adaptar trechos de diferentes produções cinematográficas, de modo que permita dotar o aluno da potência de realizar a leitura de filmes. Por conseguinte, alcançar o cumprimento dos objetivos traçados no planejamento pedagógico, sem extrapolar os limites permitidos pelo cronograma de aulas e o tempo de duração de cada aula

disponível, de tal modo, que se mantenha o respeito as diretrizes programáticas estabelecidos pela BNCC (EM13CHS106)²¹.

A habilidade “EM13CHS106”²² constante na “competência específica 1” da BNCC, pretende ampliar a capacidade dos estudantes em analisar processos, compor argumentos e elaborar hipóteses, utilizando dentre outras linguagens, as tecnologias digitais de informação e comunicação, sempre de forma crítica e reflexiva (Brasil, 2017).

Como já deixamos claro, os filmes são representações imagéticas de narrativas históriofólicas compostas através da mobilização de memórias, especificadamente das memórias coletivas sobre o passado que são utilizadas como vestígios. Desse mesmo passado selecionado como tema da narrativa fílmica, terão como objeto para análise, as seleções de trechos de produções fílmicas produzidas entre o final do século XX e início do século XXI, nos Estados Unidos, na Alemanha e Dinamarca, que representam, em tempos e espaços diversos, além de especificidades no uso da linguagem fílmica, a memória de suas respectivas sociedades acerca da experiência que possuem das operações de bombardeios aéreos desferidas contra a populações de cidades durante a II Guerra. Os filmes escolhidos: 1) A Memphis Belle, a Fortaleza Voadora (1990); 2) Dresden, O Inferno (2006) e 3) O Bombardeio (2021) – os quais serão analisados em sua linguagem e historicidade. Também detalharemos um roteiro sobre a montagem dos vídeos, utilizando trechos fílmicos selecionados (dos filmes escolhidos para essa dissertação), com auxílio de *softwares* próprios para seleção e edição que permitem realizar o trabalho de forma simples e objetiva (direcionado aos educadores).

Para dar consequência pedagógica a este produto didático, sugerimos um plano de aula composto por: a) aulas oficinas – Cineclube; b) apresentação e discussão dos trechos fílmicos, e, c) uma atividade avaliativa e ao mesmo tempo educativa baseada na técnica de metodologia ativa *Storytelling* (desenvolvido por

²¹ Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017).

²² EM13CHS106 – (EM= Ensino Médio; 13= anos em que a habilidade pode ser aplicada; CHS= Ciências Humanas Sociais aplicadas; 1= competência da área; 06= habilidade relativa a essa competência). Disponível em: <https://geoverdade.com/2019/07/14/bncc-ensino-medio-habilidades-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/>.

Joe Lambert, 1993), a qual possibilita avaliar os alunos, de modo a mensurar a competência desenvolvida no sentido de sua capacidade de leitura das imagens e da interpretação histórica em relação a sua vida.

5.1 ANÁLISE DOS FILMES SELECIONADOS

Podemos observar nas obras selecionadas para análise, que, embora sejam sociedades que tenham em comum os bombardeios aéreos, suas perspectivas sobre o evento, são distintas. A memória social e as experiências vividas em cada sociedade, trazem percepções sob diferentes contextos: populações bombardeadas, como as representadas em “Dresden, O Inferno (2006)” e “O Bombardeio (2021)”, carregam consigo o trauma do som de aviões, as bombas caindo e as chamas que vão queimando tudo pela frente; sentimento que não faz parte da memória social expressa na tripulação apresentada em “Memphis Belle, a Fortaleza Voadora (1990)”. Para além das experiências vividas, é importante que compreendamos, que os filmes também representam a memória social de quem o produziu (roteirista, editor, diretor, etc.), ou seja, o cinema cumpre o papel de atualizador de memórias.

Desta forma, para a análise fílmica adaptamos o roteiro de Machado (2012), o qual busca trazer as especificações, contextualizações e problematizações da temática do filme. Os filmes escolhidos, tiveram suas análises apresentadas nas Tabela 2, Tabela 3 e Tabela 4.

a) Memphis Belle, a Fortaleza Voadora

FIGURA 1 – CARTAZ DO FILME “MEMPHIS BELLE” (1990).



Fonte: AdoroCinema (2018).

TABELA 2. ANÁLISE FÍLMICA SOBRE A PRODUÇÃO CINEMATOGRÁFICA “MEMPHIS BELLE” (1990).

Título original:	Memphis Belle	Ano de estreia/ duração:	1990 / 107min
Direção:	Michael Caton-Jones	Roteiro:	Monte Merrick
Produção:	Catherine Wyler (I), David Puttnam e Eric Rattray	País(es) de origem:	Britânica e Norte americana
Principais Atores/Atrizes		Personagens	
Tate Donovan		Primeiro tenente Luke	

	Sinclair
D. B. Sweeney	Tenente Phil Lowenthal
Reed Diamond	Sgt. Virgil Hoogesteger
Courtney Gains	Sgt. Eugene McVey
Neil Giuntoli	Sgt. Jack Bocci
David Strathairn	Coronel Craig Harriman
John Lithgow	Tenente-coronel Bruce Derringer
Bem Browder	Capitão estreado
Matthew Modine	Capt. Dennis Dearborn
Eric Stoltz	Sgt. Danny Daly
Billy Zane	Lt. Val Kozlowski
Sean Astin	Sgt. Richard Moore
Harry Connick Jr	Sgt. Clay Busby

Especificação do tema

Memphis Belle é o apelido dado pelo piloto Dennis Dearborn ao avião bombardeiro B-17 que comanda, em homenagem à sua namorada cuja foto em preto-e-branco carrega consigo como um amuleto, em seus combates aéreos durante a II Guerra Mundial. A vigésima-quinta missão, a última que lhes permitirá sair do serviço ativo e retornar à pátria, é uma das mais temidas pelos pilotos, pois consiste em bombardear alvos dentro da Alemanha, à luz do dia. Os aviões deverão atingir uma fábrica em Bremen, protegida por forte artilharia antiaérea e esquadrões de caça.

Qual a história dos principais personagens?

Trata-se da última missão da tripulação do avião modelo B-17 Flying Fortress, a 25ª missão. Juntamente com o restante do esquadrão, eles são incumbidos de atacar uma fábrica de Focke Wulf 190 em Bremen, na Alemanha. A tripulação consegue completar a missão, embora muitos percalços aconteçam.

Se for o caso, qual ou, quais as características dos regimes políticos em que a história está inserida?

O campo interpretado pela tripulação do bombardeiro Memphis Belle representa a democracia liberal estadunidense, enquanto o outro campo com personagens invisibilizados na trama, estariam representando o totalitarismo nazista alemão.

Como o filme representa tais regimes?

Idealiza o campo liberal democrático através do heroísmo dos tripulantes do bombardeiro americano. De outro modo, o totalitarismo nazista é invisibilizado na trama, pois não há personificação de nenhum alemão em qualquer personagem

Problematização - Relevância social, cultural, científica, etc. do produto audiovisual escolhido para análise

O filme busca homenagear todos aviadores que lutaram contra a tirania nazista, em especial, os mais de 26 mil americanos que morreram em combate no teatro de operação europeu.

Localizar no tempo e no espaço onde a história contada está inserida.

Base norte americana na Inglaterra, e a cidade de Bremen, Alemanha, ano de 1943.

Quais os elementos da linguagem cinematográfica que estruturam a narrativa fílmica?

Para a época, sem que ainda houvesse a possibilidade de efeitos digitais no cinema, é utilizado o recurso de montagem de imagens para demonstrar dezenas de aviões em voo, indo à distância. O contexto reproduzido busca ser fiel aos eventos, utilizando aviões reais B-17 (precisamente B-17G, Sally B, para ser Memphis Belle), assim como enfatiza características e vulnerabilidades da época, como o sentimento de vínculo entre os pilotos e tripulações com os aviões, chegando a batizá-los com nomes, como foi o caso para Memphis Belle. O filme busca interpretar a rotina das longas jornadas a bordo das B-17, e embora os personagens sejam fictícios, as histórias representadas são reais. O senso de dever e autopreservação dos pilotos são bem marcantes, assim como a noção de companheirismo vista pela angústia de que todos os combatentes retornassem de suas viagens; essa expressão de sentimentos nos mostra personagens humanizados, pois demonstram medo, insegurança e egoísmo em determinados momentos. Alguns modelos de aviões foram adaptados para representar os modelos reais da época, como os caças P-51 (seriam os P-47) e HA.1112 Buchón (seriam os Messerschmitt 109).

Considerações sobre a forma pela qual o filme estabelece (ou não) uma ligação ou vínculo com nossa realidade atual.

As guerras que estão se desenrolando no tempo presente, desmistificaram o conceito de que após a Guerra Fria, as guerras do futuro seriam somente irregulares. A Guerra da Ucrânia (2022- tempo atual) e a Guerra em Gaza (2023 - tempo atual), chocaram o mundo e os estrategistas, por trazerem de volta a estratégia do bombardeio aéreo contra alvos

civis.

Fonte: Informações técnicas site Filmow (2013); os autores (2024).

Enredo: Dirigido por Michael Caton-Jones, filme britânico-estadunidense, que dramatiza o documentário homônimo de 1944 dirigido por William Wyler, pai da produtora deste filme – Catherine Wyler, cujo título alude ao nome dado pelo comandante da aeronave, Robert Morgan à *pin up* representada na pintura do nariz da aeronave B-17 F da Oitava Força Aérea. Robert faz referência à sua noiva, Margareth Polk, mencionada através do pseudônimo “A Bela de Memphis”, cidade no Estado do Tennessee. Na obra temos a representação dramática da história da última das 25 missões de bombardeio obrigatórias, a qual todos os aviadores deveriam cumprir na guerra. A representação da guerra que o filme expressa é aquela tipicamente contida nas narrativas hollywoodianas de filmes deste gênero. A guerra é vista pelos produtores, como uma luta justa contra um mal, que somente poderia ser sobrepujado pela abnegação e espírito de sacrifício das heroicas tripulações dos bombardeiros norte-americanos. Com cenas de ação bem cinematografadas, o filme, embora não tenha tido grande repercussão ao tempo de seu lançamento, posteriormente se converteu numa obra cultuada pelos aficionados neste sub gênero de filmes de guerra, ainda mais quando a própria aeronave é recuperada e posta em exposição no Museu da *USAAF (United States Army Air Force)* em 2018.

Como comentamos, em “Memphis Belle, a Fortaleza Voadora”, temos tomadas que compõe a adaptação dramática do documentário homólogo de 1944, onde a princípio apresentam os personagens que tripulam a aeronave, um bombardeiro B-17 mod. F. São jovens, todos com pouco mais do que 20 anos que voluntariaram-se para lutar na arma aérea do exército dos Estados Unidos e, que, a princípio, se aparentam irreverência própria da idade, ao mesmo tempo demonstram um amadurecimento precoce, na forma da responsabilidade em cumprir com o dever assumido. Tendo cumprido a 24^a missão onde acabam perdendo diversos amigos dentre as tripulações de outros bombardeiros, a tripulação da “Memphis Belle”, nome dado ao avião que utilizam nas missões de ataque, é encarregada em participar da última das 25 obrigatórias para os aviadores terem o direito de encerrar o serviço

militar: bombardear instalações industriais na cidade de Bremen, na Alemanha. A apreensão na véspera do voo é representada na película. Com os nervos à flor da pele, terminam se envolvendo em uma pequena confusão no bar da base aérea. Enfim, decolam para o ataque. A viagem busca exprimir a tensão de todos. De repente começam a serem atacados pelos caças da defesa aérea alemã que massacram diversos bombardeiros. Finalmente a caça alemã os deixa próximo do alvo para a artilharia antiaérea lhes cobrar caro pelo que estão para fazer. As explosões da *FLAK* sacodem a B-17, avariando um de seus motores, deixando os tripulantes à beira do desespero. Devido as densas nuvens a mira *Norden* (mira que leva o nome de seu inventor Carl Norden), que permite ao bombardeador assumir o comando do avião para estabilizá-lo, não consegue travar o alvo, mas este é instado pelos seus companheiros a despejar a carga de bombas aleatoriamente pela cidade, pois que a baixo deles haviam somente nazistas. Porém o bombardeador, decide realizar um novo sobrevoo para tentar encontrar a fábrica/alvo. Desta vez ele a encontra e as bombas são despejadas na área prevista. Na volta, o avião danificado pelo combate quase não consegue retornar, mas ao final chega e sobrevoa à base quase sem combustível e apenas com dois dos quatro motores sustentando-o. Porém, no último instante durante a aproximação para o pouso, um dos três trens de pouso não responde, e o avião corre o risco de se espatifar na pista. Sem combustível, não há alternativa senão pousar, mas um dos tripulantes corre para tentar baixar manualmente o trem de pouso e controlando o desespero, velozmente consegue tal intento no exato momento em que o avião toca a pista salvando a todos. Visivelmente afetados pelo perigo extremo que passaram, porém aliviados, deixam a aeronave e são ovacionados por todos na base por não precisarem mais correr tal risco de morte novamente. E assim o filme então termina.

Crítica: O filme foi rodado com alguns aviões do tipo B-17G, todavia não haviam modelos disponíveis da versão "F". Assim, o que representou a "Memphis Belle" foi adaptada de um modelo G que possui diferenças que foram retificadas para o avião aparentar ser um B-17 da versão F. Após o relativo fracasso do filme, o avião foi abandonado. Com o passar do tempo o filme passou a ser valorizado pelos aficionados em aviação militar. Foi quando a aeronave foi resgatada e restaurada, e, embora não se trate de fato da "Memphis Belle" original, terminou por ser cultuada como se de fato fora. A aeronave hoje se encontra em exposição no Museu Nacional

da Força Aérea dos EUA (*National Museum of the U.S. Air Force*), em Dayton, Ohio, aludindo o icônico B-17 F “Memphis Belle”.

A aeronave original se tornou famosa por causa do documentário de 1944, de mesmo título rodado para fins de propaganda, pelo pai da produtora do drama homônimo de 1990. Depois que a tripulação de fato deu baixa após sua 25ª missão, rodaram os EUA em campanha para conseguir mobilizar a população a comprar bônus de Guerra, como era praxe fazer com combatentes que se notabilizavam por alguma razão.

Portanto, se a última missão da “Memphis Belle” realmente se deu como no filme, e antes, como o documentário relatou, ou se, representam um compêndio de situações diversas vividas em diferentes missões, e até mesmo por diferentes tripulações, o que é possível através dos recursos disponíveis acerca do tema, não nos é dado permissão para fecharmos a questão.

Nas cenas iniciais do filme, nas tomadas em que os personagens são apresentados, há uma certa caricaturização que os torna um tanto quanto artificiais por conta das falas dos atores carregadas de clichês. Trata-se possivelmente, ou de um roteiro pobre, ou de uma falha de direção na adaptação do roteiro. Porém, quanto aos recursos cinematográficos da época, o filme representa a ação dos combates através de uma esmerada produção tornando convincente as cenas rodadas. O filme pode ser compreendido não somente pelo que ele enuncia, mas também pelo que ele não diz. E o que a “Memphis Belle” silencia é sobre o que aconteceu com a população submetida aos seus bombardeios aéreos. Muito embora nos diálogos entre os personagens na cena do ataque com as bombas seja possível perceber um rápido vislumbre da visão que o filme passa a respeito dos civis, um dos tripulantes instiga o bombardeador a lançar a carga explosiva em qualquer local, pois tudo o que havia lá embaixo eram nazistas, e por tanto, mereciam morrer queimados.

b) Dresden, o Inferno (2006)

FIGURA 2 – CARTAZ DO FILME “DRESDEN, O INFERNO” (2006).



Fonte: Filmow (2013).

TABELA 3. ANÁLISE FÍLMICA SOBRE A REPRESENTAÇÃO CINEMATOGRAFICA “DRESDEN, O INFERNO” (2006).

Título original:	Dresden, O Inferno	Ano de estreia/duração:	2006/ 184min
Direção:	Roland Suso Richter	Roteiro:	Nikolaus Kraemer e Stefan Kolditz
Produção:	Nikolaus Kraemer, Sascha Schwigel e Nico Hofmann	País(es) de origem:	Alemanha
	Principais Atores/Atrizes	Personagens	

Andreas Günther	Feldgendarm
Anja Taschenberg	Grashena
Benjamin Sadler I	Alexander Wenninger
Christian Rodska	Arthur Harris
Felicitas Woll	Anna Mauth
Harry Capehorn	Charly
John Light	Robert Newman
Kai Wiesinger	Simon Goldberg
John Keogh I	Fligh Lt. Leslie, Master Bomber
Jürgen Heinrich	Gauleiter Martin Mutschmann
Katharina Meinecke	Magda Mauth
Marie Bäumer	Maria Goldberg
Susanne Bormann	Eva Mauth
Tomas Spencer	Mann
Wolfgang Stumph	Pfarrer
Paul Ready	William
Sandra Nedelev	Jüdische Frau
Pip Torrens	Saundby

Especificação do tema

A trama acontece na cidade de Dresden, Alemanha, em 1945. Um piloto inglês ferido, busca ajuda e refúgio. Ele é encontrado pela personagem Anna, uma enfermeira que o acolhe e com quem acaba se envolvendo amorosamente. Em meio a história do casal, é deflagrado um bombardeio a Dresden. Vários moradores da cidade, incluindo o casal, tentam se refugiar por entre os prédios e casas. Quem não morre com o impacto direto das bombas incendiárias, agoniza com os ciclones de fogo que sugam o oxigênio restante por entre os escombros, vitimando mais de 35 mil pessoas asfixiadas e carbonizadas.

Qual a história dos principais personagens?

Robert, um piloto inglês ferido em combate, busca refúgio na cidade de Dresden, onde seu avião havia caído. Anna, enfermeira alemã no hospital local, acaba por encontrar Robert e o ajuda. Diante de todo o caos já provocado pela guerra, ocorre um bombardeio aéreo na cidade, e para sobreviver, os dois personagens abrigam-se, junto ao restante da população, nos porões dos edifícios. O sofrimento da população alemã, por conta do bombardeio, é cada vez maior à medida que o fogo toma conta dos espaços.

Se for o caso, qual ou, quais as características dos regimes políticos em que a história está inserida?

Dresden, cidade alemã comandada pelo regime nazista; RAF (Real Força Aérea Britânica) e seus aliados estadunidenses, representantes da democracia liberal.

Como o filme representa tais regimes?

Dresden era considerada uma das capitais culturais da Europa, até 1945, permanecendo intacta até o fim da II Guerra. Porém, sendo sede de um entroncamento ferroviário estratégico e importante fabricante de armamentos, acabou sendo designada como alvo pelos inimigos do regime nazista – os britânicos e norte americanos.

Problematização - Relevância social, cultural, científica, etc. do produto audiovisual escolhido para análise

O filme traz o evento ocorrido em uma cidade alemã, sob regime nazista, ao final da II Guerra Mundial. Ele demonstra o sofrimento da população local em meio ao bombardeio aéreo, sendo uma expressão da guerra total no contexto histórico.

Localizar no tempo e no espaço onde a história contada está inserida.

Dresden, Alemanha, 1945.

Quais os elementos da linguagem cinematográfica que estruturam a narrativa fílmica?

Para aproximar o telespectador da trama, é construída uma estória de amor (um tanto quanto improvável para a época) entre dois personagens de lados opostos, mas com posições emblemáticas – uma enfermeira que representa a salvação de doentes e soldados machucados; e, um piloto ferido, dependendo dos cuidados de sua outrora inimiga. A partir de então, o filme busca demonstrar o quão traumatizante foi a guerra para todos os envolvidos, sejam eles vitoriosos ou derrotados. Mesmo havendo inicialmente um foco nos dois personagens amorosos, logo que o evento traumático ocorre na cidade alemã, sua população passa a viver momentos de agonia e sofrimento contínuo. As cenas permitem perceber em meio ao caos, mesmo durante os momentos de tensão e luta pela sobrevivência, as tentativas desesperadas de solidariedade, mas estas dissolvem-se por conta da desagregação provocada pelo ataque aéreo. O enquadramento das cenas pós bombardeio em plano médio, permite focar nos personagens refugiados nos escombros ou fugindo dos ciclones de fogo provocado pelo tapete de bombas incendiárias, mas ainda

fazer perceber o cenário de destruição à sua volta. Tudo para mostrar a aflição e angústia da população, que desarmada, pouco pode improvisar para permanecer viva.

Considerações sobre a forma pela qual o filme estabelece (ou não) uma ligação ou vínculo com nossa realidade atual.

Ataques aéreos contra civis desarmados continuam sendo uma realidade, mesmo com o uso de armas mais sofisticadas, como as "bombas inteligentes", que não estavam disponíveis na II Guerra Mundial. Isso mostra que a estratégia de bombardear alvos civis ainda persiste e continua sendo uma preocupação.

Fonte: Informações técnicas site Filmow (2013); os autores (2024).

Enredo: O filme conta a história de um romance improvável entre um tripulante inglês de um bombardeiro, que, abatido sobre Dresden – Alemanha, procura um refúgio para se esconder dos nazistas. Ferido, acaba encontrando acolhimento na morada de uma enfermeira, sem que seu pai, um médico do hospital da cidade com quem compartilha o mesmo lar, desconfiasse. Sem que o pai saiba sobre o refúgio secreto no sótão da casa, o inglês tem suas feridas tratadas, e em meio a sua convalescença, ambos se deixam levar a um envolvimento amoroso. Ocorre que em meio as tomadas que enfatizam o romance entre ambos, eis que um *plot twist* gera uma reviravolta: trata-se do bombardeio massivo da cidade desferido pelos ingleses em 13 de fevereiro de 1945, no âmbito da “Operação Clarion”, que matou em torno de 35 mil habitantes de Dresden. O ataque aéreo, mal foca nas aeronaves de bombardeiro Lancaster da RAF (*Royal Air Force*) que em grandes quantidades foram destacadas para despejar o *carpet bomb* contra a cidade. As tomadas procuram encenar as explosões de bombas incendiárias despejadas contra a cidade, que provocaram diversos ciclones de fogo que varreram Dresden. Em meio a mortandade das pessoas e o pânico generalizado pelas ruas, onde todos estavam desesperados por encontrar refúgio, a população abrigou-se no subsolo dos prédios. Entretanto, boa parte acabou por morrer carbonizada e/ou sufocada devido à falta de oxigênio, que foi consumido pelo fogo dentro dos prédios. Famílias inteiras queimadas vivas, e quanto aos sobreviventes, restaram crianças tornadas órfãs, andando desorientadas pelas ruas, além de pais carregando os cadáveres de seus filhos, que emergem da paisagem desoladora das ruínas incandescentes de Dresden.

Crítica: Pelo desafio de produzir imagens catastróficas sem recorrer a computação gráfica, na dimensão das que ocorreram no bombardeio, “Dresden, O Inferno” insiste em ousar performar as cenas de ação do bombardeio em suas tomadas, tornando-as um tanto quanto teatrais, o que causa no espectador um certo estranhamento. Entretanto, as cenas que seguem sobre a destruição causada pelas bombas, recupera a narrativa da catástrofe, preservando sua capacidade de contar ao espectador a essência da tragédia causada à população daquela cidade.

O filme mostra, desde o princípio, que foram os nazistas os culpados pelo início da guerra, mas isso não significou, no entanto, que fossem eludir a realidade do terrível sofrimento dos civis. Existem cenas, que até a gravação desta película, nunca haviam sido mostradas em um filme alemão pelo risco de que pudessem chocar o público. É possível perceber, que tanto o diretor, quanto os roteiristas e produtores, buscaram representar, em respeito à memória das vítimas, até que ponto a população alemã sofreu. A produção fílmica também contradiz uma ideia amplamente divulgada na Alemanha, de que a Inglaterra queria matar o maior número possível de pessoas, e que Dresden não tinha importância estratégica. O filme igualmente deixa claro que a cidade de Dresden era um ponto estratégico no sistema de aprovisionamento dos soldados alemães no front oriental, pois sediava um importante quartel da Gestapo e uma fábrica de gás tóxico. Outro ponto importante, é que, foram demonstrados os dois lados (alemães e britânicos) da história, tornando-se um filme politicamente correto.

c) O Bombardeio (2021)

FIGURA 3 – CARTAZ DO FILME “O BOMBARDEIO” (2021).



Fonte: IMDb (2021).

TABELA 4. ANÁLISE FÍLMICA SOBRE A REPRESENTAÇÃO CINEMATOGRAFICA “O BOMBARDEIO” (2021).

Título original:	O Bombardeio	Ano de estreia/duração:	2022/ 107min
Direção:	Ole Bordenal	Roteiro:	Ole Bordena
Produção:	Jonas Allen e Peter Bose	País(es) de origem:	Dinamarca
Principais Atores/Atrizes		Personagens	
Bertram Bisgaard Enevoldsen		Henry	
Ester Birch		Rigmor	
Ella Josephine Lund Nilsson		Eva	
Malena Lucia Lodahl		Greta	
Fanny Leander Bornedal		Teresa	

Alex Høgh Andersen	Frederik
Alban Lendorf	Peter
James Tarpey	Reggie
Casper Kjær Jensen	Svend Nielsen
Danica Ćurčić	Rigmor's Mother
Mads Riisom	Rigmor's Father
Malene Beltoft Olsen	Eva's Mother
Kristian Ibler	Eva's Father
Rikke Louise Andersson	Frederik's Mother
Henrik Noël Olesen	Frederik's Father
Maria Rossing	Henry's Mother

Especificação do tema

O filme representa o fatídico erro cometido pela frota aérea britânica – a *Royal Air Force*, em 21 de março de 1945, a qual deveria ter atingido o quartel general da Gestapo localizado em Copenhague, na Dinamarca, mas ao invés disso, destruiu uma escola localizada na mesma cidade, matando assim 120 civis, dentre eles, 86 crianças.

Qual a história dos principais personagens?

Duas crianças traumatizadas por já terem presenciado momentos de horror na guerra, Eva e Henry, acabam por vivenciar a terrível tragédia provocada por um bombardeio. Dois pilotos da força aérea britânica, incumbidos de bombardear o quartel general da Gestapo, percebem tardiamente que as coordenadas da operação levam as bombas para uma escola católica. Na escola, a freira irmã Teresa, tenta salvar as crianças soterradas, mas acaba sendo uma das vítimas.

Se for o caso, qual ou, quais as características dos regimes políticos em que a história está inserida?

A Dinamarca estava sob ocupação do exército nazista alemão, e, embora o parlamento dinamarquês tenha permanecido, mantendo uma aparência de normalidade democrática, quem exercia o poder de fato eram as forças alemãs. Em contra partida, haviam as resistências antifascistas dinamarquesas, apoiadas pelos britânicos.

Como o filme representa tais regimes?

Aparentemente havia uma normalidade democrática na Dinamarca, mas verdadeiramente estava sob ocupação nazista alemã. A Operação Cartago, deflagrada pela força aérea

britânica, apoiada pela resistência dinamarquesa, ambas representantes da democracia liberal, teve como objetivo atacar o quartel general da Gestapo.

Problematização - Relevância social, cultural, científica, etc. do produto audiovisual escolhido para análise

O filme tenta resgatar a tragédia ocorrida em 1945, em Copenhague, na Dinamarca. Um evento histórico real, que a representação cinematográfica conseguiu imprimir o horror sofrido pela população ao ser bombardeada, salientando a insensatez e traumas trazidos pela guerra.

Localizar no tempo e no espaço onde a história contada está inserida.

Copenhague, Dinamarca, 1945.

Quais os elementos da linguagem cinematográfica que estruturam a narrativa fílmica?

O filme faz um amplo uso da fotografia em tons frios e trilha sonora que evoca apreensão e ao mesmo tempo move o telespectador para o sofrimento dos personagens. A produção fílmica trabalha com um mosaico de histórias, formando uma pluralidade de vozes envolvidas em um fato histórico. Há uma presença maciça de crianças nas cenas mais dramáticas, o que faz com que haja maior sensibilização do público. A trama representa as experiências cotidianas de diversos personagens que durante o filme irão se cruzar e convergir em um desfecho trágico, mas também demonstra histórias de superação e solidariedade, próprias dos seres humanos em situações extremas.

Considerações sobre a forma pela qual o filme estabelece (ou não) uma ligação ou vínculo com nossa realidade atual.

Bombardeios aéreos contra a população civil desarmada. Apesar de haverem hoje as ditas “bombas inteligentes”, as quais não existiam na época da II Guerra Mundial, as populações continuam sendo atingidas. O que representa a deflagração da volta da estratégia de guerra quanto ao bombardeio contra alvos civis.

Fonte: Informações técnicas site Apaixonados por História (2021); os autores (2024).

Enredo: Em um mundo em convulsão, ante a ocupação pelo exército alemão desde 1940, uma pacata comunidade na periferia da capital dinamarquesa tenta levar a vida da melhor forma possível. O cotidiano mostra como é a rotina de viver sob ocupação militar ao mesmo tempo que excepcionalmente foi permitido a Dinamarca existir em relativa autonomia. Basicamente, além das carências de

mantimentos, e, por tanto, de uma existência simples sem qualquer ostentação para o cidadão comum, pouca coisa mudou: acordar, conduzir as crianças para a escola e seguir rumo ao trabalho. Para os professores, a rotina de despertar e seguir para ministrar suas aulas. Às crianças, levantar, uniformizarem-se e irem para as aulas. Porém, a um dado momento, a RAF *Bomber Command* determina um bombardeio de precisão contra um QG (quartel general) da SS (*Schutzstaffel*) em Copenhague, para matar prisioneiros da resistência, que sob tortura, poderiam delatar o que sabiam, o que causaria a queda de toda a rede da resistência antifascista. No dia do ataque, para os civis a vida seguia como cotidianamente. A rotina, entretanto, é repentinamente posta em suspense quando aviões de bombardeio leve *De Havilland Mosquito* ingleses surgem nos céus de Copenhague sobrevoando-a. Eis que, inadvertidamente, se precipitam sobre seu suposto alvo. No entanto o que eles não perceberam, foi que embora acertassem as bombas em cheio conforme as indicações, erram o alvo pretendido e terminam por alvejar com toda sua carga explosiva uma escola primária lotada de crianças em pleno exercício do turno letivo. Segue-se um instante de suspense enquanto os aviões seguem o caminho de volta. Logo a seguir, o filme busca representar todo o terror da população civil ao sair do torpor e verem suas crianças massacradas. Segue-se a luta desesperada para salvar a vida de sobreviventes soterrados entre os escombros da escola destruída. A fotografia, a atuação dos atores, somada a velocidade reduzida das cenas, configura “O Bombardeio” como um filme que choca, emociona, desespera pelo sofrimento e tensão pela expectativa da sobrevivência ou não dos personagens.

Crítica: O Bombardeio se constitui como uma obra que perfila entre os trabalhos que fazem uma narrativa historiofófica da perspectiva oposta aos tradicionais filmes de guerra do gênero, onde via de regra o enredo foca nos militares envolvidos nos combates, não nos civis vitimados pelos seus ataques, como aqui é o caso. O filme possui fotografia impecável, câmera perfeita que procura reduzir a velocidade das cenas, que, somada a atuação convincente dos atores e a uma ambientação alcançada na montagem do filme que envolve imersivamente o espectador para dentro do drama, afetando-o com tragédia vivida pelas vítimas do ataque aéreo. Tem a capacidade de transferir aos espectadores a sensação de impotência dos pais, professores e vizinhos, enquanto as crianças e professoras sobreviventes presas aos escombros, não tem como serem resgatadas, restando a todos apenas esperam em desespero o fim. A proposta do roteiro não é

encenar a ação do momento do bombardeio, que acontece seca e rapidamente, sem qualquer *glamour*.

O filme consegue comunicar toda a violência que um ataque aéreo pode causar a população civil. O desespero dos pais, a desolação das professoras e bombeiros, tentando em vão, salvar as crianças e professoras presas nos escombros que estão aos poucos enchendo d'água, por causa de uma tubulação rompida pelo bombardeio na iminência, de aos poucos, afoga-los até a todos matar. Não explora a condição situacional das vítimas, mas mesmo assim, logra capturar na dor interpretada pelos atores, toda a tragédia contida na cena, sempre sugerindo ao espectador, por uma hora e meia da aflição, a experiência de desespero e tristeza junto as pessoas daquela comunidade, naquele momento dramático localizado no passado, causando ao fim do filme, a sensação de consternação e revolta em quem o assistiu.

Por apresentar o evento fatídico e verídico dinamarquês através de um mosaico de histórias, existe uma pluralidade de vozes no enredo, sendo possível perceber como o erro de um bombardeio aéreo se formou e afetou diferentes vidas e suas biografias.

5.2 CONSTRUINDO OS TRECHOS FÍLMICOS

Por se tratar de uma plataforma de acesso livre, o “YouTube” disponibiliza, sem custos, o acesso a diversos conteúdos autorizados pelos serviços, que podem ser assistidos, compartilhados, reproduzidos (por meio da reprodução ou incorporação de vídeo) e distribuídos, assim como preparar e exibir obras derivadas (Termos de Serviço, 2024)²³, respeitando sempre as normas da plataforma (sem teor abusivo, violento, sexual, etc.), para que não haja violação das diretrizes da comunidade. O site deixa claro, que seu objetivo é o compartilhamento de conteúdo, afim de espalhar conhecimento, entretenimento e opiniões, além de um meio de divulgação de produtos e empresas. Entre os termos da plataforma, existe a ressalva quanto à utilização de conteúdos protegidos por direitos autorais, os quais devem ser autorizados previamente por seus criadores, embora também afirme, que,

²³ Termos de serviço, disponível em: <https://www.youtube.com/static?template=terms&gl=BR&hl=pt>.

sob certas circunstâncias, é permitido o uso de material protegido sem a prévia de seu detentor; estas circunstâncias descritas no “Uso justo no YouTube”²⁴, referem-se a realização de downloads de conteúdos modificação, uso e distribuição para fins de reportagens de notícias, críticas, comentários, pesquisa e ensino; sendo nossa finalidade aqui, o uso e produção de vídeos para pesquisa e ensino, sem fins lucrativos. Para tanto, após a finalização de edição e produção de cada vídeo, e, cumprindo os objetivos de facilitar o acesso e popularizar o conhecimento, compartilhamos o conteúdo em nosso canal: <https://www.youtube.com/@HistoriaFlixClubedecinema/community>, que pode ser acessado e utilizado para o mesmo fim, livremente.

Como já mencionamos, com o pouco tempo que possuímos para ministrar nossas aulas no dia a dia, fica impraticável passarmos um filme completo em sala de aula, que, para além da impaciência da turma frente à temática, a princípio, não parece ser tão interessante ou convidativo para o ensino. Dessa forma, procuramos desenvolver um material que pode auxiliar o professor a objetivar o tema a ser trabalhado, e cativar o alunado para o aprendizado – os trechos fílmicos. Obviamente, não esperamos que o material sirva como “meio” de ensino-aprendizagem para toda e qualquer aula, mas nas que o professor julgar adequado, que este possa vir a ser um veículo que apresente os filmes como protagonistas das narrativas da história, principalmente para aquelas aulas em que o conteúdo é extenso, ou tomaria muito tempo para ser apresentado e explicado. Primeiramente, é preciso que se tenha em mente, que o professor deve organizar um tempo prévio, assim como faria para o preparo cotidiano de seu trabalho, para separar e editar os trechos fílmicos que deseja expor em sala. Contudo, e, sem o desejo de sobrecarregar ainda mais os educadores, elaboramos um passo a passo de como realizar essa tarefa de maneira simples e descomplicada (detalhada no Apêndice dessa dissertação), e claro, sem haver gastos monetários para isso.

Antes de começar, recomendamos que sejam organizados todos os arquivos que serão utilizados para montagem dos trechos fílmicos – programas de separação,

²⁴ Uso justo do YouTube, disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/9783148?hl=en#zippy=%2Cthe-purpose-and-character-of-the-use-including-whether-such-use-is-of-commercial-nature-or-is-for-nonprofit-educational-purposes>.

edição e conversão de audiovisuais, fotografias, músicas, efeitos sonoros, etc. Organizamos da seguinte maneira os arquivos no computador:

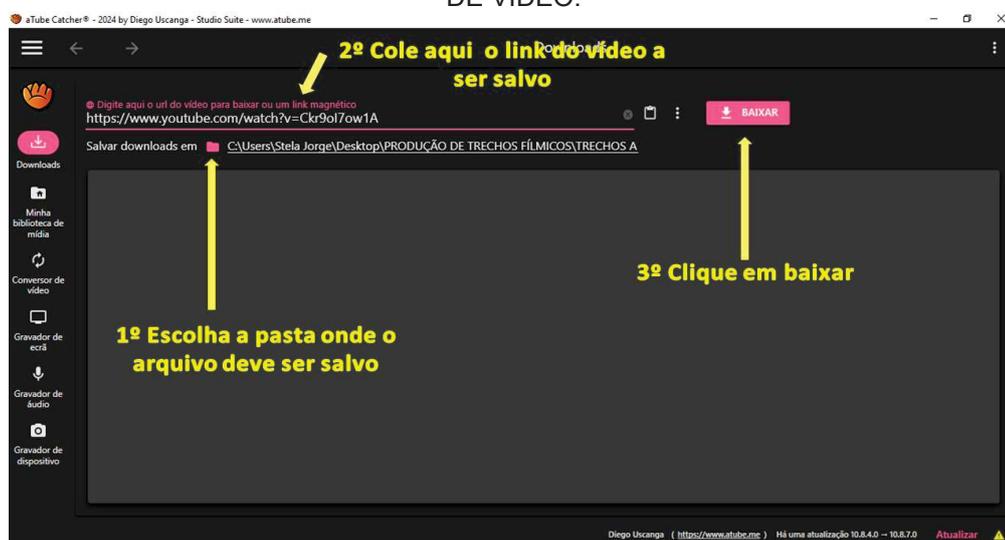
- Uma pasta para os trechos a serem editados
- Uma pasta para as músicas e efeitos sonoros
- Uma pasta com fotografias e outras imagens
- Uma pasta onde serão salvos os trechos já editados

Também é importante que se tenha um roteiro daquilo que se pretende apresentar, para que haja coerência e objetivação no enredo do vídeo produzido. Por exemplo, escolhemos o tema “bombardeios aéreos na II Guerra Mundial sob a ótica das populações bombardeadas e dos pilotos dos bombardeiros”, sendo assim, separamos imagens dos filmes escolhidos que demonstram exatamente tais momentos: primeiramente de decolagem e sobrevoo nas cidades bombardeadas, o preparo dos pilotos e esquadrão (quando aparentes); o próximo enquadramento se deu sobre as populações ainda em seu cotidiano, pessoas vivendo suas rotinas, seus afazeres e a vida acontecendo de modo “normal”; por fim, as próximas cenas são das bombas atingindo tais populações, o caos que se transforma em poucos instantes após o bombardeio, a aflição e terror vivido por conta da tragédia do evento histórico. Toda essa preparação dos trechos recortados, dão para quem assiste, uma sequência dos fatos representados. A inserção de efeitos sonoros ou trechos musicais durante as cenas, também auxiliam na evocação de emoções que se pretende provocar no telespectador. É importante dizer que a passagem entre uma cena e outra pode ser enriquecida por efeitos de transição, os quais encontram-se disponíveis no programa de edição, tudo para aproximar o alunado das emoções e sensações que se deseja que sejam compreendidas através dos trechos, sensibilizando os educandos, levando-os a fazer uma leitura fílmica sobre o fato ocorrido.

Para obtermos os trechos fílmicos, e acreditamos ser o melhor programa para “baixar” vídeos da internet (de forma gratuita), utilizamos “aTube Catcher” (DsNET Corporation, 2020); uma vez encontrado o vídeo desejado, selecionamos e copiamos o link do site, colamos a seleção no programa e escolhemos o formato (preferencialmente MP4) que desejamos (Figura 4); esse vídeo pode ser direcionado também para ser salvo na pasta anteriormente destinada (pasta para os trechos a serem editados) (Figura 5). O mesmo procedimento pode ser realizado para

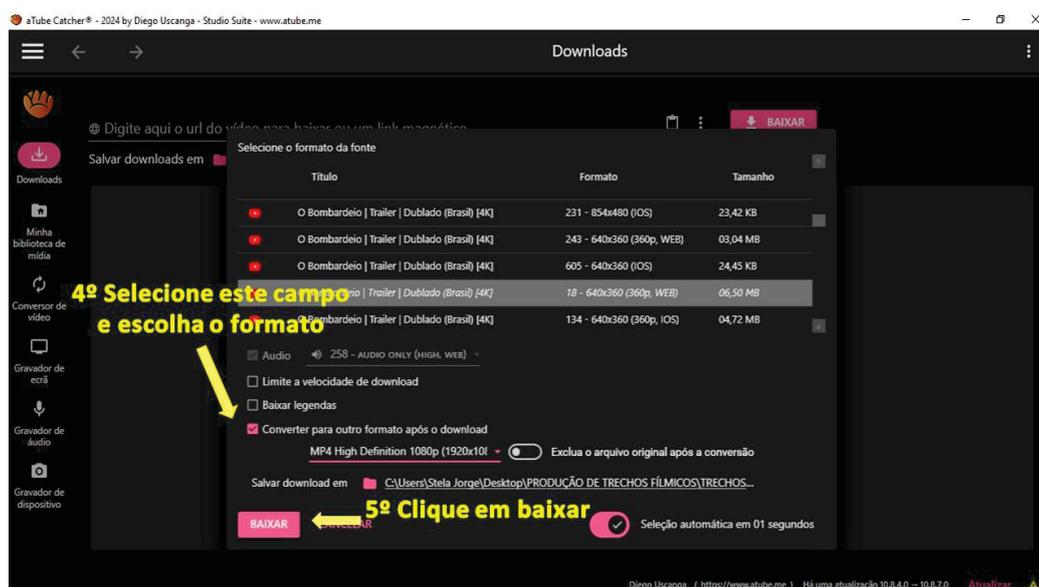
“baixarmos” músicas e efeitos sonoros. Agora com todo o material separado e organizado, partimos então para a edição do vídeo. Separamos alguns *softwares* de edição existentes que estão disponíveis de forma gratuita na rede (ficando à escolha do professor qual irá utilizar), como: “Movavi Video Editor Plus” (Movavi Software Limited, 2022); “Wondershare Filmora” (Wondershare Technology Group Company Limited, 2024), e, “DaVinci Resolve 15” (Softonic International S.A., 2024). Para este trabalho, utilizamos o programa “Movavi Video Editor Plus”.

FIGURA 4 – PASSO A PASSO DO PROGRAMA “ATUBE CATCHER”, BAIXANDO OS ARQUIVOS DE VÍDEO.



Fonte: Os autores (2024).

FIGURA 5 – PASSO A PASSO DO PROGRAMA “ATUBE CATCHER”, SELEÇÃO DO FORMATO DE SAÍDA.



Fonte: Os autores (2024).

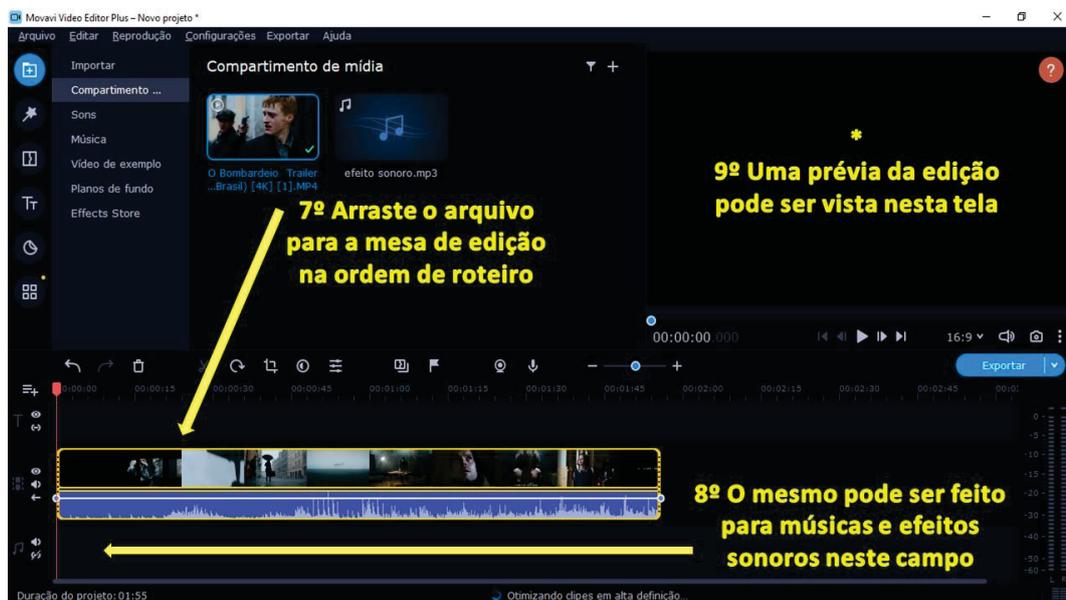
No programa “Movavi Video Editor Plus” encontramos vários recursos de edição: corte de cena, efeitos para a imagem, enquadramento, sons, música, planos de fundo, efeitos de transição, títulos, filtros, legendas, dentre outros. Este *software* é bastante intuitivo, o que significa que não é necessário ser um *expert* em montagem de vídeos para utilizá-lo; antes de iniciar a produção, apenas recomendamos explorá-lo para adquirir mais intimidade e facilidade ao executar a edição. De início, importamos todos os arquivos que irão compor o trecho fílmico para a mesa de trabalho (Figura 6), daí por diante cumprimos a ordem de roteiro pré-elaborada, “arrastando” cada arquivo para a mesa de edição (Figuras 7 e 8). É importante que, como tela final, sejam dados (em forma de texto) todos os créditos do material que compõem a produção (Figura 9). Por fim, iremos “exportar” a versão final, escolhendo o formato (preferencialmente MP4) e pasta onde deve ser salvo o arquivo pronto (pasta dos trechos já editados) (Figura 10).

FIGURA 6 – PASSO A PASSO DO PROGRAMA “MOVAVI VIDEO EDITOR PLUS”, IMPORTANDO OS ARQUIVOS.



Fonte: Os autores (2024).

FIGURA 7 – PASSO A PASSO DO PROGRAMA “MOVAVI VIDEO EDITOR PLUS”, TRAZENDO OS ARQUIVOS PARA A MESA DE EDIÇÃO.



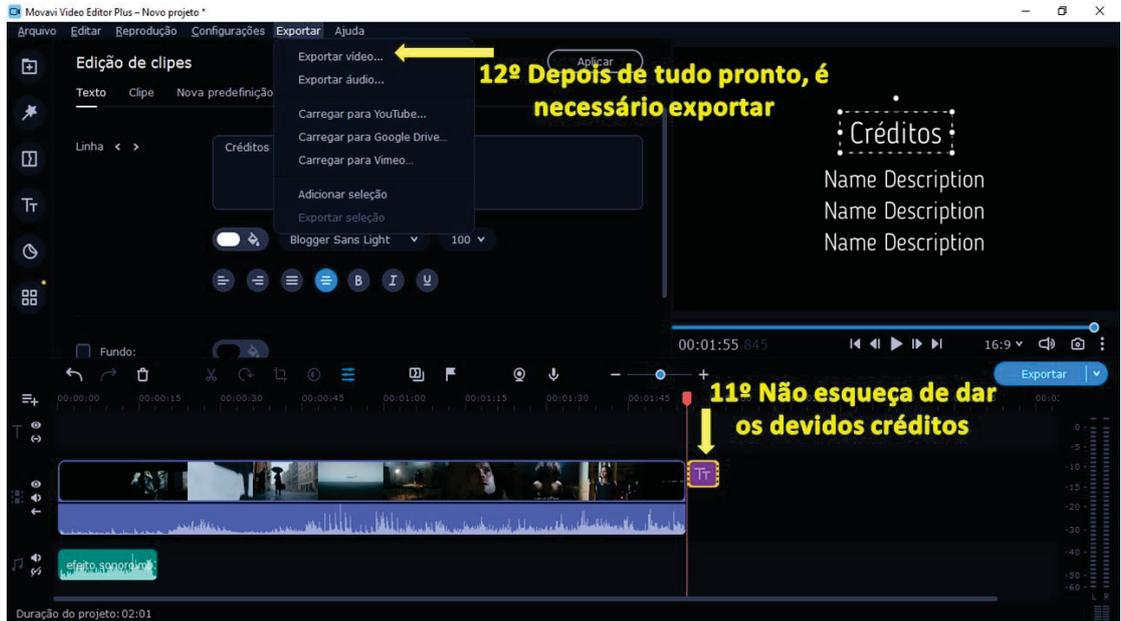
Fonte: Os autores (2024).

FIGURA 8 – PASSO A PASSO DO PROGRAMA “MOVAVI VIDEO EDITOR PLUS”, RECURSOS E EDIÇÃO.



Fonte: Os autores (2024).

FIGURA 9 – PASSO A PASSO DO PROGRAMA “MOVAVI VIDEO EDITOR PLUS”, CRÉDITOS E EXPORTAÇÃO DE VÍDEO.



Fonte: Os autores (2024).

FIGURA 10 – PASSO A PASSO DO PROGRAMA “MOVAVI VIDEO EDITOR PLUS”, ESCOLHENDO O FORMATO E LOCAL DE ARMAZENAMENTO.



Fonte: Os autores (2024).

Após o término de renderização do vídeo, ele estará pronto para ser visto e empregado em outros programas de apresentação de *slides*, ou outros programas que suportem o formato escolhido para o vídeo. Como mencionamos, os trechos editados para o presente trabalho, estão disponibilizados no canal “HistoriaFlix”,

acessível através do link <https://www.youtube.com/@HistoriaFlixClubedecinema>. Este espaço criado por nós na rede, tem por objetivo a apresentação deste e de outros trechos fílmicos históricos, os quais também podem ser utilizados para as aulas no Cineclube.

5.3 CINECLUBE – UMA PORPOSTA DE AULA OFICINA

A cultura do cineclubismo no Brasil tem origem no fim dos anos 1920 (século XX), com o Movimento Cineclubista, em que o cinema passa a ser apresentado principalmente em ambientes acadêmicos, de modo democrático e sem fins lucrativos. Nesses espaços onde eram apresentados os filmes, o intuito era criar discussões críticas sobre a película assistida e ampliar a percepção do público; prática que teve início em Paris, na França, em 1920, por meio de artigos publicados na revista *Ciné Club*. Mas foi apenas após o fim da II Guerra que se popularizou as sessões sistemáticas de filmes e posteriores discussões, com o objetivo de propagação de mensagens civilizatórias e humanistas. Anos mais tarde, entre 1940 e 1960, pesquisas demonstraram que havia uma parcela significativa da sociedade brasileira (composta principalmente por jovens) que não tinham acesso à cultura cinematográfica, e, que, poderia ser alcançada através dos cineclubes, contribuindo assim para que as minorias políticas pudessem ter acesso às telas. Entretanto, foi apenas em 2007, por meio de uma Instrução Normativa (DC/ANCINE nº 63 de 02 de outubro) que se estabeleceram normas para regulamentação dos cineclubes (Almada, 2021). Segundo Almada (2021, p. 18), o Artigo 3º da Instrução Normativa determina que:

Os cineclubes deverão constituir-se sob a forma de sociedade civil, sem fins lucrativos, em conformidade com o Código Civil Brasileiro e normas legais esparsas, aplicando seus recursos exclusivamente na manutenção e desenvolvimento de seus objetivos, sendo-lhes vedada a distribuição de lucros, bonificações ou quaisquer outras vantagens pecuniárias a dirigentes, mantenedores ou associados (Almada, 2021, p. 18).

Um ponto crucial nesta Normativa é o fato de não haverem fins lucrativos, pois assim é possível avaliar a popularização das obras cinematográficas já que há uma consideração (regulamentar) sobre o contexto social e socioeconômico dos participantes. O foco principal dos cineclubes, é, portanto, a diversificação das

temáticas (fugindo dos filmes comerciais), mas principalmente discutir de maneira crítica o que foi apresentado em tela, bem como, a significância do tema para o telespectador. Essa regulamentação também proporciona a possibilidade de ampliarmos os cineclubes para o processo de ensino-aprendizagem, como uma fórmula de promover a transposição da tela acerca de algo educativo e assim promover por meio da filmificação, o letramento histórico através da linguagem dos filmes.

A despeito disso, nessa dissertação, já deixamos claro que o que buscamos através dos filmes é tê-los como conteúdo. Conteúdo narrativo a respeito de temas históricos. Aqui, o uso do filme objetiva alcançar a compreensão crítica do discurso narrado pelos filmes históricos, por meio do entendimento do que se encontra em volta da narrativa fílmica. Em torno de um filme temos: a) a linguagem cinematográfica em si, que por sua vez é condicionada por b) diferentes motivações. Portanto, não é o caso aqui, querer formarmos especialistas em cinema, não há tal pretensão. Todavia, a aprendizagem de rudimentos da linguagem cinematográfica, isto é, um letramento da linguagem fílmica, buscamos seriamente ter os filmes como objeto de análise da narrativa histórica contida neles.

Tendo estabelecida a importância social do Cineclube ao longo da História, propomos sua utilização como meio crítico, sensível e contextualizado de produção de conhecimento em espaços escolares, pois além de arte, consideramos que o cinema é um canal de comunicação, uma tecnologia educacional. Como bem coloca Nunes *et al.* (2008):

Acreditamos que apenas o exercício, ou seja, a construção constante de um olhar estético pode modificar nossa postura diante da obra audiovisual. Nesse sentido, parece bastante pertinente a proposição de um espaço de fronteiras solúveis, em que sejam possíveis a diversão e a reflexão, o pensamento e o prazer sensorial, a emoção e a razão, e que possa, inclusive, qualificar a postura do espectador nos diversos contextos em que o audiovisual se faz presente. Nesse espaço de verdadeira aprendizagem, a dimensão pedagógica atinge seu ápice justamente por ser possível, onde quer que se localize, promover a máxima mutualidade entre seus frequentadores, independente dos papéis ou funções que costumeiramente desempenham do lado de fora. Esse espaço se chama Cineclube (Nunes *et al.*, 2008, p. 20).

Ainda segundo Nunes *et al.* (2008), os filmes ultrapassam a condição de ferramenta pedagógica, eles são capazes de proporcionar percepções sobre nós mesmos e o mundo em que vivemos. É importante perceber que boa parte da

produção cinematográfica comercial, e também da televisiva, culminam estrategicamente para formar consumidores; somando-se ao processo de individualização do mundo atual através de celulares, tablets e computadores, temos uma homogeneização do que se deve assistir (consumir). Esse fenômeno acaba por dar aos educandos (e seu seio familiar) uma percepção consumista, e, culturalmente, a significância de que toda linguagem audiovisual exista legitimamente em função de interesses comerciais. Nesse sentido, parece fundamental que existam espaços com acesso às obras audiovisuais que não se encaixem nesta perspectiva de consumo.

Uma vez que temos clara a ideia de que os educandos carregam visões e percepções de mundo, e, que, portanto, não chegam vazios às salas de aula, é necessário que saibamos, enquanto educadores, trabalhar a temática proposta, sempre contextualizando sobre o assunto. A apresentação dos trechos fílmicos que produzimos sobre os bombardeios aéreos na II Guerra Mundial, pode ser realizada em um Cineclube. Mas esse com certeza não é o primeiro momento em que os alunos estão ouvindo ou vendo algo sobre guerra. Dessa maneira, antes de iniciarmos a imersão sobre a temática, é preciso inicialmente ter esse momento para compreendermos as captações e processamento das informações que eles carregam sobre guerra. O que é guerra total para eles? Existe esse tipo de guerra atualmente? Já tiveram acesso ao relato ou materiais audiovisuais de pessoas sobreviventes destas tragédias? Qual entendimento eles possuem quanto às motivações para um evento histórico deste porte? A depender das respostas, teremos um norte sobre como podemos abordar o tema a ser trabalhado.

De maneira prática, a aula por meio do Cineclube deve acontecer periodicamente, para que haja engajamento dos alunos no projeto, com duração de uma hora e meia aproximadamente; tempo que inclui a discussão inicial, apresentação dos trechos fílmicos, e discussão pós apresentação fílmica, conforme sugerido no Plano de aula (Apêndice). Propomos a quantidade de 4 aulas para o desenvolvimento, entretanto, não queremos engessar obviamente o roteiro do Cineclube, pois em alguns momentos, a depender da resposta de interesse e participação dos educandos, ele pode ser modificado quanto ao tempo e ordem dos acontecimentos da aula, ou até mesmo a abertura para a participação da comunidade, quando propício.

Quanto ao espaço, tratando-se de obras audiovisuais, um ambiente que possa ser escurecido é ideal para melhor aproveitamento da imagem e aclimação. Também um local com boa acústica se possível, e, se por ventura, for o mesmo espaço de sala de aula, é necessário que a disposição das carteiras e cadeiras seja modificada para dar mais conforto e aproximar os participantes, buscando proporcionar instantes de descontração e diversão, ao mesmo tempo em que busca a reflexão, razão e o desenvolvimento da oralidade; estimular a participação da turma, vai depender do quanto eles se sentem à vontade e confiantes para o debate. Os demais materiais: computador, retroprojeto ou televisão para a projeção das imagens, e, ligados a estes, uma caixa de som (preferencialmente de média a alta potência).

5.4 *STORYTELLING*: TÉCNICA DE AVALIAÇÃO ATIVA

Até a última década do século XX, tínhamos uma dubiedade de forças presentes nos filmes e séries históricas e de época: a eterna briga entre o “bem e o mal”. Era quase certo que o bem venceria. Era preciso que ele vencesse e perpetuasse no imaginário dos telespectadores que os “mocinhos” trariam tempos de paz, segurança e esperança num futuro melhor. Desde a primeira década do século atual, mudou-se o enredo: nem sempre o “mal” perde ou há de fato um fim a contento, ou nem sequer há um fenecimento. A hibridização das culturas, por conta dessa nova dinâmica da sociedade em rede, nos permitiu diluir fronteiras físicas e culturais por termos um maior conhecimento sobre o “outro”, e, conseqüentemente, passamos a nos conhecer melhor também. As produções cinematográficas tornaram-se o principal meio de construção quanto as narrativas do passado e difusão da memória; afinal, numa era de tantas tecnologias desenvolvidas, a cultura audiovisual ganha cada vez mais espaço de forma fluida. Segundo Fentress e Wickham (1992, p. 20): “As nossas recordações são privadas e pessoais, mas estruturam-se pela linguagem, pelo ensino e observação, pelas ideias coletivamente assumidas e por experiências partilhadas por outros”.

A memória não representa apenas o passado, mas também concebe o presente sempre em busca de uma coerência no raciocínio. Ainda que não estejamos conscientes do ato de recordar, o presente nos motiva a reconstruir e

articular as ideias e informações. Embora existam fatos inegáveis como os genocídios na II Guerra, hoje sabemos que a História produz hipóteses preenchendo as lacunas entre os vestígios do passado, e, tais hipóteses sob evidências de novas pesquisas, podem ser reescritas; desta forma, é possível afirmar que os historiadores trazem narrativas sobre os acontecimentos históricos, da mesma maneira, podem existir diversas representações cinematográficas sobre um mesmo tema. Como bem coloca Lopes (2023):

História e Ficção estão indiscutivelmente interligadas, sendo quase impossível desvincular uma da outra, uma vez que historiadores fizeram uso de técnicas narrativas de escritores e romancistas, num esforço de divulgação das suas obras, chegando a um público mais vasto; e escritores e romancistas apoderaram-se do objeto de estudo de historiadores como suporte para a criação das suas obras ficcionais (Lopes, 2023, p. 9).

Ainda segundo Lopes (2023), os alicerces que sustentam os grupos sociais no presente, advém das experiências partilhadas (reais ou imaginárias) em articulação com o passado histórico; quando uma memória permanece, isso não quer dizer que a narrativa será sempre a mesma durante as várias gerações, pois existem forças coexistentes e a articulação de diferentes discursos ao longo da História. Como já discutido anteriormente, os filmes possuem essa capacidade de representar o passado, fazendo com que as memórias dos eventos históricos possam ser conservadas, mas trazem também a possibilidade de reinterpretação das mesmas. Seguindo esta linha prática de ensino aprendizagem, o modo de avaliação não deve estar obstatante; é preciso promover aos educandos um diálogo entre sujeitos do presente e do passado, estabelecendo relações vivas em análise: a aula-oficina.

Desenvolvido por Isabel Barca (2004), a aula-oficina é um modelo de investigação qualitativa que busca expor o pensar dos sujeitos sobre o sentido da História, do passado, e, das verdades históricas à luz do conhecimento. Tais questões acabam por interferir no modo como ocorre o processo de aprendizagem para os estudantes, mas também para o professor, que pode reformular sua metodologia de ensino. A aula-oficina possibilita experiências coletivas de formação do pensamento histórico nos três fundamentos: a importância da informação, a abordagem epistemológica e a empatia pelo passado (Cianelli, 2011). A proposta de ensino que trazemos através dos trechos fílmicos, direcionado aos anos finais do

ensino básico (até a finalização desta dissertação, com a última reforma do Ensino Médio, apenas para o 2º ano, no Estado do Paraná), vem ao encontro dessa dinâmica proposta por Barca (2004), e, mais especificamente, requer o uso de uma metodologia ativa que proponha a associação da prática de aprendizagem através da narração da História.

Existem diferentes metodologias ativas que podem ser utilizadas no ambiente escolar, sendo: sala de aula invertida, gamificação, musificação, filmificação, estudo de caso, ensino por investigação, aprendizagem baseada em resolução de problemas, aprendizagem por pares, rotação por estações, cultura *maker* e *Storytelling*, dentre outras (Andrade *et al.*, 2021). Os métodos de aprendizados ativos ajudam os alunos a compreender melhor o que estão aprendendo, podendo fazer conexões críticas entre o assunto e outras situações relacionadas, bem como entre suas próprias experiências pessoais e o que estão aprendendo. Cada uma dessas metodologias tem como objetivo desenvolver a autonomia do estudante, despertar sua curiosidade e incentivá-los a fazer escolhas individuais e coletivas baseadas nas atividades essenciais de prática social que ocorrem no contexto do estudante.

Para Valença e Tostes (2019) é próprio da espécie humana contar histórias, dessa forma conseguimos transmitir valores, conceitos e ideias que resgatam elementos, assim a cultura se multiplica entre os indivíduos e conforme o contexto social, ela é ressignificada. Recuperar e revalorizar o conhecimento é parte fundamental da educação. Nesse conjunto se insere o *Storytelling* como ferramenta pedagógica:

Ele consiste no uso de narrativas com significado social ou cultural para promover a reflexão acerca de conceitos e valores, de forma a consolidar essas ideias abstratas por meio da percepção da relevância e significância de tais conceitos e valores a um grupo de indivíduos. Sua combinação com métodos de aprendizado ativo permite estimular processos de motivação e construir significados por meio de narrativas em campos do saber [...] (Valença e Tostes, 2019, p. 222-223).

Esse instrumento baseia-se, portanto, na tradição oral de contar histórias, mas vai além, pois soma-se a práticas de representação das estruturas que se utiliza de recursos de memória, descreve comportamentos, reforçam costumes e reproduzem símbolos de forma argumentativa através da comunicação verbal e visual, passando a funcionar como uma estratégia para o aprendizado. É um

utensílio pedagógico que visa motivar a criatividade, consegue trazer a imaginação e a interação, admitindo o educando explicar o conhecimento por meio de acontecimentos que se articulam interagindo com o senso crítico de quem assiste, permitindo a construção de conexões significativas entre o objeto de estudo e a realidade social dos estudantes (Valença e Teostes, 2019; Kobori, 2019).

Para esta pesquisa, escolhemos o *Storytelling* como estratégia avaliativa por considerarmos que essa ferramenta estimula a capacidade de construção do conhecimento histórico pelo educando, fazendo com que ele se aproprie dos discursos e permite-nos interpretar os conceitos adquiridos. Desta forma, conforme descrito no Plano de aula (Apêndice), depois das discussões pós apresentação dos trechos fílmicos, dividiremos os alunos participantes do Cineclube em grupos, onde cada grupo irá se organizar e preparar um enredo seguindo a mesma temática proposta nos trechos fílmicos – a visão das populações civis afligidas nas zonas de guerra com os conflitos armados; o enredo pode representar histórias sobre acontecimentos atuais (por exemplo a Guerra de Israel contra os palestinos, Guerra Russo-Ucrânia); episódios de confrontos entre as forças de segurança vivenciados pela própria comunidade ou até mesmo de produtos que estimulam a visão da guerra como entretenimento (*games*). Os alunos devem delimitar o ambiente em que o conflito ocorre e os personagens da trama (podendo também ser considerado o narrador como personagem); não será necessário montagem de cenário e nem grandes produções, a preparação da atividade deve ser concluída no tempo desta mesma aula, apenas a apresentação dos grupos acontecerá no encontro subsequente.

Os critérios de avaliação serão pautados na percepção que os alunos obtiveram sobre a temática, se foram capazes de compreender, que, ao contrário do que a indústria cultural ensina sobre as guerras serem aparentemente “divertidas e emocionantes”, elas de fato são traumáticas e trazem sofrimento a todos, sobretudo aos mais vulneráveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da aviação militar se confunde com a própria invenção do aeroplano. Logo após seus primeiros voos experimentais não passou despercebida as potencialidades para seu uso militar. Na I Grande Guerra (1914-1918) a aviação de combate surge relativamente conforme as demandas, sem que se sistematizasse uma doutrina de emprego da arma aérea.

Os primeiros estrategistas a pensar o poder aéreo viriam no pós guerra e o desenvolvimento de projetos aeronáuticos passou quase que imediatamente a visar a construção de bombardeiros. Vislumbram que bombardeios estratégicos seriam o meio de levar uma guerra rapidamente a um termo obtendo a submissão do inimigo sem a necessidade de promover uma mortandade de soldados como ocorrido nas trincheiras da Grande Guerra. Para tanto, contudo seria necessário transformar civis desarmados que sempre conviveram com guerras em relativa segurança em alvos prioritários do esforço de guerra.

Mediante tais preparativos quando a II Guerra Mundial (1939-1945) estalou, as expectativas de que uma guerra violenta, mas breve se desanuviou e em seu lugar que se deu? Nada do que se pensava ocorreu. Em constante progressão, os massacres de populações passaram a se suceder numa escala jamais vista, sem que com isto qualquer dos lados afetados esmorecesse. Pelo contrário. Contraditoriamente, a violência indiscriminada produziu nas nações afetadas mais convicção em seguir na luta para vingar o assassinato em massa dos seus. Esta espiral de violência genocida foi classificada pela história militar como a essência exemplar do que se conceituou como Guerra Total.

Mais de 60 milhões de vítimas, a maioria civis, foram alvejadas deliberadamente e suas vidas tragadas pela insensatez da II Guerra Mundial (1939-45). Apesar de o conflito mais terrível da História terminar, este persiste, permanecendo em cada presente a partir de então. A memória desta guerra passa a ser referenciada através de representações de toda sorte de obras, desde as artes plásticas, passando pela literatura até a Sétima Arte. Desde então até a atualidade a Segunda Guerra nunca mais deixou de ser tema de cinema e livros. Até o *Rock 'n Roll*, como os metaleiros suecos da banda Sabaton, tematizam a II Guerra em suas músicas.

Com cadeira cativa dentro da cultura popular até a atualidade, a II Guerra Mundial retroalimenta o imaginário de todas as gerações. Soldadinhos de brinquedo, miniaturas de plastimodelismo de montagem, revistas, sites, grupos de redes sociais e até jogos eletrônicos seguem alimentando o fascínio pela II Guerra. Para a educação histórica, ignorar esta onipresença da II Guerra Mundial, beira a irresponsabilidade. Gostem ou não, durante a morosa sequência dos conteúdos os professores de história são, por muitos de seus estudantes aguardados para o momento que cheguem as tão esperadas aulas sobre nazismo e II Guerra Mundial. Por uma questão de compromisso com a profissão, julgamos ser mister ao professor de história, não permitir que os alunos se decepcionem e terminem sua trajetória escolar sem que eles levem consigo para a vida adulta a experiência de mais uma boa aula, como contributo à formação da consciência histórica deles como cidadãos.

Assim sendo, seja mobilizando o recurso da forma que pedagogicamente o professor julgar adequado, ou pela musificação, gameficação, etc., é preciso atender não apenas uma demanda, mas a oportunidade para discutir questões graves que afetam a vida dos jovens e seus semelhantes ao redor deste pequeno mundo, palco da saga humana da qual todos somos atores.

Quanto ao que aqui nos propomos, pensamos em inspirar os docentes a cogitar fazerem uso de trechos fílmicos e através da filmificação, contribuir para o letramento histórico a partir de um objeto que já conta com a grata predisposição dos alunos em querer estudar e que, por tanto, entendemos que o professor não deveria se permitir ao luxo de perder esta oportunidade.

Por fim, é importante destacar que consideramos os limites do escopo deste trabalho como uma etapa para uma pesquisa mais abrangente que num segundo momento deverá ser ampliada no sentido de incluir filmes que abordem narrativas do Holocausto, como o russo *Sobibor* (2019), de Konstantin Khabenskiv, com o veterano Christopher Lambert e o alemão *Zona de Interesse* (2023), de Jonathan Glazer, com Christian Friedel, posto que o recurso feito pelos nazistas ao uso do regime de fábrica para promover o genocídio da população civil de um povo selecionado a perfilar como ameaça inimiga a raça germânica, se iguala aos bombardeios aéreos como método da Guerra Total, típicas às guerras da era industrial, porém, com resultados substantivamente mais efetivos no cumprimento dos seus objetivos exterministas.

Nesta pretendida ampliação do escopo da presente pesquisa também será interessante acrescentar na abordagem das narrativas fílmicas a relação que nelas poderemos estabelecer a outra perspectiva de tempo histórico, as dos “estratos de tempo” de Reinhart Koselleck, onde figuram suas noção de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, em face da sincronização dos dessincronizados ou não contemporaneidade dos contemporâneos, produzida pelo aceleracionismo social do tempo na modernidade tardia conceitualmente desenvolvida por Hartmut Rosa e aqui já trabalhada.

Por último, entendemos ser necessário incluir um levantamento de um inventário das produções literárias e fílmicas tanto sobre bombardeios aéreos quanto sobre o holocausto, todos acompanhados de um texto sobre a abordagem descrevendo o enredo de tais obras.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. M. da C. **A Acção Indirecta Dos Estados Na Gestão Da Violência: a Intervenção Da Nato**. 2017. 390f. Tese de Doutoramento em Ciência Política e Relações Internacionais. Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão, Portugal, 2017.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: poder soberano e vida nua I**. Trad. Henrique Burgo. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMADA, F. S. S. **Literatura, cinema e educação: proposta de cineclube no ensino médio**. 2021. 29f. Trabalho de Pós-Graduação Latu Sensu. Universidade Federal Rural da Amazônia, Cultura e Formação Docente, ToméAçu, 2021.

ANDRADE, L. V.; CASTRO, L. M.; SANTOS, L. C. Metodologias ativas de ensino aprendizagem nas disciplinas de ciências da natureza. **Educação, Escola e Sociedade**, v. 14, n. 16, p. 1-23, Montes Claros-MG, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/4260/4788>. Acesso em: julho de 2024.

ANKERSMIT, Frank. Truth in History and Literature. In: **Narrative**, vol. 18, n. 1, pp. 29-50, 2010.

ARAGÃO, Y. R. S. **Carisma e burocracia na obra do historiador Ian Kershaw**. 2015. 111f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Ciências Sociais, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134218/TCC%20-%20Ygor%20Ricardo%20-%20Carisma%20e%20burocracia%20na%20obra%20de%20Ian%20Kershaw.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: junho de 2024.

ATUBE CATCHER, versão 10.8.9., 2024. **DsNET Corp. - Diego Uscanga © 2020**. Disponível em: <https://www.atube.me/>. Acesso em: julho de 2024.

BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**. Atlas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação de Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2010.

BAKER, D. **A guerra aérea**. Editora Pé da letra, Cotia-SP, 2021.

BARROS, J. D'A. Cinema e História: entre expressões e representações. In: **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. p. 55-106, Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BLOCH, M. **Apologia da História: ou o ofício de historiador**. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2002.

BRAGA, M. de A. Uma Leitura Metodológica De A Função Social Da Guerra Na Sociedade Tupinambá (Livro Primeiro-A Tecnologia Guerreira) De Florestan Fernandes. **Environmental Smoke**, v. 3, n. 1, p. 87-94, Pernambuco, 2020.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**, Brasília, MEC/SEMTEC, 2000, p. 21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/YYr8PNC7mycyh6v9rQnhSxr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: julho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Conselho Nacional de Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília: MEC; SEB; CONED; CONSED; UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 junho. 2023.

BRAUDEL, F. **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Filipe II**. São Paulo: EDUSP, 2016.

CARRIÈR, J. C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1994.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

CAINELLI, M. A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil. LA Alves, M. Gago, & M. Lagarto (2021). **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**, p. 45-56, 2021.

CANDAU, J. **Mémoire et Identité**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

CLAUSEWITZ, C. V. **Da Guerra**. Tradução de Maria Teresa Ramos. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes e Brasília: EdUNB, 1976.

COSTA, G. C.; DIAS, R. F. O cinema como narrativa histórica: Robert A. Rosenstone e a linguagem histórica fílmica. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2010.

COUTEAU-BÉGARIE, H. **Tratado de Estratégia**. Tradução de Brigitte Bentolila de Asis Manso *et al.*, Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha, Rio de Janeiro. 2010.

DALL'AGNOL, A. C.; DORNELLES JR, A. C. Classificação de guerras: a problemática das (in) definições. **Revista Brasileira de Estudos de Defesa**, v. 4, n. 1, 2017.

DANTO, Arthur. Hayden White and Me: Two Systems of Philosophy of History. In: **DORAN**, Robert (Ed.). *Philosophy of History After Hayden White*. New York: Bloomsbury, 2013, pp. 109-117.

DAUDET, Léon. **La guerre totale**. Nouvelle librairie nationale, 1918.

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: **Contraponto**, v. 102, p. 85-102, 1997.

DUARTE, A. P. A visão da "guerra total" no pensamento militar. **Nação e Defesa**, outono-inverno, n 112, 3ª série, p. 33-50, 2005.

DRESDEN, O INFERNO. Filme de 2006. Informações técnicas disponíveis em: <https://filmow.com/dresden-o-inferno-t23084/>. Acesso em: julho de 2024.

EKSTEINS, M. **A sagração da primavera**. Editora Rocco, Rio de Janeiro, 1991.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória Social: Novas Perspectivas sobre o Passado**, trad. Telma Costa, Editora Teorema, Lisboa, 1994.

FERNANDES, F. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. Editora Pioneira, São Paulo, 1970.

FERNANDES, S. L. **Dissertação: Filmes em sala de aula – Realidade e Ficção: Uma análise do uso do cinema pelos professores de história**. 2007, 158f. Tese (Dissertação). Universidade Federal do Paraná, Biblioteca Central, Coord. Processos técnicos. Curitiba, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/18956893/Microsoft_Word_Disserta_347_343o_de_mestrado_vers_343o_final_ap_363s_defesa_doc. Acesso em: 15 de fevereiro de 2024.

FERRO, M. **Cinema e História**. Tradução de Flavia Nascimento, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2010.

FERREIRA, M. L. M. Políticas da memória e políticas do esquecimento. **Aurora. Revista de arte, mídia e política**, n. 10, p. 102-102, 2011.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

FRIEDRICH, J. **O incêndio: como os aliados destruíram as cidades alemãs**. Editora Record, Rio de Janeiro, 2006.

GALLIE, W.B. **Os filósofos da paz e da guerra: Kant, Clausewitz, Marx, Engels e Tolstoi**. Tradução de Silvia Rangel. Brasília: EdUNB; Rio de Janeiro: Artenova, 1979.

GLADWELL, M. **A Máfia dos Bombardeiros: Como um grupo de aviadores obsessivos produziu a noite mais longa e letal da Segunda Guerra**. Editora Sextante; 1ª edição, Rio de Janeiro, 2021.

GUIOMAR, J.Y. **L'invention de la guerre totale**. Paris: Editions du Félin, 2004.

HALBWACHS, M. **Memória Coletiva**. Editora Vértice. São Paulo, SP. 2006.

HARTOG, F. **Regimes de Historicidade**: Presentismo e Experiências do Tempo. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Beffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: O breve século XX 1914-1991**. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

HUYSSSEN, A. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

ISRAEL, D.; CONTE, D. NAGASAKI: O Conflito Entre Representação e Memória. **Revista Inova Mundi**, p. 1-5, 2015. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58381190/09_Resumo_extendido_Nagasaki_Danielalsrael-libre.pdf?1549937645=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DNagasaki_o_conflito_entre_representac_a.pdf. Acesso em: junho de 2024.

JASPER, F. N. H. A influência dos Arquitetos do Poder Aéreo na Estruturação de Forças Aéreas. **Revista Defesa e Segurança**, v. 3, p. 29-48, 2018.

JUNIOR, S. Historiofotia, tropologia e história: além das noções de imagem nos escritos de Hayden White. **História (São Paulo)**, v. 33, p. 489-513, 2014.

JÚNIOR, L. S. O.; DE MENEZES, M. A. Crise do tempo. **Albuquerque: revista de história**, v. 11, n. 21, p. 151-161, 2019.

KEEGAN, J. **Uma história da guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KENNEDY, P. **Engenheiros da vitória: os responsáveis pela reviravolta na Segunda Guerra Mundial**. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 2014.

KERSHAW, I. **Hitler**: Um Perfil do Poder. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1993.

KOBORI, Nayara. **Storytelling como ferramenta na Educação**. 2019. Disponível em: <https://observatoriadacomunicacao.org.br/wp-content/uploads/2019/01/O-storytelling-miditico-como-ferramenta-na-Educao.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado** - contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Ed. PUC-Rio, 2007.

KOSELLECK, R. **Estratos do Tempo. Estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2014.

LIMA, N. T. de. **A Representação Da Febem E Do Menor Infrator Em “Pixote: A Lei Do Mais Fraco”**, De Hector Babenco. 2013. 94f. Monografia, Disciplina de Estágio Supervisionado em Pesquisa Histórica, Curso de Licenciatura e Bacharelado em História, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em:

https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/60175/nicolle_taner_lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: maio de 2024.

LIND, W. S. Compreendendo a Guerra de Quarta Geração. **Revista Military Review**. Fort Leavenworth, Kansas, p. 12-17, jan./fev. 2005.

LOPES, Pedro. Literacia da memória: ficção audiovisual e o seu contributo para a construção da memória social. **Comunicação Pública**, v. 18, n. 34, 2023.

LUDENDORFF, E. V. **A Guerra Total**. Editorial Inquérito, Rio de Janeiro, 1941.

MACEDO, P. E. V. B. de. A Guerra E A Violência Na Política Em Clausewitz. **Quaestio Iuris** v. 11, n 4, p. 2916-2947, Rio de Janeiro, 2018.

MANDEL. E. **O Significado da Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Ática. 1989.

MARIUTTI, E. B. Presentismo e crise da modernidade IV: regimes de historicidade. **Texto para discussão IE Unicamp**. Instituto de Economia, n. 357, p. 1-11, São Paulo, agosto, 2019. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD357.pdf> Acesso em: 5 de junho de 2024.

MEMPHIS BELLE. Filme de 1990. Informações técnicas disponíveis em: <https://filmow.com/memphis-belle-a-fortaleza-voadora-t5373/ficha-tecnica/>. Acesso em: julho de 2024.

MENEZES, J. **FRANK ANKERSMIT: A metamorfose do historicismo**. 2018; 332 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Assis, São Paulo, 2018.

MOVAVIE VIDEO EDITOR PLUS, Movavi Software Limited, 2022. Disponível em: https://www.movavi.com/pt/?utm_campaign=180764634&utm_campaignid=180764634&utm_adgroupid=9598944354&gad_source=1&gclid=CjwKCAjw2Je1BhAgEiwAp3KY7w_d1lterUaHeD7LhfG0cVJ0Hg1pdMAh9Fr2IPhDOLDZbEh7kKLdqhoCyxYQAvD_BwE. Acesso em: julho de 2024.

ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, XXVII, 2018, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG. **O presente como história: estéticas da elaboração no cinema brasileiro contemporâneo**. MESQUITA, C. C. Belo Horizonte - MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38126/2/claudiaPresenteHistoria.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

MICHEL, J. Podemos falar de uma política do esquecimento? **Revista Memória em Rede**, v. 2, n. 3, p. 13-25, Pelotas-RS, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Stela%20Jorge/Downloads/9545-Texto%20do%20artigo-32097-1-10-20160921%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Stela%20Jorge/Downloads/9545-Texto%20do%20artigo-32097-1-10-20160921%20(1).pdf). Acesso em: 16 de janeiro de 2024.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2018.

NASCIMENTO, R. L. X. Mare clausum e mare liberum: episódios luso-neerlandeses no Atlântico Sul. Capítulo IV. 2015. **Atlântico: A História de um Oceano**. 1ª ed., Rio de Janeiro-RJ, Ed. Civilização Brasileira, 2015. Ebook.

NÓVOA, J. Apologia da relação cinema-história. In: **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. p. 19-54, Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

NUNES, A. P.; COSTA, M. M. de O. F.; OLIVEIRA, M. M. de. Cinema, cineclube e educação: material para educadores. 2008. **Bahia: Universidad Federal De Reconcavo Da Bahia**. Disponível: <https://www2.ufrb.edu.br/cinemaeducacao/images/banners/cartilhaparaeducadores.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2024.

O BOMBARDEIO. Filme de 2021. Informações técnicas disponíveis em: <https://apaixonadosporhistoria.com.br/filme/1819/o-bombardeio-2021>. Acesso em: julho de 2024.

OLIVEIRA, D. de. **Para entender a Segunda Guerra Mundial**: síntese histórica. Editora Juruá, Curitiba-PR, 2020.

PALERMO, L. C. A aceleração do tempo e o processo histórico em Reinhart Koselleck e Timothy Brook. **Revista Transversos**, n. 9, p. 300-325, Rio de Janeiro, 2017.

PINTO, J. P.; CARDOSO, T.; SOARES, A. I. Educação, Cinema e Redes Sociais: um olhar a partir do Plano Nacional de Cinema. **Revista Translocal- Culturas Contemporâneas Locais e Urbanas**, n 4, p. 1-12, Universidade do Algarve, Portugal, 2019.

RESENDE, R. B. de. **Aspectos Econômicos Do Esforço De Guerra Alemão Na Segunda Guerra Mundial**: Uma Comparação Com Eua, Reino Unido E Urss. 2011. 53f. Monografia. Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Departamento De Economia. Rio de Janeiro, 2011.

ROSA, C. E. V. **Poder Aéreo: guia de estudos**. Ed. Luzes - Comunicação, Arte & Cultura, Rio de Janeiro, 2015.

ROSA, C. E. V.; JASPER, F. N. H.. Operação Pointblank: estratégia aérea com base em funções do poder aéreo. **Revista da UNIFA**, v. 29, n. 2, Rio de Janeiro, 2016.

ROSA, H. **Aceleração: A transformação das estruturas temporais na modernidade**. Editora Unesp, São Paulo, 2019.

ROSENSTONE, R. **A História nos Filmes, os filmes na História**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução: Estevão de Rezende Martins, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

SANTOS, D. V. C. dos. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**, ano 3, n 6, p. 27-53, Universidade Federal de Goiás, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Stela%20Jorge/Downloads/admin,+Artigo+2,+SANTOS.pdf>. Acesso em: junho de 2024.

SANTOS, J. D. A. dos. **Cinema e ensino de história**: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes. 2016. 215f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/123456789/4784>. Acesso em: 17 de maio de 2024.

SCHMIDT, M. A. História: construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: **KUENZER**, Acácia (org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

SEGRILLO, A. de O. História contemporânea I. **Programa de História contemporânea I**. Departamento de História da USP, São Paulo. Plano de aula semestre I de 2011. Disponível em: https://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/Angelo_Segrillo.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2024.

SOUZA, E. C. de. **CINEMA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA**: Jovens e sua relação com a história em filmes. 2014. 358f. Tese Doutorado em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35054443/Cinema_e_Educacao_Historica_-_Tese_-_Eder_Cristiano_de_Souza-libre.pdf. Acesso em: 18 de dezembro de 2023.

SOUZA, D. R. M. **A biopolítica em Giorgio Agamben**: Estado de exceção, poder soberano, vida nua e campo. 2017. 106f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Filosofia, Natal, 2015, Disponível em: <file:///E:/Users/Stela/Desktop/MESTRADO%20EDU/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Referenciais%20acerca%20do%20objeto%20hist%C3%B3rico/Teoria%20da%20Guerra%20e%20estrat%C3%A9gia/Agamben%20e%20o%20Homo%20Sacer.pdf>. Acesso em: junho de 2024.

SORLIN, P. **Introduzione a una sociologia del cinema**. Edizioniets. Paris, Klincksieck, 2015.

STEPHANOU, M. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**, Rio de Janeiro, 1998.

TEIXEIRA, I. A. de C.; LOPES, J. de S. M. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TERMO DE SERVIÇOS DO YOUTUBE, v. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/static?gl=BR&template=terms&hl=pt>. Acesso em: junho de 2024.

TOMICH, D. A ordem do tempo histórico: a longue durée e a micro história. **Almanack**, n. 2, p. 38-52, Guarulhos-SP, 2011.

TZIMINADIS, J. L. F. **Frenesi em suspensão**: em direção a um modelo crítico a partir da teoria da aceleração social de Hartmut Rosa. 2018. 136f. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Campus Araraquara-SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/5146ca7a-e464-4ef5-b242-e8d3054d68b5>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

USO JUSTO DO YOUTUBE, v. 2024. Disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/9783148?hl=pt-BR>. Acesso em: junho de 2024.

CONFERÊNCIA: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA MILITAR, III, 2018, Instituto de Relações Internacionais e Defesa – UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Economia Política Internacional Instituto de Economia – UFRJ. **Ancestralidade Da Guerra E Macro-História: A Dialética Entre O Cultural E O Etológico**. VAINFAS, D. R.; BARREIROS, D. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329020611_Ancestralidade_da_Guerra_e_Macro-Historia_a_dialetica_entre_o_cultural_e_o_etologico. Acesso em: 22 de maio de 2024.

VALENÇA, M. M.; TOSTES, A. P. B. O *Storytelling* como ferramenta de aprendizado ativo. **Carta Internacional**, v. 14, n. 2, Rio de Janeiro, 2019.

VARGAS, J. T. Hayden White, a ironia e os historiadores. **História Social**, n. 3, p. 37-50, Campinas-SP, 1996.

VIRÍLIO, P. **Guerra e Cinema: Logística da Percepção**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2005.

VISACRO, A. **Guerra Irregular: Terrorismo, guerrilha e movimentos de resistência ao longo da história**. Editora Contexto, São Paulo, 2009.

WERTH, A. **Stalingrado 1942**: O início do fim da Alemanha nazista. Editora Contexto, São Paulo, 2015.

WHITE, H. Historiography and historiophoty. **The American historical review**, Chicago, v. 93, n. 5, p. 1193-1199, Chicago, 1988. Disponível em: <http://www.courses.commarts.wisc.edu/955/documents/h-white-historiophoty.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2024.

WHITE, H. Teoria literária e escrita da história. **Estudos históricos**. v. 7, n. 13, p. 21-48, Rio de Janeiro, 1991.

WHITE, H. **Meta-história**: a imaginação histórica do século XIX. EDUSP, São Paulo, 1992.

WHITE, H. **Trópicos do discurso**: ensaios de crítica da cultura. EDUSP, São Paulo, 1997.

WHITE, H. Hecho y figuración em el discurso histórico. In: WHITE, Hayden. **El texto histórico como artefacto literário**, p. 43-62 Barcelona: Paidós, 2003.

YASHINISHI, J. B. A Relação Cinema-História: fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista em Tempo de Histórias**, Universidade de Brasília, n 37, p. 408-422, Brasília-DF, 2020.

**APÊNDICE 1 – PLANO DE AULA E GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS
TRECHOS FÍLMICOS PARA O CINECLUBE**

6 VB 7
BOMBARDEIOS AEREOS NA
SEGUNDA GUERRA MUNDIAL:



TRECHOS FILMICOS QUE
CONTAM HISTORIA

8 8A 9

***PLANO DE AULA E
GUIA DE
IMPLEMENTAÇÃO
DOS TRECHOS
FÍLMICOS PARA O
CINECLUBE***

1. OBJETIVO

Por se tratar de uma plataforma de acesso livre, o “YouTube” disponibiliza, sem custos, o acesso a diversos conteúdos autorizados pelos serviços, que podem ser assistidos, compartilhados, reproduzidos (por meio da reprodução ou incorporação de vídeo) e distribuídos, assim como a preparar e exibir obras derivadas. Conforme a plataforma, é permitido aos usuários realizar downloads de conteúdos, modifica-los, usá-los e distribuí-los como um material para comentário, crítica, reportagem de notícias, pesquisa e ensino (Uso justo no YouTube)²⁵; sendo nossa finalidade aqui o uso e produção de vídeos para pesquisa e ensino. Para tanto, após a finalização de edição e produção de cada vídeo, e, cumprindo os objetivos de facilitar o acesso e popularizar o conhecimento, compartilhamos o conteúdo em nosso canal: <https://www.youtube.com/@HistoriaFlixClubedecinema/community> , que pode ser acessado e utilizado para o mesmo fim, livremente.

Como consiste numa proposta de apresentação de trechos filmicos em vez dos filmes completos, e, por nem sempre os trechos prontos que encontramos nas redes contemplarem os recortes necessários para o que objetivamos, acreditamos que capacitar os professores para editar os vídeos que desejam, seja a melhor maneira de obter um material de qualidade, com o foco desejado e consegue de fato o que se quer comunicar, além da otimização do aproveitamento no tempo de aula. Ressaltamos a importância em referenciar todo material utilizado para a edição (filmes e trechos filmicos; músicas; efeitos sonoros; imagens como fotografias, desenhos, etc.; *softwares*).

Dessa maneira, através de um passo a passo simples e descomplicado, esperamos esclarecer como trabalhar com os programas necessários para edição de vídeos, dispensando investimento financeiro, utilizando apenas equipamentos que o professor já possa possuir, como computador e internet.

Antes de começar, recomendamos que sejam organizados todos os arquivos que serão utilizados para montagem dos trechos filmicos – programas de separação, edição e conversão de audiovisuais, fotografias, músicas, efeitos sonoros, etc. Organizamos da seguinte maneira os arquivos no computador:

- Uma pasta para os trechos a serem editados
- Uma pasta para as músicas e efeitos sonoros

²⁵ Uso justo do YouTube, disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/9783148?hl=en#zippy=%2Cthe-purpose-and-character-of-the-use-including-whether-such-use-is-of-commercial-nature-or-is-for-nonprofit-educational-purposes>.

- Uma pasta com fotografias e outras imagens
- Uma pasta onde serão salvos os trechos já editados

2. FILMES, MÚSICAS E EFEITOS SONOROS

Recomendamos que o professor escolha no máximo quatro vídeos para trabalhar, por aula, desta forma é possível aproveitar melhor as cenas e direcionar o conteúdo; todo o passo a passo aqui recomendado encontra-se descrito detalhadamente no “item 4”. As cenas podem estar em algumas situações: (a) Vídeo completo na internet ou (b) trechos fílmicos na internet; eles devem ser “baixados” através do programa “aTube Catcher”, salvos em formato MP4 (função disponível no mesmo programa).

Com relação ao número de músicas e efeitos sonoros escolhidos para compor a trama, fica a critério do professor, e, de acordo com o enredo e transições que julgar necessários. O processo de obtenção é o mesmo que mencionamos para os filmes, entretanto, o formato de saída deve ser sempre MP3 (função disponível no mesmo programa).

O organograma a seguir deixa claro como agir em cada situação:

FIGURA 1. ORGANOGRAMA SOBRE OBTENÇÃO DOS TRECHOS FÍLMICOS, MÚSICAS E EFEITOS SONOROS.



Fonte: Os autores (2024).

3. ENREDO E DIREÇÃO

É importante que se tenha um roteiro daquilo que se pretende apresentar, para que haja coerência e objetivação no enredo do vídeo produzido. Por exemplo, escolhemos o tema “bombardeios aéreos na II Guerra Mundial sob a ótica das populações bombardeadas e dos pilotos dos bombardeiros”, sendo assim, separamos imagens dos filmes escolhidos que demonstram exatamente tais momentos: primeiramente de decolagem e sobrevoo nas cidades bombardeadas, o preparo dos pilotos e esquadrão (quando aparentes); o próximo enquadramento se deu sobre as populações ainda em seu cotidiano, pessoas vivendo suas rotinas, seus afazeres e a vida acontecendo de modo “normal”; por fim, as próximas cenas são das bombas atingindo tais populações, o caos que se transforma em poucos instantes após o bombardeio, a aflição e terror vivido por conta da tragédia do evento histórico.

Toda essa preparação dos trechos recortados, dão para quem assiste, uma sequência dos fatos representados. A inserção de efeitos sonoros ou trechos musicais durante as cenas, também auxiliam na evocação de emoções que se pretende provocar no telespectador. É importante dizer que a passagem entre uma cena e outra pode ser enriquecida por efeitos de transição, os quais encontram-se disponíveis no programa de edição, tudo para aproximar o alunado das emoções e sensações que se deseja que sejam compreendidas através dos trechos, sensibilizando os educandos, levando-os a fazer uma leitura fílmica sobre o fato ocorrido.

4. TRABALHANDO COM OS PROGRAMAS DE EDIÇÃO

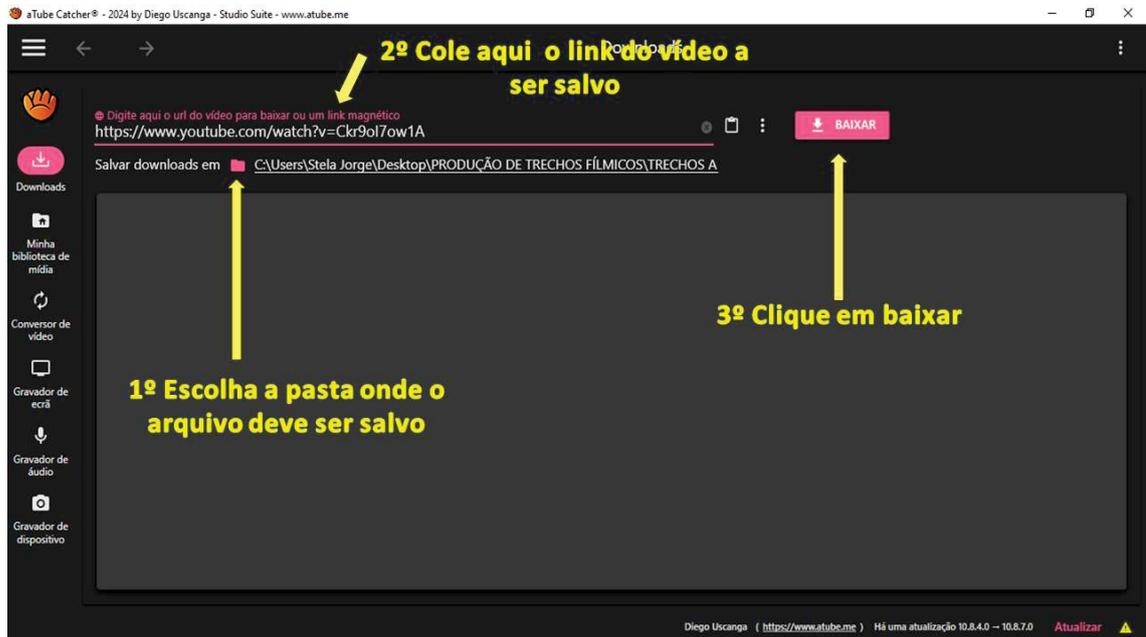
4.1. aTube Catcher – Obtendo os materiais

O programa pode ser obtido pela internet²⁶, de forma gratuita. Como comentado, ele deve ser utilizado para baixar os vídeos, músicas, efeitos sonoros, etc.

Instruções a serem seguidas: abrir programa após instalação > localizar o vídeo desejado na plataforma YouTube > copie o link do vídeo > no programa aTube Catcher, escolha a pasta que deseja salvar o download (Figura 1) > colar o link do vídeo copiado no espaço “Digite aqui o URL do vídeo para baixar ou um link magnético” > clique em “baixar” > selecione o campo “converter para outro formato após o download” (Figura 2) > clique em “baixar”.

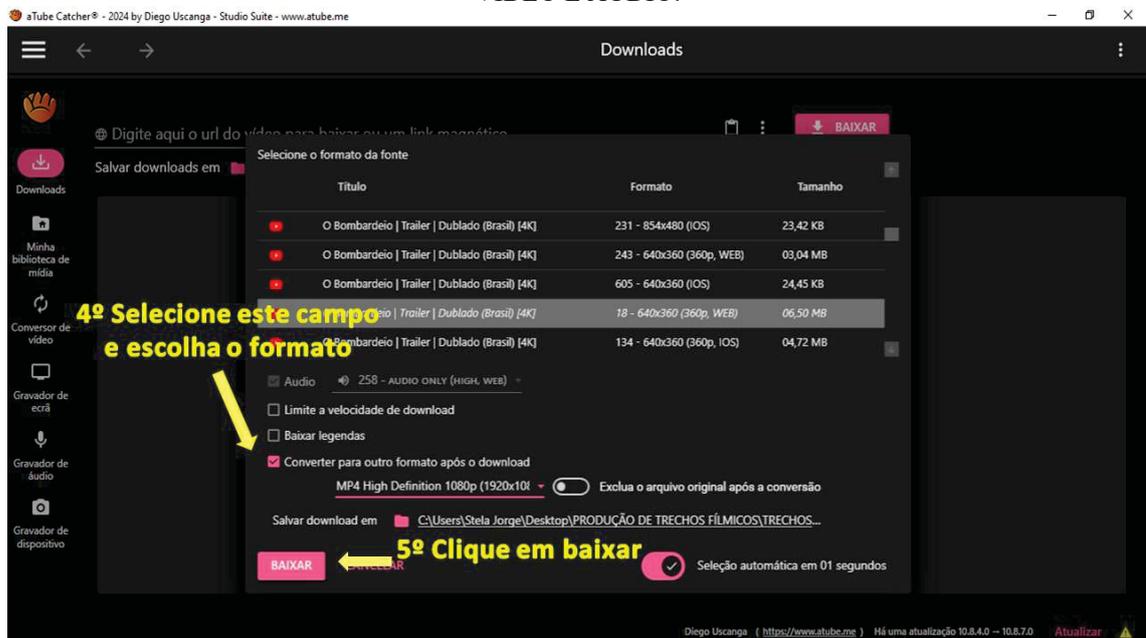
²⁶ Download do programa disponível em: <https://www.atube.me/>

FIGURA 1. PASSO A PASSO DO PROGRAMA “ATUBE CATCHER”, BAIXANDO OS ARQUIVOS DE VÍDEO E ÁUDIO.



Fonte: Os autores (2024).

FIGURA 2. PASSO A PASSO DO PROGRAMA “ATUBE CATCHER”, BAIXANDO OS ARQUIVOS DE VIDEO E AUDIO.



Fonte: Os autores (2024).

4.2. Movavi Video Editor Plus – Editando o vídeo

Este software está disponível para download²⁷, de forma gratuita na internet. O objetivo do uso se dá para edição dos vídeos, músicas e efeitos sonoros já selecionados e salvos previamente. Recomendamos que o professor manuseie o programa (despretensiosamente) para conhecer os comandos, eles estão dispostos de maneira intuitiva.

Instruções a serem seguidas: abrir o programa após instalação > precisamos “importar” todos os arquivos que serão utilizados no vídeo, para isso clicar em “importar” (Figura 3) > com todos os arquivos dispostos, conforme o roteiro e direção previamente pensados, comece a arrastar os arquivos para a mesa de edição (Figura 4) > uma prévia do que você está editando pode ser visto no canto direito acima na tela > todas as ferramentas necessárias (corte, transição, etc.) estão disponíveis na lateral esquerda do programa e ligeiramente acima da mesa de edição (Figura 5) > é possível também adicionar efeitos nas imagens, momentos de transição entre um vídeo e outro, suavizar a entrada e saída de áudio com essas ferramentas > após concluir o vídeo, sugerimos que antes de salvá-lo, seja assistida uma prévia para se ter certeza que está tudo certo; também é possível salvar o projeto do vídeo, caso precise dar uma pausa na produção – todos os comandos são intuitivos > não esqueça de dar os devidos créditos em uma tela final (Figura 6) > para salvar (renderizar) o vídeo, clique em “exportar” > “exportar vídeo” > o melhor formato é MP4 (Figura 7) > nomeie o vídeo > escolha a pasta onde deve ser salvo > clique em “iniciar”.

²⁷ Download do programa disponível em:
https://www.movavi.com/pt/?utm_campaign=180764634&utm_campaignid=180764634&utm_adgroupid=9598944354&gad_source=1&gclid=CjwKCAjw7s20BhBFEiwABVIMrRkXOUrI9Jh-DzkMCopJGUxwrtAtk0LzYeUWIKUGnD14Dhtw_VWuWhoC3wsQAvD_BwE

FIGURA 3. PASSO A PASSO DO PROGRAMA “MOVAVI VIDEO EDITOR PLUS”, IMPORTANDO OS ARQUIVOS.



Fonte: Os autores (2024).

FIGURA 4. PASSO A PASSO DO PROGRAMA “MOVAVI VIDEO EDITOR PLUS”, TRAZENDO OS ARQUIVOS PARA A MESA DE EDIÇÃO.



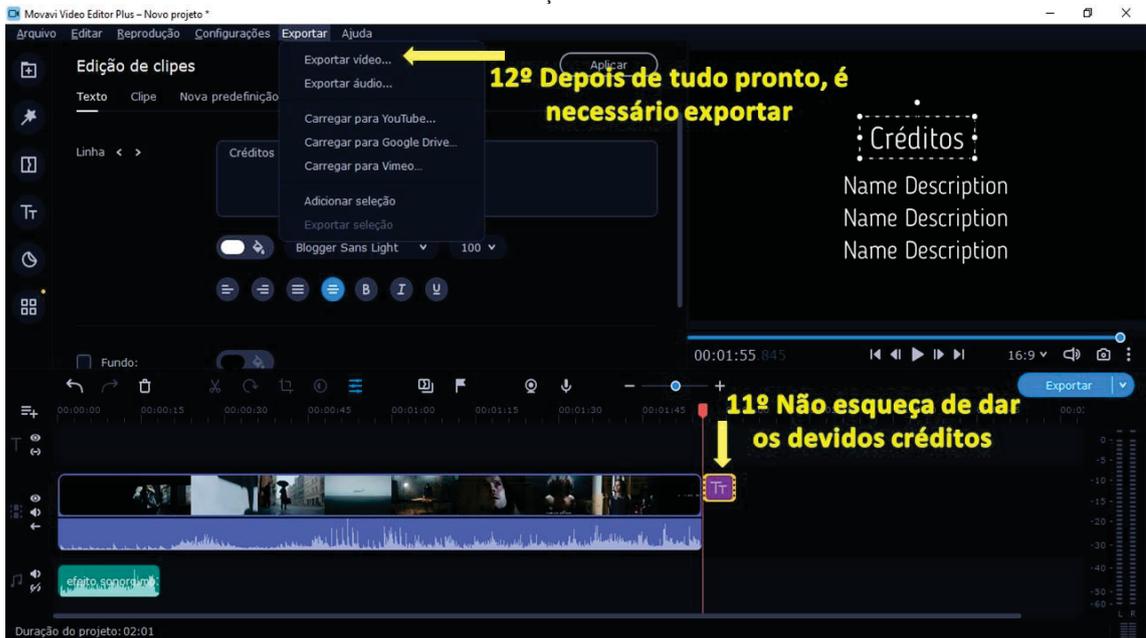
Fonte: Os autores (2024).

FIGURA 5. PASSO A PASSO DO PROGRAMA “MOVAVI VIDEO EDITOR PLUS”, RECURSOS E EDIÇÃO.



Fonte: Os autores (2024).

FIGURA 6. PASSO A PASSO DO PROGRAMA “MOVAVI VIDEO EDITOR PLUS”, CREDITOS E EXPORTAÇÃO DE VÍDEO.



Fonte: Os autores (2024).

FIGURA 7. PASSO A PASSO DO PROGRAMA “MOVAVI VIDEO EDITOR PLUS”, ESCOLHENDO O FORMATO E LOCAL DE ARMAZENAMENTO.



Fonte: Os autores (2024).

5. REFERÊNCIAS

aTube Catcher, **DsNET Corp. - Diego Uscanga © 2020. Disponível em:**
<https://www.atube.me/>

Movavi Video Editor Plus, Copyright © 2022, Movavi Software Limited. Todos os direitos reservados. Disponível em:
https://www.movavi.com/pt/?utm_campaign=180764634&utm_campaignid=180764634&utm_adgroupid=9598944354&gad_source=1&gclid=CjwKCAjw7s20BhBFEiwABVIMrRkXOUrI9Jh-DzkMCopJGUxwrtAtK0LzYeUWIKUGnD14Dhtw_VWuWhoC3wsQAvD_BwE

Uso justo do YouTube, disponível em:
[https://support.google.com/youtube/answer/9783148?hl=en#zippy=%2Cthe-purpose-and-character-of-the-use-including-whether-such-use-is-of-commercial-nature-or-is-for-nonprofit-educational-purposes.](https://support.google.com/youtube/answer/9783148?hl=en#zippy=%2Cthe-purpose-and-character-of-the-use-including-whether-such-use-is-of-commercial-nature-or-is-for-nonprofit-educational-purposes)

PLANO DE AULA

Bombardeios aéreos na II Guerra Mundial: trechos filmicos que contam História

VISÃO GERAL			DISCIPLINA
Compreender, através das representações fílmicas, como ocorreram os bombardeios na Segunda Guerra Mundial.			HISTÓRIA
	GUIA DO PROFESSOR	GUIA DO ALUNO	PROFESSOR
CONTEÚDO ESTRUTURANTE	<p>(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</p>		EDUARDO ALEXANDRE JORGE IZIDORO SÉRIE 2º ANO EM MATERIAL NECESSÁRIO
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os recursos fílmicos como uma representação da memória dos eventos. • Mediar os debates para aprofundamento das questões propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar informações a respeito do tema proposto • Questionar a representação apresentada nas obras fílmicas • Compreender as diferentes narrativas sobre os eventos históricos e a memória coletiva de determinadas experiências sociais. 	TV (com som e entrada HDMI) ou computador e retroprojektor; caixa de som com média-alta potência. Computador com entrada USB. RECURSOS ADICIONAIS

METODOLOGIA	<p><u>1ª aula</u></p> <p>1º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> Contextualizar: sentidos e significados da II Guerra Mundial e suas representações no cinema. <p>2º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação de slides com trechos de documentários e imagens fotográficas sobre a II Guerra Mundial. <p>3º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação da sinopse dos filmes que serão apresentados no Cineclube. 	<p>Leitura prévia das sinopses dos filmes, disponibilizadas via <i>Classroom</i></p>
	<p><u>2ª aula</u></p> <p>1º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> Contextualizar: breve discussão sobre a violência urbana, conceito de guerras e seus impactos sociais <p>2º Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos trechos fílmicos sobre os bombardeios aéreos. <p><u>3ª aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Organização da atividade avaliativa: <i>Storytelling</i> e a divisão das equipes. <p><u>4ª aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos grupos no formato <i>Storytelling</i>. 	

<p>ATIVIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica em sala: discutir sobre a violência urbana, conceito de guerras e seus impactos sociais • Grupo A: por meio do recurso avaliativo <i>Storylling</i>, representar de forma criativa, simulando um <i>Pod cast</i>, uma entrevista com uma testemunha dos bombardeios aéreos da II Guerra Mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo B: por meio do recurso avaliativo <i>Storylling</i>, representar de forma criativa, apresentação de fotos contrastando imagens das populações bombardeadas na Palestina (2023-2024) e vítimas das cidades bombardeadas na II Guerra. • Grupo C: por meio do recurso avaliativo <i>Storylling</i>, representar de forma criativa, apresentação de cartazes com reportagens, as diferentes narrativas sobre o mesmo evento de ataque aéreo. • Grupo D: por meio do recurso avaliativo <i>Storylling</i>, representar de forma criativa, especialistas palestrando sobre a violência urbana em contraste a violência nas guerras, discutindo com pessoas negacionistas e com discursos de ódio.
<p>AVALIAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação da dinâmica em sala de aula. • Apresentação dos grupos e resposta de compreensão diante das narrativas contrastantes. 	
<p>REFERÊNCIAS</p>	<p>PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.</p> <p>BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade. Atlas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação de Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.</p> <p>VALENÇA, M. M.; TOSTES, A. P. B. O <i>Storytelling</i> como ferramenta de aprendizado ativo. Carta Internacional, v. 14, n. 2, Rio de Janeiro, 2019.</p> <p>NAPOLITANO, M. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto. 2018.</p>	

- 4 aulas

