



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE  
SERGIPE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE  
NACIONAL – PROHISTÓRIA/CAPES

NATÁLIA MOURA BORGES

***V DE VINGANÇA, JOGOS VORAZES E FAHRENHEIT 451:***  
**O USO DE DISTOPIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

SÃO CRISTÓVÃO – SERGIPE

2021

NATÁLIA MOURA BORGES

***V DE VINGANÇA, JOGOS VORAZES E FAHRENHEIT 451:***  
**O USO DE DISTOPIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Sergipe, na linha de pesquisa “Linguagem e narrativas históricas: produção e difusão”, para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreza Santos Cruz Maynard.

SÃO CRISTÓVÃO – SERGIPE

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Borges, Natália Moura

B732v *V de Vingança, Jogos Vorazes e Fahrenheit 451* : o uso de distopias no ensino de História / Natália Moura Borges ; orientadora Andreza Santos Cruz Maynard. - São Cristóvão, SE, 2021.

138 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. História – Estudo e ensino. 2. Cinema e história. 3. Distopias. 4. História moderna – Séc. XX. 5. Professores – Formação. I. Maynard, Andreza Santos Cruz, orient. II. Título.

CDU 930:37.012

NATÁLIA MOURA BORGES

***V DE VINGANÇA, JOGOS VORAZES E FAHRENHEIT 451:***  
**O USO DE DISTOPIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe à seguinte Banca Examinadora.

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreza Santos Cruz Maynard  
(Orientadora/PROFHISTÓRIA-UFS)

---

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard  
(Avaliador Interno/PROFHISTÓRIA-UFS)

---

Prof. Dr. Karl Schurster Veríssimo de Sousa Leão  
(Avaliador Externo – UPE)

---

Prof. Dra. Janaína Cardoso de Mello  
(Avaliadora Interna/Suplente-UFS)

A Marení e José Borges, meus pais (*in  
memoriam*).

A Marta Borges, minha irmã, meu exemplo, e à  
minha filha, minha motivação!

## AGRADECIMENTOS

A princípio, agradeço imensamente à prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreza Santos Cruz Maynard por ter aceitado a orientação. Agradeço por sua atenção, seu comprometimento, seu respeito e sempre seu acolhimento com muita delicadeza.

Agradeço também...

Ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória-UFS. Aos nossos(as) professores(as) do programa por cada contribuição dada.

Aos professores Dilton Cândido Santos Maynard e Karl Schurster Veríssimo de Souza Leão pelos importantes aportes concedidos tanto na Banca de Qualificação (julho de 2020) quanto na Banca de Defesa (agosto de 2021).

Aos meus colegas de turma, melhor dizendo, meus parceiros e minhas parceiras nesta jornada. Obrigada! Em especial, Ana Paula Silva, Anna Karlla Messias, Érica Andrade, Fernando Cruz, Humberto Ferreira, Jairton Peterson e Ricardo Silva.

Aos meus pais, Marení Borges e José Borges, sempre presentes nos meus pensamentos, nas minhas escolhas. Apesar do pouco tempo vivido com ambos, seus ensinamentos e condutas são parte deste momento. Da mesma maneira, à minha irmã Marta Borges, exemplo de dedicação e tantos outros adjetivos positivos, para mim, que tornam este espaço pequeno.

À minha filha, Maysa Borges, pela paciência com a mamãe, que “toda hora tá no computador!”

À “Dona Nalva”, a mãe que ganhei quando minha filha nasceu, a melhor vó que minha filha poderia ter. Sem ela, talvez não conseguisse chegar até aqui ou, se chegasse, o caminho provavelmente seria mais difícil!

À minha amiga Raissa Freitas, parceira de todas as horas, mas principalmente apoio importante durante o mestrado. Ao meu amigo Givanildo Batista, gratidão por sempre! À minha prima Clécia Borges, companheira de muitas caminhadas. Ao meu Coordenador Pedagógico Mr. Vinícius Sampaio e a Miss Grace Marques pela paciência, acolhida e compreensão.

Por fim, a todos que, mesmo com os nomes não citados diretamente, fizeram parte deste trajeto. Gratidão!

*“É curioso como as cores do mundo real parecem  
muito mais reais quando vistas no cinema.”*

*(Alex DeLarge, Laranja Mecânica)*

## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo apresentar as articulações históricas da distopia presentes nos filmes *V de Vingança* (2005, direção de James Mc Teigue), *Jogos Vorazes* (2012, direção de Gary Ross) e *Fahrenheit 451* (2018, direção de Ramin Bahrani) para o ensino de História. A distopia, enquanto narrativa cinematográfica, insere-se por problematizar uma sociedade controlada pelo Estado, seus extremos de opressão e o modo como isso pode gerar o caos para a humanidade. Isto posto, consegue representar verossimilhança com o nosso entorno, revelando padrões ideológicos e estruturas de poder persistentes na contemporaneidade. O decurso da pesquisa é decorrente de metodologia qualitativa, referenciais e arcabouço teórico, como os de Marc Ferro (1992), Marcos Napolitano (2003) e Robert Rosenstone (2010) acerca dos filmes, sua relação com a história e a aprendizagem; para a reflexão a respeito do ensino de História, respalda-se nas discussões de Circe Bittencourt (2011) e Elza Nadai (1993, 2009), no conceito de consciência promovida através da práxis de ação-reflexão dos sujeitos, discutida por Paulo Freire (1979), e na percepção de consciência histórica defendida por Jörn Rüsen (2001), para o exame de perspectivas que baseiem essa prática pedagógica. Os resultados da investigação apontam para o favorecimento em tornar os discentes ativos pedagogicamente no debate histórico e, aos professores de História, uma alternativa de ferramenta associada à abordagem no ensino-aprendizagem. Ao fim do trabalho, é apresentada, como instrumento pedagógico, uma sequência didática com procedimentos para as análises dos filmes aqui propostos e para culminância em uma produção audiovisual, com o auxílio do aplicativo *Stop Motion Studio*. Com a finalidade de oferecer um suporte para facilitar seu uso, foi disponibilizado um tutorial escrito e audiovisual com o passo a passo para utilização dessa ferramenta. Ademais, foi adicionada a propositura de outros títulos de filmes, ampliando as possibilidades de escolha, considerando realidades distintas dos ambientes escolares.

**Palavras-chave:** Cinema. Distopia. Ensino-aprendizagem. História do tempo presente. Ensino de História.

## ABSTRACT

This dissertation aims to present the historical articulations of dystopia, present in the films *V for Vendetta* (2005, directed by James Mc Teigue), *Voting Games* (2012, directed by Gary Ross) and *Fahrenheit 451* (2018, directed by Ramin Bahrani), for the teaching of History. Dystopia, as a cinematographic narrative, is inserted by problematizing a society controlled by the State, its extremes of oppression and how this can generate chaos for humanity. That said, it manages to represent verisimilitude with our surroundings, revealing ideological patterns and power structures persistent in contemporary times. The research course results from qualitative methodology, references and theoretical framework, such as those by Marc Ferro (1992), Marcos Napolitano (2003) and Robert Rosenstone (2010) about films, their relationship with history and learning, as well as for the reflection about the teaching of History found in the discussions of Circe Bittencourt (2011) and Elza Nadai (1993 and 2009), in the concept of conscience promoted through the praxis of action-reflection of the subjects, discussed by Paulo Freire (1979) and in the perception of historical consciousness defended by Jörn Rüsen (2001), for the examination of perspectives that base this pedagogical practice. The results of the investigation point to the favoring of making students pedagogically active in the historical debate and, for History teachers, an alternative tool associated with the teaching-learning approach. At the end of the work, a didactic sequence with procedures for the analysis of the films proposed here is presented as a pedagogical tool, and for culmination in an audiovisual production, with the aid of the *Stop Motion Studio* application. In order to offer support to facilitate its use, a written and audiovisual tutorial was made available, with step-by-step instructions for using this tool. Furthermore, the proposal of other film titles was added, expanding the possibilities of choice, considering different realities of school environments.

**Keywords:** Cinema. Dystopia. Teaching-learning. History of the present time. Teaching history.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Cartaz do filme <i>V de Vingança</i> .....	65
<b>Figura 2:</b> Representante do Anonymus em declaração no ano de 2020.....	67
<b>Figura 3:</b> Manifestação “Occupy DC” .....	68
<b>Figura 4:</b> Ilustração de Guy Fawkes.....	68
<b>Figura 5:</b> Cartaz do filme <i>The Hunger Games (Jogos Vorazes)</i> .....	75
<b>Figura 6:</b> Cartaz do filme <i>Fahrenheit 451</i> , 2018.....	79
<b>Figura 7:</b> Propositura de filmes, compilado da autora.....	86
<b>Figura 8:</b> Explosão do Old Bailey, do Parlamento Inglês e do Big Ben, <i>V de Vingança</i> .....	111
<b>Figura 9:</b> V (Hugo Weaving) em <i>V de Vingança</i> .....	111
<b>Figura 10:</b> Evey (Natalie Portman) sendo recebida pelo padre (John Standing).....	112
<b>Figura 11:</b> Compilado de cenas em <i>V de Vingança</i> .....	112
<b>Figura 12:</b> Manifestantes utilizando a máscara de Fawkes.....	113
<b>Figura 13:</b> Chefe de Estado Snow e Seneca, <i>Jogos Vorazes</i> .....	114
<b>Figura 14:</b> Katniss saudando o Distrito 11 após a morte de Rue, <i>Jogos Vorazes</i> .....	115
<b>Figura 15:</b> Compilado da autora. Katniss (Jennifer Lawrence) e Peeta (Josh Hutcherson) se apresentando ao público na Arena, <i>Jogos Vorazes</i> .....	116
<b>Figura 16:</b> À esquerda comparação entre <i>Jogos Vorazes</i> e <i>O Triunfo da Vontade</i> ; à direita Presidente Snow (Donald Sutherland) em posição superior aos tributos nas carruagens, se apresentando ao público na Arena, <i>Jogos Vorazes</i> ; e abaixo Hitler discursando para multidões.....	116
<b>Figura 17:</b> Montag (Michael B. Jordan) discursando numa escola, <i>Fahrenheit 451</i> .....	117
<b>Figura 18:</b> Cena de Autoimolação, <i>Fahrenheit 451</i> .....	118
<b>Figura 19:</b> Cenas de representação de mídia e tecnologias, de <i>Fahrenheit 451</i> .....	119

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I DA UTOPIA À DISTOPIA, CONCEITOS E ABRANGÊNCIA HISTÓRICA</b> .....	21
<b>1.1 O conceito de Utopia e seu alcance distópico</b> .....	21
<b>1.2 O conceito de Distopia e seu alcance com a realidade ao longo do tempo</b> .....	27
<b>1.3 Distopia e Regimes Autoritários: Ecos político-ideológicos do século XX</b> .....	33
<b>CAPÍTULO II CINEMA E DISTOPIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	43
<b>2.1 Ensino de História e cinema</b> .....	43
<b>2.2 Filmes de distopia: o uso desse recurso para o ensino de História</b> .....	49
<b>2.3 Conceituação dos gêneros cinematográficos associados aos filmes de distopia</b> .....	53
2.3.1 <i>Ação e aventura</i> .....	56
2.3.2 <i>Ficção científica</i> .....	58
2.3.3 <i>Drama</i> .....	61
2.3.4 <i>Thriller</i> .....	62
<b>2.4 Análise fílmica: <i>V de Vingança</i>, <i>Jogos Vorazes</i> e <i>Fahrenheit 451</i></b> .....	63
2.4.1 <i>V de Vingança</i> .....	65
2.4.2 <i>Jogos Vorazes</i> .....	75
2.4.3 <i>Fahrenheit 451</i> .....	79
<b>2.5 Do cinema às salas de aula: filmes de ficção relacionados à distopia para o ensino de História</b> .....	86
2.5.1 <i>Metrópolis</i> .....	88
2.5.2 <i>1984</i> .....	88
2.5.3 <i>O Show de Truman</i> .....	89
2.5.4 <i>Minority Report - A nova lei</i> .....	90
2.5.5 <i>Expresso do Amanhã</i> .....	91
2.5.6 <i>Divergente</i> .....	92
2.5.7 <i>O doador de memórias</i> .....	93
2.5.8 <i>Maze Runner - Correr ou morrer</i> .....	93
2.5.9 <i>Mad Max - Estrada da fúria</i> .....	94
<b>CAPÍTULO III O PROCESSO PEDAGÓGICO</b> .....	96
<b>3.1 O processo pedagógico</b> .....	99
3.1.1 <i>A sequência didática</i> .....	99

<b>3.2 Roteiros de Análise: Introdução</b> .....	109
<i>3.2.1 Roteiro de análise: V de Vingança</i> .....	109
<i>3.2.2 Roteiro de análise: Jogos Vorazes</i> .....	114
<i>3.2.3 Roteiro de análise: Fahrenheit 451</i> .....	117
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>APÊNDICE A</b> – Guia escrito e audiovisual “Tutorial <i>Stop Motion Studio</i> ”.....	129

## 1 INTRODUÇÃO

Adentrar o ensino de História requer ponderações sobre como ele tem funcionado ao longo do tempo, seu papel e o valor que lhe tem sido atribuído. Os desafios da nossa profissão são constantes e são reflexo de uma sociedade que muitas vezes não compreende a importância da educação devido à sua desvalorização, ocorrendo, portanto, a consequente depreciação do ensino de História. Esse contexto nos demanda constantes debates acerca de como efetivar a redução dessa questão.

Nessa compreensão, o anseio da inserção no mestrado tornou-se alvo e, quando alcançado, foi possível o aprofundamento nessas questões por meio de reflexões ainda mais contundentes sobre a maneira como a nossa prática pode e deve ser estimulada a ser repensada, reconhecendo que é possível nos tornarmos ainda mais ativos para recorrer a um processo de ensino-aprendizagem que inclua os sujeitos que fazem parte do âmbito educacional. Isso pode nos fazer esquadrihar métodos que corroborem a despolarização das narrativas que fazem da educação e da disciplina História reprodutoras do anseio daqueles que estão no poder, bem como buscar meios de ultrapassar as limitações e os desafios a que somos incitados.

Não obstante, o ensino de História vem encarando, com o passar dos anos, a necessidade de autoavaliar-se, e esse é um fator “resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las” (NADAI, 1993, p. 144).

É importante perceber a causa dessa incapacidade através da análise do processo histórico do ensino de História e, a partir disso, elevar a História não somente como uma disciplina escolar, mas como uma prática social e científica cheia de desafios, dentre eles podemos questionar: que compreensão temos do processo historiográfico? Como está a História na escola? Que métodos podem e devem ser considerados e utilizados? O que deve ou não ser ensinado?

Em meio a tantos conflitos, deve-se ainda considerar a sociedade na qual a História está inserida, bem como vem sendo produzida e problematizada, afinal seu trabalho e seus esforços são destinados a ela, e é primordial que tenha sentido e coerência.

Em virtude disso, é importante recorrer, por meio de estudos de teorias educacionais e de teóricos voltados ao ensino de História, a condutas que contribuam para harmonizar o modo como estamos conduzindo seu ensino, observadas as nuances historiográficas. Salienta-se, inclusive, conforme Nadai (2009, p. 26), que o processo historiográfico tem se encaminhado a

incorrer por novas metodologias, “novos rumos e novos problemas, portanto, novos espaços de investigação”.

A inserção no mestrado há muito era um objetivo. O gosto pela educação e a intenção constante de por meio dela promover a reflexão do nosso eu no tempo e de nossas ações sempre foram base dessa caminhada. Despertado, em mim, o envolvimento com a distopia tanto na literatura quanto nos filmes e percebendo como ela, a distopia, mediada por um projeto de ensino-aprendizagem estruturado, permite articulação histórica e de criticidade, logo se tornou o objetivo fulcral deste trabalho estudá-la.

O objetivo, nesse sentido, é conduzir alunos(as) do Ensino Médio à análise de filmes de perspectiva distópica, tais como: *V de Vingança* (2005, direção de James Mc Teigue e distribuição pela Warner Bros), *Jogos Vorazes* (2012, direção de Gary Ross e distribuição pela Paris Filmes) e *Fahrenheit 451* (2018, direção de Ramin Bahrani e distribuição pelo canal HBO), na intenção de que compreendam o conceito de distopia associado a práticas políticas totalizantes de extrema-direita, as relações de poder político exercidas pelo Estado, os processos e mecanismos de exploração e perseguição ao indivíduo, no contexto dos Regimes Autoritários dos século XX, mais especificamente do Nazismo e do Fascismo, relacionando tais conceitos à contemporaneidade. Ademais, encaminha-se a utilização de tecnologias digitais de modo crítico na produção audiovisual de *Stop Motion* da mesma narrativa, fazendo-os(as) protagonistas do ensino-aprendizagem.

Para tanto, recorre-se ao discurso distópico como proposta de inspeção acerca dos contextos históricos, políticos e sociais que culminaram na manifestação do poder de Regimes Autoritários de extrema-direita, os quais, conforme Silva, Medeiros e Vianna (2000, p. 224-228), são compreendidos enquanto ideologia política contrária ao comunismo, ao capitalismo, ao semitismo, com expressividade colonialista, na qual a sua função é “a de abrir o espaço vital de expansão e hegemonia”, impondo-se como restritiva, oposta à prática democrática, ascendendo a tendências autoritárias, nacionalistas extremistas, baseadas num patriotismo nativista, principalmente, durante o século XX. Além disso, recorre-se à intenção de perceber a reverberação dessa ideologia e das inúmeras práticas políticas e narrativas correlatas defendidas, no século XXI, por grupos político-sociais no mundo e, por conseguinte, na realidade atual brasileira.

Espera-se, portanto, que os(as) alunos(as) compreendam e percebam as narrativas distópicas; que sejam capazes de conceituar os regimes autoritários ocorridos no século XX e suas heranças na contemporaneidade, principalmente as gradações no Brasil e ao seu redor; que compreendam como filmes servem de fontes para o aprendizado; que consigam relacionar

e discutir aspectos do cinema distópico às realidades históricas passadas e relacionadas à atualidade; que os discentes tornem-se protagonistas de seu próprio aprendizado a partir da produção de material audiovisual, em *Stop Motion*, e que os docentes possam encontrar neste trabalho a oportunidade de ressignificar a sua prática.

Para tal, sugerimos algumas adequações em relação às abordagens aos conteúdos mediados, em nossas metodologias, no uso de fontes históricas nas aulas, na análise e no uso da narrativa cinematográfica como meio de reflexionar a realidade e de se adequar à nossa prática de acordo com o demandado na vivência escolar.

Pautas como essas têm sido pano de fundo para a projeção de sequências didáticas e de produtos por parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, oportunizando, desse jeito, uma variedade de materiais que poderão ser dispostos para orientar as práticas de ensino, sendo extremamente relevante sua utilização, dentre os quais pretendemos nos somar com o nosso trabalho.

No decorrer das aulas no ProfHistória-UFS, durante o ano de 2019, a percepção dos vazios no percurso do ensino de História em validar os sujeitos à margem da sociedade nos fez considerar que as reformas propostas na educação não conduziram, ainda, os(as) discentes, satisfatoriamente, por mudanças significativas, na prática, a respeito de inseri-los(as) e de torná-los(as) partícipes do seu aprendizado ou atuantes no contexto social, o que ao mesmo tempo nos encaminhou a uma autorreflexão se considerarmos que estamos no cotidiano escolar e que somos nós que estamos em contato direto com o público estudantil.

Pensamos, desse modo, ser possível reconfigurarmos a nossa perspectiva para culminar em nosso processo no intuito de dinamizar o ensino de História, de dar sentido ao que está sendo ensinado, de contribuir para que nossos(as) alunos(as) ampliem sua criticidade e se posicionem de maneira mais ativa. Logo, “Não se trata mais de mudar um método ou substituir aleatoriamente um conteúdo por outro. Está em jogo a elaboração de um novo estatuto da História que responda afirmativamente às novas indagações.” (NADAI, 2009, p. 26).

É relevante estarmos atentos e atualizados, nos dispendo a fazer parte de processos formativos, intelectuais, sendo empáticos à realidade dos nossos discentes, compreendendo que estamos no papel de mediar o conhecimento, conscientes de que também estamos, a todo momento, aprendendo. “Daí a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades.” (FREIRE, 1979, p. 8).

Observada essa relação dialógica, compreendemos que a História é construída por meio de narrativas, e, observada a forma como estas podem servir para a formação de concepções históricas, podemos utilizá-las no ensino de História para analisá-las e assim perceber as articulações críticas possíveis nelas.

Neste caso, apresenta-se a distopia, enquanto narrativa cinematográfica, para enveredarmos pelo ensino de História. Os filmes, de modo geral, ocupam um papel historiográfico, afinal, a partir de suas pesquisas, eles ambientam seu enredo, seja de ficção ou não, em um momento histórico e o representam nas telas com as características que presumem estar de acordo com o período. Não somente o espaço, mas as vestes, as falas, os costumes, de modo geral, as questões políticas, tornam-se acessíveis, em alguns casos, à compreensão popular com maior alcance.

Os filmes assentados na narrativa distópica podem contribuir com a percepção das relações de poder exercidas pelo Estado. Daí, reafirma-se a pretensão de recorrer a eles pela “habilidade” na sua estrutura em retratar nas cenas, nos diálogos e em seu decurso expressões possíveis à prática contemporânea, bem como aspectos implícitos do nosso contexto social e político. Ademais, o fato de o filme ter menos duração de tempo para ser trabalhado viabiliza a realização didática.

*V de Vingança*, *Jogos Vorazes* e *Fahrenheit 451* foram escolhidos por conta de suas especificidades. Eles se reportam a sociedades caóticas, em que pesam a perseguição a indivíduos controlados pelo Estado, indivíduos esses que desafiam a ordem estabelecida por aqueles que representam o poder em seus espaços ficcionais e que, por meio de aparatos estatais, inviabilizam a individualidade, preconizando uma coletividade determinada por suas vontades e seus interesses políticos. Além disso, são produções cinematográficas recentes, com interesses comerciais, de grande alcance de público e que evidenciam uma personagem ou um pequeno grupo como um recurso para gerar empatia nos espectadores, gerando a reflexão acerca da “realidade” vivida por eles. Assim sendo,

Acompanhar personagens dentro do contexto dá mais gravidade ao evento distópico-falar em milhões pode traduzir-se em estática, pensar em “massa” nos faria perder a dimensão imediata/urgente de terror. [...] são futuros imaginários em que alguma coisa deu muito errado na sociedade, retratando rebeliões por indivíduos e grupos contra o coletivismo e simbolizando valores com os quais o leitor deve simpatizar (TALONE, 2018, p. 374).

Reforça-se, então, o fato de que a distopia apontada nesses filmes compõe perspectivas que permitem relações com contextos históricos, capacitando, portanto, a reflexão acerca de

situações políticas e sociais vividas no passado e na atualidade e, por isso, das possibilidades vindouras. Isso permite um processo empático ao que é vivido pelas personagens apresentadas nas obras perante os acontecimentos. Segundo Bittencourt, “é certo que as narrativas criam identidades, porque os personagens são apreendidos de forma mais ‘humana’, com sofrimentos e alegrias e dúvidas tais como ocorrem com todos os seres humanos” (2011, p. 143).

Em meio a tal compreensão, elevou-se, ainda mais, o anseio em incluir a distopia fílmica, enquanto alternativa de narrativa, para o ensino de História. Para tanto, ocorreram buscas nos meios acadêmicos oficiais para perceber a atenção dada a esse tema, no sentido de verificar se já havia algo nesse sentido, para, a partir de então, dar seguimento à produção deste estudo.

Das pesquisas em bancos acadêmicos, como os da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do EduCAPES (site que dispõe, para estudantes, professores e pesquisadores, acesso a um acervo de materiais de pesquisa – artigos; Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC); Dissertações e Teses – que auxiliem no ensino-aprendizagem, disponibilizado pela CAPES) e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ressalta-se que, até o momento, não foram encontrados estudos com o tema da narrativa distópica voltados para o ensino de História, nem mesmo amplamente para a educação.

No site da CAPES, sobre ensino de História e o recurso da utilização do cinema, são inúmeros os trabalhos que o envolvem<sup>1</sup>, e, quando feita a busca no banco de dissertações do ProfHistória, por exemplo, foram encontrados, ao todo, seis trabalhos associados às palavras-chave ‘filme’ e ‘cinema’, a saber: Maicon Roberto Poli de Aguiar (2017); Eliane Leite Barbosa Bringel (2016); Luciana Fernandes Dias (2018); Denise Quitzau Kleine (2016); Nice Rejane de Oliveira (2018) e Arthur Gibson Pereira Pinto (2018), com os filmes enquanto instrumento pedagógico relativo ao ensino de História. Em se tratando de narrativas históricas, por sua vez, foram encontrados 19 trabalhos, mas da mesma maneira não dispendendo discussões relacionadas à narrativa distópica em nenhum contexto. Dentre esses estudos, o de Loures (2018) chamou atenção por envolver o uso de recursos digitais por parte dos(as) alunos(as), tornando-os(as) ativos(as) na construção da narrativa histórica, o que se aproxima da intenção do nosso trabalho.

---

<sup>1</sup> Devido à grande quantidade de teses e dissertações no site da CAPES, ative em acrescentar apenas as referências bibliográficas dos trabalhos mais recentes encontrados no banco do programa do ProfHistória- também cadastrados e disponíveis pela CAPES.

As discussões encontradas acerca da distopia nesses portais são, em sua maioria, trabalhos que analisam as obras literárias (boa parte dos programas na área de Letras). Dentre as distopias que inspiraram as adaptações dos filmes que listamos, os trabalhos de Anna Carolyna Barbosa (2017); Correia (2014); Felipe Radunz Kruger (2014); Maria Amália Cassol Lied (2019); Paula Martins Rodrigues (2015) e Jerônimo Teixeira Strehl (2016) são exemplos disso. Encontramos no site da EduCAPES um trabalho de conclusão que traça o paralelo da narrativa entre a obra literária distópica e sua reprodução no filme, caso esse de Ester Poletto (2014), valendo ressaltar que são trabalhos importantes para as análises fílmicas, mas que não contemplam o âmbito da educação.

O fato de não ter encontrado propostas que tratem do uso da distopia como possibilidade de constructo analítico e pedagógico para o ensino de História tornou este trabalho ainda mais instigante e desafiador. A disposição da distopia enquanto narrativa que provoca a atenção do público, nesse caso adolescentes, estudantes do 3º ano do Ensino Médio, por apontar realidades que, embora ‘exageradas’ sejam ao mesmo tempo não tão distantes de interpretações atuais, amplifica o reconhecimento de que “uma das principais regras indicadas para o bom desempenho da função docente é aquela que recomenda a valorização da experiência cotidiana dos alunos” (MICELI, 2009, p. 32).

A reflexão sobre distopia, sua analogia com a realidade, aqui está condicionada às análises de filmes pela “habilidade” na sua estrutura em retratar, nas cenas, nos diálogos e nas narrativas, expressões possíveis, bem como aspectos políticos e sociais implícitos. O fato de o filme ter menos duração de tempo para ser trabalhado, além de efeitos visuais e sonoros, é um chamariz de atenção dos(as) alunos(as).

É válido ressaltar as transformações por que passamos, na sociedade, incessantemente, nos variados âmbitos dela, a partir das quais compomos a maneira de nos relacionarmos, as tecnologias, os meios de comunicação e as redes sociais que têm impostado em nós novos meios de enxergar o espaço em que estamos insertos. A agilidade das informações, e ao mesmo tempo a necessidade de verificá-las, num universo de “fake news”, as telecomunicações, a internet, a mídia e muitos outros meios de comunicação são aspectos que devem ser considerados no ensino e readequados para serem utilizados a nosso favor. Embora se tenha optado por discorrer acerca da distopia nos filmes, por sua objetividade, não se deve objetar a sua ascensão através da literatura, a qual foi e é, em muitos casos, a fonte inspiradora dessas produções cinematográficas. Assim,

Em que pese o fato de que o nosso tempo seja bastante influenciado pelas redes sociais, cuja linguagem preza por ser rápida, sucinta e objetiva, entendo que a literatura, marcada principalmente por certo modo mais vagaroso e denso de descrever e problematizar a realidade, continua ocupando lugar relevante em relação ao entendimento do contemporâneo. (HILÁRIO, 2019, p. 203).

Nesse ínterim, a narrativa distópica, presente na literatura, adaptou-se ao cinema, culminando nestes filmes: *V de Vingança*, *Jogos Vorazes* e *Fahrenheit 451*. Estes discorrem sobre sociedades que se reportam a contextos caóticos, em que pesam o controle social das informações e a perseguição ao que destoia da ‘ordem’, alçando constantemente à homogeneização para a garantia das projeções utópicas do Estado. Para melhor compreensão do conceito de distopia, é preciso discorrer sobre o de utopia, já que as discussões em torno dele são uma premissa básica, assim como observar as relações desses conceitos e a forma pela qual um incorre no outro, fazendo-os interligados, identificando as variadas nuances desses horizontes.

No cotidiano, nos diálogos com alunos(as), é notório ser algo prático e comum a eles(as) o contato com filmes. Ao mesmo tempo, é perceptível o potencial de associação a conteúdos debatidos durante as aulas feito por eles(as), tanto que, em dados momentos, eles(as), nessas discussões em classe, a respeito de temas variados, inclusive a distopia (mesmo sem ter conhecimento dessa nomenclatura), nos indicam filmes e produções diversas em audiovisual, até mesmo sugerindo que sejam exibidos nas aulas.

É inegável, atualmente, embora que ainda não para todos, que o acesso a canais que dispõem de listas de filmes, documentários, seriados e séries por valores baixos e/ou até gratuitos tem crescido nos últimos tempos. A prática de assisti-los, acompanhá-los, tem se tornado ainda mais recorrente. Diante disso, é considerável, no âmbito educacional, que os filmes sejam viabilizados enquanto possibilitadores de uma construção crítica acerca de experimentos vivenciados na História. E é aqui que se faz necessário o nosso papel de mediar esse teor, fazendo desse recurso nosso meio de interação com a narrativa distópica, nos possibilitando problematizar os contornos peculiares dos Estados totalitaristas do século XX e das associações com a contemporaneidade.

Não obstante, tais filmes explicitam personagens que refletem um pequeno grupo “subversivo”, porém “heroico”, fazendo com que aqueles(as) que os assistem se identifiquem com as personagens, gerando empatia e reflexão acerca do seu próprio meio. Essas características aproximam-se dos anseios adolescentes, da tendência latente de encarar a vida fervorosamente, tendo em vista que “o jovem foi e é, naturalmente, um rebelde, um insurgente e revoltado.” (DICK, 2003, p. 167).

Reforça-se, por isso, a coerência de que instigá-los “a visão crítica e dinâmica do mundo, permite ‘desvelar’ a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens.” (FREIRE, 1979, p. 17).

O caminho metodológico escrutinado para acertar nossos objetivos é o qualitativo, decorrido por intermédio de arcabouço teórico, no exame de perspectivas e conceitos que baseiem a prática pedagógica, de referenciais bibliográficos a respeito do ensino, em seu contexto amplo, e por conseguinte no de História, da teoria da História, relativos à consciência histórica, ao uso de fontes historiográficas, a discussões sobre narrativas e a respeito dos aspectos que envolvem a lógica dos Regimes Autoritários, bem como de pesquisa bibliográfica sobre distopia e análises fílmicas de tal espectro.

Partindo da compreensão de que o historiador deve tentar alcançar uma amplitude de pessoas e falar não apenas a língua culta, mas aquela que o aproxima da sociedade, dando-lhe sentido, é defensável que haja rearranjos que proponham o quanto a História está em todos os âmbitos e não faz parte apenas do passado, mas, pelo contrário, está vividamente entrelaçada com o tempo presente.

Assim, espera-se contribuir significativamente na demanda de tornar os(as) discentes mais críticos(as) e ativos(as) pedagogicamente no debate histórico, como também lançar aos(às) professores(as) de História uma alternativa de ferramenta associada à abordagem no ensino-aprendizagem, o que não significa o abandono de recursos didáticos comumente utilizados, mas um aparato adicional que corrobore e norteie sua prática.

Faz-se necessário destacar que não houve a possibilidade da condução e aplicação prática do processo pedagógico dadas as circunstâncias de restrições sanitárias e suspensão das aulas presenciais causadas pela pandemia no Brasil, iniciadas em março de 2020 e ainda persistentes, tendo se tornado, inclusive, epicentro mundial do vírus da Covid-19, encontrando-se, em [abril] 2021, concomitantemente a esta dissertação e pesquisa, numa segunda onda pandêmica, com o surgimento de novas variantes da doença, atingindo a triste marca de mais de 3.000 mortes em 24h nesse período. No momento [agosto de 2021], soma mais de 561.000 mortes<sup>2</sup> por complicações da doença, além da demora do processo de imunização por vacinas e a deficiência hospitalar.

---

<sup>2</sup> Dados extraídos do Repositório de dados Covid-19 pelo Centro de Ciência e Engenharia de Sistemas (CSSE) da Universidade John Hopkins. Disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>. Acesso em: 6 ago. 2021.

As frequentes suspensões das aulas presenciais regulares, o desordenamento das atividades educacionais e as experimentações para que sejam retomadas, de maneira remota ou híbrida, principalmente na rede pública de ensino, nos colocam em posição de aspirar a que o processo pedagógico aqui engajado seja empreendido num momento mais seguro e apropriado às possibilidades consolidadas da rede de ensino, especificamente em turmas do 3º ano do Ensino Médio, e que contemplem a relação do tema central desta pesquisa, a distopia, aos conceitos substantivos históricos nele discutidos.

O trabalho está organizado em três capítulos, dos quais os dois primeiros tratarão de aspectos mais teóricos, embora o segundo englobe a proposta dos filmes distópicos enquanto propositura de processo pedagógico e o terceiro retrate a aplicabilidade do processo pedagógico e da ambientação dos sujeitos a serem envolvidos.

O primeiro capítulo, “Da utopia à distopia, conceitos e abrangência histórica”, implica discorrer a respeito da discussão conceitual de distopia a partir da sua relação com preceitos conexos como *utopia*, *eutopia* e *udetopia*. Nele discorreremos sobre a observação da ascensão de obras literárias e, por conseguinte, cinematográficas distópicas a partir de momentos históricos do início do século XX, tais como os “Regimes Autoritários”, demonstrando, inclusive, a relação existente entre a narrativa distópica e tal período.

O segundo capítulo, “Cinema e distopia para o ensino de História”, enseja uma discussão prévia sobre a consideração do cinema a partir da utilização de filmes para o ensino de História. Pontuamos, brevemente, os desafios, mas também o meio como esses materiais podem contribuir no processo de aprendizagem, já que a partir deles é possível expressar a realidade social, demonstrando ser relevante seu usufruto para finalidade pedagógica em si, abrindo espaço para os filmes de espectro distópico. Atentamos, portanto, às questões relativas à utilização desses filmes como ferramenta auxiliar ao ensino de História, bem como nesse capítulo são feitas, baseados em Nogueira (2010), a classificação, a conceituação e a caracterização dos gêneros cinematográficos que estão associados à distopia, como forma de melhor compreensão e identificação dessas obras.

Aprofunda-se, também, a relação existente entre a distopia e os Regimes Autoritários através da análise fílmica das obras *V de Vingança* (2005), *Jogos Vorazes* (2012) e *Fahrenheit 451* (2018) por meio dos referenciais teóricos que norteiam as discussões acerca dessa temática histórica. Indicam-se ainda nesse capítulo sugestões de outros títulos de filmes baseados na distopia enquanto narrativa, os quais, sequenciados em tabelas, recaem numa propositura indicativa abreviada que amplia a lista de possibilidades de filmes desse gênero.

O terceiro capítulo, “O processo pedagógico”, identifica o procedimento pedagógico a partir das obras cinematográficas selecionadas, refletindo sobre as questões historiográficas e pedagógicas que envolvem o currículo de História nos apontamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nele também é apresentada a sequência didática que permite que sejam feitas considerações necessárias acerca do conceito de distopia e suas nuances em períodos históricos passados, por meio dos conceitos substantivos associados aos Regimes Autoritários, mas possibilitando ativar relações com aspectos vivenciados na realidade atual. Inclui-se um tutorial com o passo a passo para a utilização do aplicativo em *smartphones* na produção de um *Stop Motion*. Sugere-se, ainda, a condução dos(as) alunos(as) a uma produção audiovisual desse molde com a temática da distopia perfilada à narrativa histórica, bem como a sua aplicabilidade, notificando, por fim, o que se deseja alcançar.

## CAPÍTULO I DA UTOPIA À DISTOPIA, CONCEITOS E ABRANGÊNCIA HISTÓRICA

### 1.1 O conceito de Utopia e seu alcance distópico

Ao nos referirmos ao interesse de utilizar a narrativa distópica neste trabalho, o que percebemos é que, normalmente, as pessoas desconhecem o tema ou já fazem uma associação à utopia, o que faz sentido se pensarmos que uma denota, no senso comum, o inverso da outra. Desse modo, vamos discutir aqui ambas para melhor definição.

Se pesquisarmos em qualquer dicionário, seja ele virtual ou físico, a definição, genericamente encontrada, para a *utopia* é: lugar ou estado ideal de completa felicidade e harmonia entre os indivíduos, ou qualquer descrição imaginativa de uma sociedade ideal, fundamentada em leis justas e em instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar da coletividade, e tal descrição está arraigada no consenso.<sup>3</sup>

Etimologicamente, a palavra deriva do grego “*topos*” como “lugar” e o “*u*” simbolizando a negação, contornando a expressão ao significado literal de “lugar nenhum”, revelando uma propositura de situação inatingível ou um modelo de Estado impossível de acontecer. A expressão repercutiu significativamente devido a seu uso, durante o século XVI, por Thomas More, o qual assim intitulou a sua obra literária mais conhecida até os dias de hoje. Dela advém a compreensão de que “as utopias buscam a emancipação ao visualizar um mundo baseado em ideias novas, negligenciadas ou rejeitadas. Sua confiança no futuro é o fundamento normativo que lhe garante eficácia ideológica” (JACOBY, 2007, p. 40).

Para além dessa percepção, a obra de More também é sintetizada da seguinte maneira:

A Utopia se sobressai como obra representativa de um tipo de produção utópica que mistura conceitos religiosos e políticos na idealização de uma sociedade modelar, situando-se em uma posição intermediária de um eixo imaginário cujos extremos seriam representados pela espiritualidade de um lado e a sociologia ou a filosofia política de outro. (PAVLOSKI, 2014, p. 39).

Prefaciando a obra de More (2004, p. 21), João Almino relata que na Utopia, nome da Ilha, homônima ao título do livro, as “intenções são sempre boas, não apenas interpreta o interesse alheio, mas também às vezes a tal ponto o acolhe que chega a bater-se por ele, de forma altruísta e generosa, como se fosse seu.” Por esse viés podemos concernir que seu

---

<sup>3</sup> Dicionário virtual/on-line, disponível em: <https://www.dicio.com.br/utopia/>. Acesso em: 6 ago. 2021.

conceito tenha ganhado tal concepção, em que nela está alocada a idealização de uma sociedade que funciona perfeitamente na base da justiça social, a qual não se corrompe, e por isso capacita a felicidade de seus entes; devido a isso ela é uma intervenção definida como “ao mesmo tempo, um gênero literário que consiste na narrativa sobre a sociedade perfeita e feliz e um discurso político que procura expor a cidade justa.” (HILÁRIO, 2013, p. 204).

Eduardo Galeano<sup>4</sup> afirmou, filosoficamente, que “a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” Por suas palavras compreendemos a utopia como algo que, além de ser impraticável, poderia ser considerada “romântica”, mas que tem por função/finalidade nos movimentar, dar-nos sentido para continuar a busca pelo melhor. Se isso nos serve para o nosso “eu”, certamente esse ideal transporá o nosso interior como tentativas de práticas cotidianas, e, ainda que não consigamos a fluidez nas ações, as nossas narrativas estarão imbuídas dessa ‘boa vontade’ em nos desenvolver e ao meio em que estamos inseridos.

Para além disso, deve-se chamar atenção para o fato de que as utopias perpassaram as crenças religiosas e, por que não dizer, ainda atravessam essa perspectiva. Durante a Idade Média, por exemplo, o teocentrismo evocou a força da fé no divino, e apenas nele e por ele seria possível chegar ao bem maior, o “paraíso” possível àqueles que seguissem a Deus. “A viabilidade das utopias milenaristas dependia assim, necessariamente, do arbítrio divino [...] Deste modo, durante toda a Idade Média não foi possível dissociar utopia e messianismo.” (FIGUEIREDO, 2009, p. 326).

É tão encantadora a visualização da possibilidade de algo engrandecedor que no contexto político em campo comum, mesmo “descrentes”, a narrativa propagandística acalenta os ouvidos da sociedade. Nos variados campos, a utopia vende com esse descritivo de funcionamento social perfeito, e, nesse contexto, cabem, com relação ao funcionamento social e político vivenciado no momento corrente, as seguintes indagações:

[...] uma proposta de reforma constitucional não pode conter em suas linhas o germe do pensamento utópico? Os discursos caracteristicamente entusiasmados que elevam os processos de globalização ao marco central de nosso tempo não servem como mecanismos de divulgação de um ideal de sociedade? E quanto à formação de blocos econômicos multiculturais na Europa, na América e na Ásia? E os movimentos reacionários a essas comunidades internacionais que exaltam as culturas ancestrais e não dominantes? Ainda estamos a discorrer sobre exemplos marcados pelo signo da

---

<sup>4</sup> Escritor e jornalista uruguaio aclamado, principalmente, pela obra *As veias abertas da América Latina*, também respeitado por suas considerações. Acerca da vida, nasceu em 1940 e morreu em 2015. Disponível em: <https://www.portalraizes.com/para-que-serve-a-utopia-por-eduardo-galeano-2/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

utopia? E, nesse sentido, o capitalismo e os regimes totalitários não podem ser interpretados sob a luz desse mesmo signo? (PAVLOSKI, 2014, p. 12).

Pavloski (2014, p. 32) registra outros vocábulos que podem ser associados à expressão utópica, possibilitando “alargar” seu conceito. O primeiro, “udetopia”, como o “lugar de nenhum tempo”, que não está na atualidade, mas que pode vir a ocorrer em algum momento, momento esse que não se determina. O segundo, “eutopia”, definindo-o como o “espaço de realização individual e conquista da felicidade”. A observação do conceito utópico fez produzir uma série de características que poderiam ser encontradas em obras anteriores, exemplificando-se com a obra conhecida de Platão *A República*<sup>5</sup>.

Do mesmo modo, Figueiredo (2009, p. 325) havia indicado que diversos autores ao discutirem a idealização utópica, principalmente no quesito político, se referem ao livro *A República*, de Platão, como a primeira obra que oferece a propositura de política sistematizada atrelada à utopia. Na cidade, retratada pela obra como um espaço ideal, é possível reconhecer alguns princípios apontados enquanto justiça e instinto solidário advindos de indivíduos conscientes da relevância de engendrar um ambiente benéfico.

Conforme Rodrigues (2015, p. 17-18), o quantitativo de obras que foram listadas como utópicas, depois da denominação dada por More a seu livro, lançou uma curva ascendente e incontável de escritos anteriores e posteriores que apresentavam menções semelhantes e aspectos não distintos, tal qual o de vaguear por espaços ou tempos longínquos “nos quais o governo se molda com leis e princípios justos que eliminam os vícios e problemas da realidade”. Tais considerações reiteram que, por mais que a locução tenha se tornado conhecida a partir de More, segundo as autoras supracitadas, o pensamento utópico, mesmo que não nominado, já existia na literatura antiga.

Posto isso, Pavloski (2014, p. 33-34) dialoga em torno do que qualificaria uma produção a ponto de ser determinada como utópica. A partir de suas análises, confere que a utopia “surgiria como um dos vários produtos de um processo que está presente na própria gênese da sociedade como construção histórica, isto é, no estabelecimento de pressupostos comportamentais que assegurariam a estabilidade e o bem-estar do grupo.” Nesse sentido, surge a idealização desse espaço, já que, aparentemente, esse bem-estar seria tão desejado, observando-se o contexto vivenciado na realidade social.

---

<sup>5</sup> PLATÃO. *A República*. Tradução Leonel Vallandro, [Edição Especial]. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2014.

A maneira como o próprio termo tornou-se conhecido, bem como a compreensão dele acerca das construções filosóficas e históricas, é de relevância por assumir um contexto reflexivo para a percepção do senso crítico que o ideal utópico projeta em relação ao que é vivenciado, acentuando que ele permeia nas pessoas crenças de torná-lo, de alguma forma, possível. No entender de Figueiredo, aparentemente, é intrínseco aos seres humanos o ser sonhador, que se dispõe a “fantasiar” sobre seu destino como se fosse pré-requisito da humanidade e por isso “criação de mundos perfeitos, de paraísos alcança um passado remoto e pode ser encontrada em diferentes civilizações e grupos sociais ao longo da história.” (FIGUEIREDO, 2009, p. 325).

Por conseguinte, poderíamos considerar que na história muitas vezes a sociedade aceita determinados discursos, certa feita, utópicos, esperando/acreditando por/em melhoramento social, não enxergando ou, ainda pior, negando os horrores que deles podem decorrer, contribuindo com a ascensão de sistemas políticos, como os pós-revolucionários, os dos séculos XVIII e XIX, as grandes guerras, os Regimes Autoritários e/ou os regimes ditatoriais, por exemplo, do século XX. As conjunturas conflitantes levam os seres humanos a olharem para dentro e encararem o mal obscurecido que de alguma maneira veio à tona.

E a reverberação desses discursos favoráveis a tais ideologias no século XXI elege, nas democracias, governantes que invariavelmente demonstram afeição a regimes ditatoriais e/ou totalizantes em contrapartida ao sistema em vigor, argumentando, segundo eles, que a democracia não atende às necessidades da sociedade em questão, o que nos leva a compreensão de que:

[...] o estabelecimento de uma sociedade universalmente perfeita seria impraticável devido a sua própria incoerência interna. Ainda que indivíduos das mais diferentes origens apresentassem anseios similares como paz e harmonia, a idealização da forma pela qual tais desejos se concretizariam no mundo experimental poderia variar sensivelmente de uma comunidade para outra e mesmo de um sujeito para outro. Isso redundaria não só em uma multiplicidade de respostas para uma mesma pergunta, mas também em uma pluralidade de verdades simultaneamente coerentes (PAVLOSKI, 2014, p. 42).

O contexto de unilateralidade travestido no pensamento utópico talvez possibilite afirmar que a utopia é egocêntrica. Embora, a priori, ela se apresente como uma ideia de melhoria social para a coletividade, no que diz respeito ao alcance de um ambiente harmonioso, em seus meandros estão implícitos finalidades e interesses daqueles que a desejam erguer. O simples fato de entender que seus paradigmas seriam a melhor maneira de viver entoa um contexto impositivo, visto que impera um processo homogêneo, ao qual sabemos que a

sociedade, por natureza, é avessa em razão de ser composta por vários indivíduos que detêm gostos, pensamentos e maneiras de vida distintos.

Os anseios utópicos partem de realidades críticas, e podemos pontuar alguns momentos ideológicos e políticos da história que ascendem a partir desse prisma de transformação social. Os encaminhamentos históricos que se seguem ao fim da Idade Média, como o Renascimento Cultural e Científico, os ideais iluministas, “onde a confiança na possibilidade da razão, livre dos dogmas, construir uma sociedade justa no decorrer do curso histórico é um pilar fundamental de sustentação ideológica” (HILÁRIO, 2013, p. 205), e as conseqüentes revoluções, dentre elas a Industrial, com a ideia de modernização e de inovações tecnológicas, trouxeram profundos processos transformadores, mas, ao que notamos, proporcionaram a inversão da polarização social, dos privilégios, permanecendo negligenciados os menos favorecidos.

A Revolução Francesa, gerada por um processo de conscientização histórica acerca das mazelas sociais, econômicas e históricas, através dos ideais iluministas, no século XVIII, sonho de salvação da burguesia, liderando o terceiro estado, a exemplo, posteriormente, gerou um processo de repressão e ditadura de terror. Isso porque perseguiu, prendeu e guilhotinou seus opositores e não determinou um melhoramento nas condições sociais da população, culminando, adiante, na projeção da figura de Napoleão Bonaparte, o qual fechou o Estado, ampliando seu controle e se tornando Imperador.

Esse, portanto, seria um exemplo dos riscos a que a utopia pode incorrer. Freire (1979) defende que, aliada à conscientização, a utopia deve ser um estado constante para o alcance de transformações sociais relevantes, ou seja, a “Revolução” deve ser permanente, uma vez que, estagnada, gera processos negativos:

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. (FREIRE, 1979, p. 16).

Outro exemplo disso pode ser o da corrente sociológica discutida em volta do Socialismo, caracterizado por dois modelos existentes: o utópico e o científico. O Socialismo Utópico, primeiramente, desenvolvido por Saint-Simon, Robert Owen e Charles Fourier, defendia uma sociedade ideal que aconteceria de maneira gradativa e pacífica, conquistada pelo

proletariado por meio do “diálogo” com os capitalistas. Da crítica a essa teoria, no decorrer da Revolução Industrial, durante o século XIX, surgiu, por seu turno, o Socialismo Científico, defendido por Karl Marx e Friedrich Engels, incitados, principalmente, pela análise do sistema capitalista, em ascensão, e pelos processos de exploração que recaíam sobre a classe proletária. No século XX, os ideais socialistas desencadearam a Revolução Russa, um processo de “libertação”, mas, posteriormente, o Stalinismo do Estado Soviético tornou-o um ambiente autoritário/ditatorial.

A observação da narrativa utópica contrastada com a realidade corrobora, assim, a consideração, criticamente, das essências político-sociais negativas; assim, se concorda com Freire ao dizer que “a utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la.” (FREIRE, 1979, p. 16).

Concordando com Freire, José Maria Gomes Neto (2015) diz que, sendo a utopia uma sentença aparentemente esperançosa de criações positivas e de situações melhores, a distopia seria o seu desvirtuamento e desesperança, o revés ideológico, a percepção da imperfeição humana e que nada oriundo desse processo degenerado é capaz de nos orientar à plenitude.

Ou seja, aquilo compreendido enquanto contrastante, no entanto, compete ao que se denomina por distopia, denota o caos aterrador, mas com o mesmo propósito reflexivo das ações sociais também consequentes de aspectos políticos. Ambos os conceitos são congruentes em despertar “a necessidade de dominação e manipulação da coletividade em prol da harmonia dos regimes idealizados” (PAVLOSKI, 2014, p. 14). Nesse caso, se notamos como congruentes, podemos evidenciar que não são completamente opostos.

É possível, até então, observar o quanto a utopia está envolvida num complexo de questões em torno dos seres humanos, desde o seu ser interior, por suas crenças e por seus anseios, até os processos sociais e políticos. Envolve a dubiedade em relação à sua proficuidade e praticabilidade, denotando um espírito limitante, e ainda põe em pauta até que ponto, de fato, essa seria uma ocasião apenas benéfica.

É inegável que a utopia desponta como uma opção por repreender mazelas sociais em vigor, engendrando a esperança num destino melhor. Entretanto, as ocasiões históricas, que tratam de momentos autoritários na política e na sociedade, as consequentes guerras e a aparente permanência ideológica desses períodos na atualidade, de que iremos tratar, demonstrarão o contraditório, bem como o meio em que elas despertaram a desesperança quanto ao bem vindouro.

## 1.2 O conceito de Distopia e seu alcance com a realidade ao longo do tempo

As inquietações políticas e sociais, ocorridas no século XX, foram fruto de deliberações a respeito de melhores destinos, advindo das transformações econômicas do século anterior, as quais fizeram pressupor para o século predecessor um horizonte ilustre, porém a onda negativa logo chegou legando depressão econômica, crise do sistema capitalista, ascensão de ideologias e conflitos mundiais que permitiram atrocidades se tornarem reais, por isso, em nome da ordem e do bem-estar social, ascenderam sistemas totalizantes que cercearam as liberdades e a individualidade.

Momentos como esses parecem não ter ficado no passado ao pensarmos a respeito do tempo presente, dos arranjos políticos vigentes, dos relatos dos nossos pares e das reflexões feitas cotidianamente, esse desconforto com o que se percebe da realidade desenvolve, nos centros dessas discussões, a busca por resoluções. No entanto, como indicativo, promove a produção de suposições idealizadas, por vezes envolvendo um funcionamento político-social que poderíamos considerar, pelo senso comum, como utópicos, porém poderíamos incorrer em repetições negativas, já que:

[...] a utopia, por meio da utilização maciça de instrumentos de controle, transforma o corpo social em um objeto a ser moldado segundo diretrizes particulares que envolvem a padronização dos comportamentos individuais e a universalização dos princípios que orientam o regime. Em outras palavras, os ideais que impulsionam o utopismo são sempre vistos como anseios de toda a humanidade, para a realização dos quais todos os indivíduos devem colaborar, espontaneamente ou não. (PAVLOSKI, 2014, p. 72).

O fato é que as tentativas de trazer à luz ideias, para o enfrentamento aos problemas, evidenciam ainda mais as dificuldades enfrentadas para se chegar ao ideal desejado devido às fraquezas humanas, ao egocentrismo estrutural, a valores divergentes e existenciais, principalmente daqueles que assumem as estruturas de poder.

O Estado deveria, por esse viés, responsabilizar-se por uma sociedade mais justa, no entanto a prática afirma o oposto, e em contrapartida os entes sociais aparentam ser “apáticos” por conta da “existência de mecanismo de mobilização e de enquadramento das massas a partir de cima” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 57), e os empáticos “subversivos” ao sistema, portanto, são perseguidos e controlados. Com efeito,

A distopia é filha desse sentimento de desamparo, desânimo, sonhos irrealizados, frustrações acumuladas, medo, ansiedade; gerações marcham ao cadafalso na ilusão vã de seu sacrifício concretize seus ideais, mas a contraparte benigna, a realização,

jamais se efetiva. Pelo contrário, mesmo as utopias mais inspiradas corrompem-se, e a promessa do amanhã melhor transmuta-se, com o tempo, em autopreservação de um sistema decaído e perverso. (NETO, 2015, p. 269).

A palavra distopia deriva de duas palavras gregas, “*dus*” e “*topos*”, significando, etimologicamente, um lugar doente, ruim, defeituoso ou desfavorável. Normalmente é entendida como antiutopia, no senso comum, ou por aqueles que desconhecem essa discussão. O vocábulo, concorda Talone, foi “cunhado em 1747, escrito como dustopia. Em 1748, distopia foi definida como um ‘país infeliz’ [por Budakov] ...em 1868, John Stuart Mill, chamou a política [...] ‘muito ruim para ser praticável’” (2018, p. 375 apud CLAEYS, 2017, p. 274). A expressão, portanto, caiu em uso comum significativo no final do século XX.

Tendo como espelho ocasiões históricas que favoreceram a ascensão da narrativa distópica, observa-se o totalitarismo na primeira metade do século XX, ocorrido em boa parte da Europa, com o Nazismo, o Fascismo e a parte euroasiática do Estado Soviético, dos quais germinaram as lideranças aliadas e divergentes das grandes Guerras desse mesmo período. Isto posto, as distopias “veiculam suas reflexões e críticas por meio da figuração de um verdadeiro pesadelo social” (PAVLOSKI, 2014, p. 13).

Os exemplos supracitados denotam preceitos e atitudes associativas a questões que são percebidas em distopias, e, embora o recorte deste trabalho seja sobre as mazelas do Nazismo e do Fascismo, é imprescindível reconhecer que a significação do vocábulo e seu conceito consiste em articular que ela tem um leque variado de representações, que podem ser: mitológicas/religiosas (inferno, manifestações/castigos divinos, monstros, vampiros e afins sobrenaturais); naturais (furacões, vulcões, torrentes, deslizamentos, inundações, tsunamis, entre outras); biológicas (epidemias e pandemias) e demais aspectos político-sociais da modernidade e contemporaneidade (escravidão, guerras, regimes autoritários, ditaduras, entre muitos outros aspectos correlatos).

No contexto dos medos associados à religiosidade, por exemplo, a fé que remete ao medo dos demônios, a ideia de inferno e a maneira como ele foi caracterizado são algo considerável de se perceber. Durante a Idade Média, as crenças inseridas pela demonização das mulheres “bruxas” fizeram uma leva de cidadãos persegui-las e levá-las literalmente à fogueira. Fizeram isso estimulados pela instituição social mais poderosa do período, a Igreja Católica, que, através do ‘Tribunal do Santo Ofício’, é sabido, perseguiu e proporcionou inúmeras mortes de maneira cruel àqueles a quem, de alguma maneira, assombrassem o poder ideológico dela.

É possível relatar o contexto do Estado Islâmico, como exemplo contemporâneo, com conflitos internos e externos, em muitos deles com grupos extremistas, os excessos, em que

pese não estereotipar num contexto geral, mas é inegável a existência de grupos que matam e exterminam “em nome de Alá”. Nesse quesito, a obra de Hélio Franchini Neto (2010), não por acaso intitulada *Distopia*, remete a isso quando cita a existência de três ideologias dominantes num futuro “longínquo” que oportunizam o horror, o caos político e social. Uma delas é a dos “teologistas”, dos quais uma personagem, ao narrar, conclui como a “quintessência do fanatismo religioso”, ele cita: “dos teologistas nem se fala, pois utilizaram todo o tipo de barbaridade em nome de Dielá” (NETO, 2010, p. 22).

Um dos episódios famosos dessa tendência extremista político-religiosa, em 2015, foi o atentado à redação do jornal satírico francês *Charlie Hebdo*, que foi o alvo de ataques, por islâmicos extremistas, após uma publicação em que fazia uma crítica utilizando uma charge relativa a Alá. O próprio Neto, em obra supracitada, nessa edição de 2010, ou seja, cinco anos antes dos ataques reais, numa narrativa distópica, coloca sua personagem, sem nome, mas funcionário do Mistério da Guerra de outro grupo ideológico, os ‘Democratas’, no seguinte relato acerca dos ‘Teologistas’:

Esses dias, escutei dizer, arrancaram o coração de um dos nossos, lá na nossa ponta de lança sul, no bolsão, porque ele estava com um livrinho de caricaturas. Consideraram que ele ofendia o livro. [...] Eles têm essas teorias de que Dielá criou tudo- povoado pela existência do desenho tão primoroso, tão inteligente- e que a maldade de seres como nosso pobre colega não poderia ser resultado de um verdadeiro filho Daquele. (NETO, 2010, p. 23).

Assim sendo, a distopia aponta prospectos negativos, como o medo, a insanidade social e um futuro incerto; pode-se afirmar que ela não está apenas voltada para uma conjuntura, nem que seja aspectos do passado somente, muito menos apenas voltada a um futuro longínquo, ela se reporta a situações ameaçadoras, em variados contextos, tempos e lugares.

Tais indicativos incorrem no que Talone discorre como “um porvir em que a vida de diversos grupos ou povos estaria diariamente afetada e colocada em risco”. Então chega à conclusão de que a distopia é uma narrativa constante, persistente e, por conseguinte, “as distopias podem não só existir nesse exato momento, como formaram a realidade de diferentes grupos ao longo da história” (TALONE, 2019, p. 370).

A expressão torna-se muito utilizada, no século XX, com certa notoriedade, devido ao crescimento assertivo e significativo de obras literárias que se empenham em discorrer por esse gênero, não de maneira aleatória. Livros como *Nós* (1924), de Yevgeny Zamyatin; *Admirável Mundo Novo* (1932), de Aldous Huxley; *1984* (1949), de George Orwell, e *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury, entre tantos que surgiram nesse período e que marcam um olhar

crítico acerca das construções sociais de controle e de caráter totalizantes, muito embora retratassem sociedades “futuristas”, consistentemente, permitiram e ainda hoje o fazem para a percepção de contextos análogos<sup>6</sup>.

No Brasil, em 1981, período do processo gradual de abertura política e fim do Regime Militar no país, Ignácio de Loyola Brandão lança o seu romance *Não verás país nenhum*<sup>7</sup>, e essa distopia literária brasileira é compreendida como atual. No desenrolar do livro, em um momento futuro indeterminado, questões climáticas, controle das informações, extrema corrupção, alienação social, excesso populacional, seleção de fichas para transitar, policiamento violento e ostensivo e alta manipulação política são narrados por um professor de História que, pela Lei de Segurança Nacional, foi impedido de cumprir suas funções.

No cinema um dos pioneiros foi o filme *Metrópolis*<sup>8</sup> (em alemão), lançado em 1927 e dirigido por Fritz Lang, filme estabelecido como um “clássico” da corrente expressionista alemã, corrente inspirada no cenário desse país após a Primeira Guerra Mundial, e que retrata o horizonte futuro de 2026, observando, artisticamente de maneira distorcida e exagerada, os aspectos sociais.

O filme apresenta-se no contexto de uma cidade, Metrópolis, a qual é evidenciada por estar forjada na alta tecnologia, com grandes prédios, com o desenvolvimento de transportes, ao passo que essa evolução tem por marca a velocidade, o tempo passando pelos vértices do desenvolvimento industrial. Ao mesmo tempo denuncia a discrepância social, os desarranjos provocados à classe trabalhadora e pobre por meio da exploração gerada a essa massa populacional que, incessantemente, maneja todo o aparato para a manutenção do status dos privilegiados.

A descrição do filme deixa claro haver a discussão existente sobre a distinção de classes sociais e de modelos opressivos na Europa. Entrecortado a isso, na obra, se apresentam processos de rebelião pelos oprimidos. O envolvimento da obra em relação ao avanço tecnológico e industrial, que determina o modo de viver, agir e pensar dessa sociedade, se alinha ao que foi compreendido como uma das ramificações de análise histórica sobre fatores contribuintes ao surgimento e à ascensão do Fascismo.

---

<sup>6</sup> Respectivamente: ZAMIATIN, Eugene. *Nós*. Rio de Janeiro: Anima, 1983; HUXLEY, Aldous Leonard. *Admirável Mundo Novo*. São Paulo: Globo, 1995; ORWELL, George. *1984*. São Paulo: Editora Nacional, 2003; e BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. Tradução Cid Knipel. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012.

<sup>7</sup> BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Não verás país nenhum*: (memorial descritivo). São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

<sup>8</sup> É possível assistir ao trailer desse filme no site: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-240/> e está disponível gratuitamente na plataforma *YouTube* pelo link: [https://www.youtube.com/watch?v=Vnp\\_TAB52AI](https://www.youtube.com/watch?v=Vnp_TAB52AI). Acesso em: 14 jul. 2020.

Bobbio, Mateucci e Pasquino (1998, p. 469) apontam que o fator agregador das variadas maneiras como a Europa reagiu, no período que se interpõe entre as duas Grandes Guerras, está “na análise das contradições da sociedade capitalista e das modificações por ela introduzidas na dinâmica das relações e conflitos entre as classes, na fase histórica iniciada com a Primeira Guerra Mundial”.

A partir de então, o cinema irá se debruçar sobre a produção e difusão de mais filmes distópicos, dos quais, muitos deles, serão adaptados da literatura, como os clássicos citados anteriormente: *Fahrenheit 451*, que ganhou duas adaptações, a primeira em 1966, no Reino Unido, e dirigido por François Truffaut, e a segunda lançada em 2018, nos Estados Unidos, e dirigida por Ramin Bahrani, bem como *1984*, que chegou às telas no ano homônimo ao título (1984), lançado na Inglaterra e dirigido por Michael Radford.

Reconhecendo esse processo de adaptação de obras literárias para o cinema, podemos, evidentemente, associar ao fato de que a literatura, assim como os filmes, é capaz de permitir ao leitor fazer relações com a realidade. Ao tratar da ‘teoria crítica’, Hilário explica que seu encargo é o de prover a identificação de aspectos da contemporaneidade que mostram as pessoas em atitudes incapacitantes da sociedade, de imobilização, e para perceber situações limitantes, portanto a prática da leitura capacitaria as pessoas a uma “análise acerca das mutações sociais e suas incidências sobre o campo da subjetividade, da política e da ética.” (HILÁRIO, 2013, p. 202).

Hilário incentiva os leitores que passem a notar os livros baseados no gênero distópico a partir de uma ‘teoria crítica’ da sociedade. Defende que a distopia serve como meio de analisar a sociedade por relações e conexões com a realidade. É o que determina como “análise radical da modernidade”. Segundo ele, “é possível lançar luz acerca de traços marcantes do nosso contemporâneo, tais quais: as formas de controle da subjetividade, [...] e a dinâmica de submissão da cultura à civilização.” (HILÁRIO, 2013, p. 201).

Esse horizonte literário contemporâneo e as veredas históricas do século XXI, aparentemente embebidas dos horizontes ideológicos e políticos do século anterior, têm contribuído para que surjam novas obras distópicas, que ganham a adesão de uma massa jovem. Por exemplo, a saga do livro *Jogos Vorazes*<sup>9</sup>, de Suzanne Collins. Não apenas em formato literário, mas, como já exposto, tem retornado nas telas dos cinemas, com grande alcance de

---

<sup>9</sup> A saga de filmes *Jogos Vorazes*, como boa parte dos filmes distópicos, é uma adaptação de obras literárias para o cinema. No caso dessa saga, temos como sua bibliografia em ordem respectiva: COLLINS, Suzanne. *Jogos Vorazes*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010; \_\_\_\_\_. *Em chamas*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011; e, por fim, \_\_\_\_\_. *A esperança*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011.

público. Isso potencializa a assertiva de que “essa nova onda de narrativas distópicas [...] na verdade, não é nada nova; ela é apenas uma repaginação dos medos que já existiam e estavam de certa forma adormecidos.” (RODRIGUES, 2015, p. 85).

Nesse caso, os argumentos de Hilário (2013) são congruentes às distopias nos filmes. Afinal, são reproduções desse horizonte originado em obras literárias e adaptado para, não incomum, a cinematografia, a TV e as mídias em geral. Ademais, afunila-se o sentimento de que o gênero distópico aponta contribuições na meditação sobre acontecimentos passados no século XX tanto quanto sobre situações que se seguem na atualidade. Essas observações reiteram o receio humano com o que há de vir, o que tem inflado a ideia de que “no nosso tempo, o que reina é o medo de que ele se tornará cada vez pior. Os últimos cem anos foram marcados por uma falta de fé e um ceticismo nunca vistos” (RODRIGUES, 2015, p. 88).

As distopias seriam, para tanto, o alerta acerca da situação presente para o que pode decorrer dele, sendo assim seu objetivo “é analisar as sombras produzidas pelas luzes utópicas, as quais iluminam completamente o presente na mesma medida em que ofuscam o futuro.” (HILÁRIO, 2013, p. 205), portanto é importante compreender e esclarecer que:

[...] a distopia não é o contrário da utopia, não se configurando enquanto antiutopia. Pois ela não é avessa a todo e qualquer tipo de utopia [...] As distopias problematizam os danos prováveis caso determinadas tendências do presente vençam. É por isso que elas enfatizam os processos de diferenciação subjetiva, massificação cultural, vigilância total dos indivíduos, controle da subjetividade a partir de dispositivos de saber etc. A narrativa distópica é antiautoritária, insubmissa e radicalmente crítica. (HILÁRIO, 2013, p. 206).

Podemos pontuar que “uma leva à outra” e que o contrário procede se a utopia promove idealizações que corroboram a ascensão de sociedades totalizantes e autoritárias, acarretando a distopia como processo espiral da existência de um universo caótico e desagradável, que, quando percebido, alavanca a resistência, que, por sua vez, está imbuída do desejo utópico ‘revolucionário’. Nesse último ponto, os que acreditam na revolução defendem que sua realização é provável, e, portanto, “a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.” (FREIRE, 1979, p. 16).

Em vista disso, fica evidenciado como o processo utopista pode elencar elementos antidemocráticos, por isso a percepção sobressalente, no fim, não são as idealizações positivas, mas sim suas consequências negativas. Do mesmo modo, é preciso analisar até que ponto a sociedade se permite e acredita ser necessário abdicar da sua individualidade por um “bem

maior” e entender que seja crível entregar sua liberdade àquele que está no poder em nome das promessas de “progresso social”.

A sociedade perfeita exige o expurgo do que é ruim, aniquilação de alguns de seus membros para construir algo novo. Para que isso seja possível o controle do Estado não apenas é necessário, como obrigatório, para que haja harmonia de fato os indivíduos devem, como preconiza More, viver em igualdade absoluta. A igualdade, por sua vez implica no amortecimento dos desejos individuais diante do bem comum, em outras palavras, para serem iguais os sujeitos devem amortecer suas paixões e impulsos egoístas, o que implica em menos liberdade. Quanto maior a igualdade, menor a liberdade individual, ou, pelo menos, menor o número de decisões que o indivíduo deve tomar sozinho, ou o número de opções disponíveis. De fato, o controle dos sujeitos, seja introjetado por meio da moral ou externalizado na figura do estado, deve ser maior. (FIGUEIREDO, 2009, p. 2009).

Esse aspecto é importante de ser destacado por evidenciar o fator da individualidade em relação ao coletivo, já que uma leva à outra e o processo utópico/distópico está relacionado à discussão da homogeneidade, quando se percebe que o “‘bem de todos’ se torna um processo invasivo e desrespeita a diversidade intrínseca à humanidade.” (PAVLOSKI, 2014, p. 56).

Não basta desejar o paraíso social, os indivíduos devem oferecer sacrifícios pessoais para que a “ordem seja preservada”, portanto não apenas a diversidade em si, como também se deve imaginar que tal aspecto desconsidera que os costumes, os padrões morais, as filosofias de vida estão em constante processo de transformação.

Dessa maneira, cabe a um grupo restrito ou associado ao chefe, a sua figura central, determinar o que é concebível para a subsistência de sua gestão e a ordem social. Por conseguinte, a “individualidade seria absorvida pelo bem-estar da comunidade e o conceito de igualdade assumiria um caráter normalizador e totalizante.” (PAVLOSKI, 2014, p. 57). Essa contextualização demonstra como a distopia pode estar presente na nossa realidade mais do que podemos supor. São inúmeras as situações que podem conduzir a uma realidade distópica.

### **1.3 Distopia e Regimes Autoritários: Ecos político-ideológicos do século XX**

A distopia, de acordo com o que vem sendo descrito, embora, muitas vezes, presumivelmente futurista, consegue adentrar situações reais do passado e/ou do presente, por isso se trata de uma narrativa atemporal. Aqui a discussão tem o enfoque no momento histórico dos sistemas que ascenderam na Europa, no processo da Primeira Guerra Mundial, e posterior a ela, denominados como “Regimes Autoritários”.

Considera-se relevante discorrer a respeito de tópicos que notabilizaram e caracterizaram esse meandro histórico, objetivando perceber sua presença hodiernamente na

nossa realidade. Ademais, é possível, aqui, fazer relações breves quanto ao modo como tais questões aparecem em *V de Vingança* (2005, direção de James Mc Teigue; Warner Bros), *Jogos Vorazes* (2012, direção de Gary Ross; Paris Filmes) e *Fahrenheit 451* (2018, direção de Ramin Bahrani; HBO), fato que deve ser aprofundado no capítulo seguinte, em que pese a apresentação das análises desses filmes.

Prefaciando o romance distópico *Fahrenheit 451*, de Bradbury (2012, p. 12), Manuel da Costa Pinto relata: “num século anti-humanista” [citando o século XX] “a razão deixou de ser o antípoda da desrazão [sic], da mitologia e da religião”, compreendendo ele que isso ocorreu como meio de que a racionalidade abarcasse os desejos autoritários do período. Referenciando Adorno e Horkheimer, escreve: “o esclarecimento, ou seja, a razão instrumental, é a radicalização da angústia mítica”. Esse aspecto corroborou as literaturas de ficção em que a abstração foi permeada por sociedades conflitantes. Para tanto, Costa Pinto segue afirmando que “no século XX, como na famosa gravura de Goya, o sonho da razão produz monstros ou, em outras palavras, distopias”.

Pavloski (2014, p. 55) alerta sobre a importância da relação da utopia e da distopia com os regimes autoritários, assim como a necessidade de observar o que é feito por tais regimes para que possam obter êxito na sua consolidação: as questões de ‘segurança’ e controle social por meio de censura, a reinvenção da memória, a modelagem social que se pretende promover, indicativa de representação ideal para o funcionamento desejável dos âmbitos sociais, citando a tipologia utópica ao inferir que essa imposição política e social seria parte de um olhar utópico heroico em benefício daquele que a está implementando.

Permeando o horizonte histórico do autoritarismo, faz-se necessário deliberar acerca do que temos de conhecimento em relação a tal conceito substantivo que é pauta servil como uma ferramenta associativa à distopia. Torna-se imprescindível, portanto, reforçar a verossimilhança com a narrativa aqui proposta. Assim, é crível observar que

O adjetivo “autoritário” e o substantivo Autoritarismo, que dele deriva, empregam-se especificamente em três contextos: a estrutura dos sistemas políticos, as disposições psicológicas a respeito do poder e as ideologias políticas. Na tipologia dos sistemas políticos, são chamados de autoritários os regimes que privilegiam a autoridade governamental e diminuem de forma mais ou menos radical o consenso, concentrando o poder político nas mãos de uma só pessoa ou de um só órgão e colocando em posição secundária as instituições representativas. Nesse contexto, a oposição e a autonomia dos subsistemas políticos são reduzidas à expressão mínima e as instituições destinadas a representar a autoridade de baixo para cima ou são aniquiladas ou substancialmente esvaziadas. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 94).

Em acordo com os autores citados, são três conjunturas que envolvem o conceito substantivo do ‘autoritarismo’: o político; o ideológico e o psicológico, sendo respectivamente o primeiro ligado às questões governamentais, o segundo pautado nas crenças acerca do funcionamento da sociedade, no anseio autoritário, e o último voltado para uma situação mais personalista. Aqui a pretensão é centrar, primordialmente, na questão política, mas dispensar o indicativo ideológico não é viável, já que um alimenta o outro. Por vezes será perceptível adentrar a parte psicológica, pois a personalidade autoritária se encontra presente, em variados casos, nos chefes de Estado desses regimes, mas não exclusivamente neles, visto que é possível encontrar tal característica em líderes de governos democráticos.

Nos filmes relacionados a esta pesquisa, essa figura autoritária personificada no chefe de Estado está representada, por exemplo, na personagem Adam Sutler, alto chanceler em *V de Vingança*, na figura do Presidente Snow, de *Jogos Vorazes*, e, embora não seja apresentada diretamente no líder do Estado, em *Fahrenheit 451*, a projeção de poder centralizado, nesse último, aparece constantemente nos reforços e falas do chefe dos bombeiros, o capitão John Beatty.

Em vista disso, a configuração do autoritarismo político é definida pelo alcance desses chefes e do seu regime de governo de monopolizar os mecanismos de poder, conseguindo minimizar a intervenção das demais instituições, que por vezes são manipuladas de acordo com a ideologia de quem assume o papel central do Estado. No sentido mais amplo, é possível conferir que atinge modelos de regimes em que é suprimida a democracia, ou seja, são antidemocráticos por lei, mas se pode, em alguns casos, ser notadas nuances em administrações democráticas.

Das características comuns entre os regimes Nazista e Fascista, bem como aos demais regimes autoritários, durante o século XX, por exemplo, conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), têm-se: o *totalitarismo*, no qual é exercido o controle dos direitos individuais; o *reforço militar*, em que o Estado faz uso da força para manutenção da ordem, percebendo-se a desafeição pelos Direitos Humanos; o *nacionalismo*, em que ocorre a utilização de símbolos nacionais, propagandísticos “patrióticos”; a *censura*, pautada no controle dos meios de comunicação e das artes, bem como da ciência, podendo incluir a propensão ao negacionismo histórico, colocando a memória à disposição do interesse do Estado e a religião como manobra de acomodação social e moralismo. Nesse caso, é ascendida a perseguição a núcleos políticos, movimentos sociais, artísticos e intelectuais.

Todas as características acima pontuadas, nos Regimes Autoritários do século XX, estão presentes nas ficções cinematográficas distópicas eleitas nesta dissertação. Cada uma reforça

em maior ou menor grau algum aspecto específico, mas não deixando de demonstrar os demais. O controle dos meios de comunicação e a censura são apresentados veementemente nelas. O programa “Jogos Vorazes”, além de ser um processo punitivo a uma rebelião, um viés de perseguição e controle de possíveis movimentos sociais, é uma constante demonstração de manipulação midiática. As grandes telas e as projeções espalhadas nos distritos de *Jogos Vorazes* e nas cidades de *V de Vingança* e *Fahrenheit 451* nos permitem observar a mesma demonstração de poder militar, de manipulação, de censura e de controle do Estado sobre os meios oficiais de informação.

Arendt (1979, p. 390) identifica algumas dessas manobras nesses regimes e discorre sobre eles. Em relação ao contexto de afirmação de poder por tais sistemas, ela inclui que, ao que aparenta, “a propaganda e o terror parecem ser duas faces da mesma moeda”, no entanto acrescenta que a assertiva é relativa porque ambos os aspectos funcionam distintamente, a depender do momento em que se encontra o sistema totalitarista. Segundo a autora, se o regime totalitário detiver amplo controle sobre o Estado, a propaganda passa a ter função doutrinária, dando tons de realidade “às suas doutrinas ideológicas e às suas mentiras utilitárias”.

Para além dos pontos citados, que dizem respeito a aspectos dos regimes autoritários, na primeira metade do século XX, um dos trajetos que chamam atenção é a perseguição e violência contra as minorias sociais – homofobia, racismo e xenofobia – essa última, inclusive, foi promotora de inúmeras mortes na história nazista, apoiada pela crença na “pureza racial”. Alinham-se, destarte, no sentido de que “a realidade de uma sociedade racial, a formação de uma elite selecionada de um ponto de vista supostamente racial, constituiria melhor garantia da doutrina do racismo do que as provas científicas ou pseudocientíficas.” (ARENDR, 1979, p. 436).

Outro fator a ser notabilizado é o de que muitas vezes, aparentemente, ocorre certa anuência social em relação às pretensões autoritárias. Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 93) apontam que, quando quem está no poder reduz a crença na autenticidade dele, decorre também uma descrença por parte da população nas instituições legítimas. Situações assim são definidas pelos autores como conflitantes, visto que denotam a sensação de frustração para ambos os entes sociais: os que estão no poder e os que estão a seu dispor.

Isso pode ocorrer devido à suspeição popular acerca do sistema, ou mesmo porque a sociedade decidiu abarcar um novo prelúdio, facilitando, portanto, a aceitação de narrativas de transformação política e social, implicitamente forjadas no autoritarismo.

Sobre isso Arendt (1979, p. 443) assevera: “parece ser da natureza das coisas que as exigências e as metas extremas sejam refreadas pela objetividade; e a realidade como um todo

difícilmente é determinada pela tendência à ficção de uma massa de indivíduos atomizados.” O descrédito no futuro, enquanto evento desfavorável, é aspecto relevante no contexto distópico porque é oportunidade para o avanço de proposituras político-sociais negativas.

Sobre a ascensão do Fascismo e do Nazismo, o afirmado por Arendt (1979) acima entra em consonância como o que argumentam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998). É inegável, no contexto histórico e sociopolítico tanto da Itália quanto da Alemanha, que o descompasso social após a Primeira Guerra Mundial foi definitivo para a aceitação popular e a pressão por mudanças no quadro político desses países, fazendo-os aceitar as ideologias pregadas por tais movimentos. O mesmo ocorreu com a Rússia, que, no contexto da revolução, por conseguinte, fez surgir o Estado totalitário Soviético. Nos Estados Unidos, embora democrático e liberal, nos idos de 1950, a partir das experiências durante as duas Guerras Mundiais e pelo auge da Guerra Fria, foi suscitada a política do macarthismo, movimento de perseguição a comunistas que se tornou latente nessa década.

Essas questões também são aparentes em *V de Vingança*, no qual um único partido político assume o Estado Inglês após profundas transformações causadas por uma grande guerra. Na situação, a Europa lidou com inúmeras mortes, além da guerra, devido a uma pandemia. Em *Jogos Vorazes*, a sede, Panem, e sua liderança política assumem o poder e o controle de todos os distritos após conflitos e rebeliões levantados por insurgentes. Em *Fahrenheit 451*, o “perigo constante” está nos livros, que tornam as pessoas infelizes, gerando confrontos sociais e políticos que recaem no “caos”, por isso queimá-los é a solução. A propagação de ideologias, demonstradas nos três filmes, se reporta à maneira como conseguem a manutenção do controle político e social. Neles é perseguido e punido todo e qualquer ente social que ouse infringir o que pregam como bem-estar geral, e assim é possível perceber como esse contexto político permanente se estabelece e se consolida.

Recai-se, portanto, no que alertam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 93) ao afirmarem que “num dos seus possíveis significados, o termo ‘autoritarismo’ designa, na verdade, uma situação na qual as decisões são tomadas de cima, sem a participação ou o consenso dos subordinados”. Nesse caso, ocorre que a autoridade se converte em autoritarismo, deixando de ser parte do posicionamento do coletivo para ser a ordem de um ente social isolado, portanto o risco está contido na permanência e na consolidação da relação de controle e domínio.

Ao nos depararmos com situações como as relacionadas acima, tanto na própria História quanto nas ficções, passamos a refletir sobre a nossa realidade. Como pontua Freire (1979, p. 15), “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da

realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” Isso nos leva então a refletir e chegar à indagação, conforme segue:

Em relação ao possível fim da ameaça totalitarista em nível mundial, devemos nos perguntar em que medida esses sistemas políticos controladores deixaram de fazer parte do mundo contemporâneo. Ainda que a democracia seja o sistema escolhido pela vasta maioria dos Estados, quais seriam os resquícios ainda presentes nos meandros das sociedades atuais? (PAVLOSKI, 2014, p. 27).

Observadas tais questões, e refletindo acerca dos meios utilizados para o “apaziguamento” social, para além do uso das mídias, é possível perceber, por exemplo, como a educação foi a prática comum dos regimes totalitaristas na promoção de um processo doutrinador favorável à disseminação de suas ideologias e como ela, mesmo num cenário democrático, é passível de estar na mira das tentativas de ser um instrumento de manutenção das estruturas dominantes e alvo de perseguição, mesmo que de maneira “sutil”. Na concepção de Freire,

Nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que impõe-se às classes dominadas como “legítima” – como fazendo parte do saber oficial [...]. (1979, p. 39).

No totalitarismo, essa condução é evidente, portanto a educação, nesses casos, deixa de cumprir o “papel ideal” [talvez utópico] de promover conscientização e formar seres críticos, para estabelecer e consolidar as normas do sistema. Não que a “educação ideal”, num “sistema democrático”, não esteja sujeita a cair nessa “armadilha” e fortalecer aqueles que detêm o poder e os privilegiados, mas ao menos é provável que ocorram diligências de setores sociais que contribuam para minorar esse fator.

Em regimes autoritários, o contexto opressor, indubitavelmente, é muito superior. No tópico de “observar” a prática dos educadores, na tentativa de infringir a liberdade de cátedra e na maneira como procede a organização da educação, isso é perceptível, pois “Para o opressor, a consciência, a humanização dos outros, não aparece como a procura da plenitude humana, mas como uma subversão.” (FREIRE, 1979, p. 32).

Por conseguinte, não é viável, minimamente, educar cidadãos conscientemente ativos. Quanto mais apatia social, nesse âmbito, melhor. Ao tratar da maneira como o ensino de História, em dados modelos de regimes e governos, funcionou como uma espécie de mecanismo

de convalidação de um contexto sociopolítico e concomitante dos dirigentes deles, Laville (1999, p. 26) afirma que, do mesmo modo, esse processo conseguiu persuadir “‘nos membros da nação’ a percepção de si enquanto ‘súditos’, fiéis e orgulhosos por servir e por se enxergarem pertencentes, lhes tirando o censo de ‘cidadãos participantes’”.

A contestação da memória, o negacionismo histórico, o ataque às minorias (questões de gênero, racismo indígena e negro), a determinação por parte daqueles que estão no poder em obter o controle das instituições de educação, de cultura, de comunicação e/ou persegui-las, apoiados por alguns setores sociais, por seus interesses e por parte da população, talvez por ignorância, por preconceitos, pelo ódio, pela descrença no sistema democrático etc., potencializam o direcionamento de um passado autoritário que mais parece atual.

Quando os discursos geram uma ideia de homogeneidade ideológica, negando a diversidade, é assertivo vincular essa estratégia como uma espécie de esmagamento do senso crítico. A linguagem mais culta contribui com a sensação de não pertencimento da população a seu lugar, isso porque ela não consegue se enxergar naqueles que estão dominando. A disputa das narrativas, do lugar da linguagem, ou seja, da forma de se expressar, vai além das estruturas gramaticais, é uma ação política.

Para tanto, torna-se crescente a utilização de símbolos nacionais e de ideias, como do “patriotismo”, mesmo que de maneira não específica, deixando vago o que é entendido por ‘pátria’ ou pelo próprio termo correlato. Logo, “A mecânica positiva funcionará totalmente na linguagem de todos os dias, e esta fortalecerá sem cessar com novas narrativas. O discurso se tornará o veículo da lei: princípio constante da recodificação universal.” (FOUCAULT, 1987, p. 132).

As propagandas e os discursos balizam a censura estatal e sociocultural e, do mesmo modo, conseguem convencer aqueles que de alguma maneira são prejudicados quando dão a entender que a responsabilidade por seu fracasso é parte de seu “mau comprometimento”, desonerando o Estado da competência por amenizar as mazelas que ruirão sobre si e os demais entes. Isso é ainda mais manifesto no contexto das desigualdades sociais. Para isso, a criticidade deve ser execrada e é malvista pelos favorecidos e aliados dos que estão no poder.

Essa noção meritocrática transforma o cidadão em julgador e censor de si e de seus pares ao passo que faz do chefe de Estado uma figura benevolente e eximida dos encargos sociais. Por sua vez, a figura do líder determina aos cidadãos uma postura “patriótica”, comum à práxis nacionalista, conduzindo implicitamente à crença da sua mitologia e à compreensão, por parte da sociedade, das crueldades e punições, passando estas a serem encaradas como naturais e aceitáveis para a conservação social e a estabilidade da ordem. Nesse contexto,

Todo nacionalismo é uma religião idólatra, cujo Deus é personificado pelo Estado, representado em muitos casos por reis ou ditadores mais ou menos deificados. [...] Todo o homem que acredite muito fortemente na idolatria nacionalista local, pode encontrar em sua fé um antídoto contra até mesmo o mais agudo complexo de inferioridade. Os ditadores alimentam as chamas da vaidade nacional e colhem a sua recompensa na gratidão de milhões, para os quais a convicção de que participam da glória de uma divina nação mitiga-lhes o tormento da consciência de pobreza, ausência de importância social e insignificância pessoal. (HUXLEY, 1979, p. 96-97 apud PAVLOSKI, 2014, p. 109-110).

Desse modo, a população permanece passiva e o apoio se transforma numa “cegueira”, na qual se torna apazível que ser a favor de um sistema é aceitá-lo incondicionalmente sem que nada possa ser contradito. Por meio de regulação estrutural, os discursos são suscetíveis ao que é permissível, ao que esteja em consonância com o bojo estatutário, admitido intrinsecamente pela massa que crê piamente estar cumprindo seu papel ufanista, fazendo assim “o melhor” para o coletivo.

A favor do sistema, contribui para um possível controle ou aversão daqueles que se lhe opõem. Enquanto parte da sociedade torna-se os olhos do Estado, os processos de violência entre grupos sociais, principalmente em manifestações, ficam mais evidentes. Assim sendo, como afirma Pavloski (2014, p. 82), “encontram na vigilância o mecanismo apropriado para aumentar a eficácia do controle exercido pelo Estado”, fato referenciado ao expor que

[...] é preciso considerar que o poder exercido nas sociedades disciplinares nunca se manifesta unilateralmente, mas por uma multiplicidade de discursos e ações coercitivas que partem também dos próprios indivíduos. O controle não é apenas impositivo, mas aceito e redistribuído. Assim que um ideal de cidadão é constituído e aceito pela população, os membros do grupo são levados a não apenas apoiar, mas também a proteger a integridade de tal modelo. (PAVLOSKI, 2014, p. 78).

Tal modelo paralisa a sociedade por meio de sistemas “legais” de controle e censura, gerando um aprisionamento: “O condicionamento psicológico e físico imposto [...] não só automatiza os sujeitos, como também os obriga a viver em um constante estado de terror sustentado por regras rígidas e por violentos dispositivos punitivos” (PAVLOSKI, 2014, p. 18-19).

Esses aspectos reiteram, portanto, um condicionamento social interessante aos grupos dominantes, uma vez que pretendem interiorizar a homogeneização dos indivíduos. A vigilância para tanto tende a atingir a todos na sociedade. Aqueles que divergem tornam-se subversivos, e seus pares, apoiadores do sistema ou que não percebem o contexto em que vivem, assumem a postura de algozes.

Em contrapartida, os que estão em situação de domínio também se tornam alvos dos que se insurgem. É o que se apresenta, em comum, em *V de Vingança*, *Jogos Vorazes* e *Fahrenheit 451*. À medida que os protagonistas e os personagens que os apoiam vão sucumbindo em suas realidades autoritárias, ascende neles o ímpeto de se insurgir contra o sistema, de lutar por transformá-lo, infringindo-lhe a subversão.

Não se pode negar ao longo da história a presença dos insurgentes nas relações sociais, culturais, políticas em variados campos. Ao tratarmos da censura, nas artes, de modo geral são incontáveis as obras que assumiram a postura “subversiva”. No cinema, por exemplo, é válido frisar o fato de que, ainda que diante de um regime de censura, por se tratar de algo subjetivo, torna-se inviável, por completo, impedir que determinados temas apareçam e envolvam o público, mesmo que de modo sutil.

Essa questão fortalece o indício do potencial político, social, elucidativo, crítico e educativo dos filmes. Nas películas, seja propositadamente ou não, a censura não alcança de todo as entrelinhas e nem aqueles que em sua produção detêm o controle do que será apreendido por aqueles que o assistem.

[...] parte da realidade expressa no cinema escapou aos censores. Escapou sempre e escapa ainda hoje, quando apesar de todas as formas de controle [...] o filme se liberta mais e mais da instituição que o governa: hoje quando a câmara super 8 e a 16 mm estão nas mãos de qualquer pessoa, não há mais censura possível, a menos que se proíba a venda de câmeras. Isso porque um filme seja ele qual for, sempre vai além de seu conteúdo, e, da mesma forma que escapa a seu censor, escapa também a quem faz a filmagem. (FERRO, 1992, p. 28).

A expansão tecnológica e da informática tem corroborado, em larga escala, o acesso a câmeras fotográficas, de vídeo e celulares com tais funções, bem como as redes sociais e as plataformas digitais nas quais é possível publicar e consumir conteúdos de maneira autônoma. Apesar da tendência possível de apoiar uma ideologia, numa película, não há controle sobre as conclusões advindas pelo espectador, ao passo que possam ser desfavoráveis ao desejado por seus agentes, escapando do que se pretende. Isso porque, conforme Ferro (1992, p. 29), “um filme sempre vai além de seu próprio conteúdo”.

Em *Fahrenheit 451*, notamos o árduo trabalho dos bombeiros incineradores de livros para a manutenção da censura. O destaque nessa versão recente do filme é justamente o avanço tecnológico. Os opositores do regime político, para além de resguardar os livros físicos, elaboram sistemas digitais e virtuais de armazenamento das obras. Fazem gravações audiovisuais sobre seus conteúdos, bem como colhem fontes orais para o resguardo da história,

que foi alterada pelo Estado utilizando-se de aparatos tecnológicos e eletrônicos para a salvaguarda das informações coletadas.

Diante disso, se havia dificuldades de controle, sobre os conteúdos nos filmes, nas artes de modo geral, na comunicação, na educação, na literatura, dentre tantas formas de interação, durante regimes políticos autoritários e ditatoriais, na atualidade se aufere maior contenda. Em suma, “a posse de todos os instrumentos de força e de violência por parte do totalitarismo no poder cria uma situação difícil e paradoxal para o movimento totalitário. O possuir poder significa o confronto direto com a realidade.” (ARENDETT, 1979, p. 443).

Fatores como esses estão presentes na narrativa distópica, e suas nuances, na realidade atual, são tópicos aqui considerados, como também a forma como a nós seja possível, enquanto professores(as) de História, lograr de tal perspectiva narrativa em filmes para o ensino, princípio que será discutido mais adiante.

## CAPÍTULO II CINEMA E DISTOPIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

### 2.1 Ensino de História e cinema

Ponderar a respeito da maneira como a História e o pensar no tempo histórico vêm sendo construídos é importante. No pensamento de Bittencourt e Nadai (2009, p. 79), o processo que envolve o conhecimento histórico e temporal vem “diluindo-se no decorrer do curso”, notando-se ainda que ocorre, na prática em geral, e para os(as) alunos(as) em particular, a crença limitante de que “ensinar História é, em princípio, e quase exclusivamente, comunicar um conhecimento fatural do passado”, extraindo o horizonte de percepção àqueles a quem ela atinge a respeito da sua criticidade e do alcance temporal, social, político e cultural, retirando-lhe seu valor – da História.

No início do século XX, a historiografia apenas considerava documentos escritos como legítimos, pois não seriam eles, sob o juízo da época, passíveis de distorção. Os filmes, até então, não eram notados como fontes válidas, pelo menos até as discussões em torno de sua utilidade em sistemas de governos autoritários. Assim sendo, o historiador desse tempo não se apoiava nesse gênero como fonte, tampouco se considerou o usufruto dele como caráter pedagógico. Pensá-lo como fonte, portanto, estaria em desacordo historiográfico, já que “para as pessoas instruídas, para a sociedade dirigente e para o Estado, aquilo que não é escrito, a imagem, não tem identidade.” (FERRO, 1992, p. 83).

Por tal interpretação, as projeções seriam uma seleção de cenas que montadas representariam, em princípio, uma “pseudo-representação da realidade”, portanto não condizente como instrumento de análise histórica. Com o passar dos anos e as reflexões acerca da tarefa dos historiadores, permitiu-se uma ressignificação sobre sua prática e o uso de variados recursos, e não apenas dos documentos oficiais; o cinema então passou a ter relevância, unindo-se à discussão sobre aquilo que pode entrar no ensino de História.

Segundo Nadai (1993), a busca por novos temas se acentuou com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, suas formas de luta e resistência, atingindo os estigmatizados: camponeses, mulheres, entre tantos. Com o final do Regime Militar, se eleva a observância da dialética marxista e, conseqüentemente, se amplifica a proposta de reavaliar os currículos e as práticas pedagógicas. Enfatizaram-se para esse fim novos prismas e outra postura dos docentes que se distanciasse do modelo tradicional, reforçado na ditadura, com livros que trouxessem novos discursos, tais como as questões sociais e as estruturas de classe.

Em conformidade com o supracitado, Rosenstone (2010, p. 19) contempla que não se pode ignorar os esforços dos historiadores, principalmente a partir da metade do século XX em diante, quando ocorre o que chama de “revoluções nas metodologias de pesquisa”, as quais permitiram a amplitude visual da complexidade humana, impossível de ser pensada e vivenciada em outros momentos por historiadores. O fato é, segundo ele, que isso resultou na possibilidade da audição daqueles que foram silenciados por tempos, tais como “mulheres, subalternos, escravos, trabalhadores, agricultores, gente do campo, homens do povo, minorias sexuais. Agora, também temos a oportunidade não somente de ouvir essas pessoas, mas também de vê-las” (ROSENSTONE, 2010, p. 19) nas extensões audiovisuais.

Nadai (2009, p. 26) aponta que o processo produtivo historiográfico foi passando por constantes reflexões como meio de buscar novas alternativas para o alcance do que chamou de “novos espaços de investigação”. Esse fator então contribuiu para que aspectos sociais, culturais e estruturais, de maneira geral e específica, se tornassem objeto de apreciação para historiadores. Certa feita, calhou na discussão metodológica colocando-se à disposição da relação com outras ciências sociais, permitindo, segundo a autora, “mudanças substantivas na compreensão do que seja a história”.

Nesse sentido, essas ponderações historiográficas preconizaram um olhar distinto e de inclusão do ser, do historiador, compreendendo-se enquanto parte e não apenas como observador. “O historiador, até então sujeito separado e independente do objeto de estudo, descobriu que também constrói o seu objeto de investigação, superando a ideia tradicional e ingênua de que os ‘fatos falam por si sós.’” (NADAI, 2009, p. 26).

Numa análise sobre as “novas formas de ensinar História, inclusive o diálogo envolvendo cinema”, Humberto Perinelli Neto (2019) debruçou-se sobre uma investigação científica baseada em levantamento bibliográfico e entendimento dos trabalhos dedicados ao diálogo entre ensino de História e cinema publicados nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) entre 1995 e 2013. Ele identificou uma série de autores que incentivaram, em suas publicações, “o emprego do cinema nas práticas educativas de História” e da mesma maneira buscaram nelas “refletir sobre as dificuldades em torno disso”. Ele lista os seguintes autores, alinhados à defesa do cinema para o ensino de História: “(Bittencourt, 2006; 2008; Fonseca, 2009; Silva; Fonseca, 2007; Silva; Ramos, 2011; Araújo Filho, 2007; Nascimento, 2008; Capelato, 2007) [sic]” (NETO, 2019, p. 140).

Partindo desses princípios, concorda-se que as questões ditadas não se restringiram à historiografia, elas passaram a ser pautadas nos processos pedagógicos que envolvem o ensino de História. Fez-se de suma relevância anunciar novos processos metodológicos, a tentativa

constante de tornar o ensino-aprendizagem de História algo que tenha e traga sentido aos(as) alunos(as), incluindo-os(as) enquanto sujeitos, partindo para o pressuposto de que “para desempenhar, de modo satisfatório, sua missão, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino da História” (MICELI, 2009, p. 31).

Rosenstone (2010, p. 16-17) discorre sobre o anseio de manifestar a nossa compatibilidade com o passado ao utilizar maneiras “contemporâneas de expressão”, e, do mesmo modo, o desejo de se aprazer a essa sensibilidade contemporânea certamente culminaria no direcionamento das mídias visuais. Por esse prisma, repreende que não incluir esses meios audiovisuais na reflexão do sentido do passado seria ignorar o modo como uma grande parcela da sociedade moveu-se para compreender as pessoas e os acontecimentos que estabelecem a história. Por ordem, no entanto, segundo ele, teria vindo:

Primeiro o cinema e, mais tarde, o seu rebento eletrônico, a televisão, se tornaram, em algum momento do século XX, o principal meio para transmitir as histórias que nossa cultura conta para si mesma – quer elas se desenrolem no presente ou no passado, sejam factuais, ficcionais ou uma combinação das duas coisas. Filmes, minisséries, documentários e docudramas de grandes bilheterias são gêneros cada vez mais importantes em nossa relação com o passado e para o nosso entendimento da história. (ROSENSTONE, 2010, p. 16-17).

São válidos o reforço e o esforço por buscar alternativas que oportunizem, aos(as) discentes, a criticidade da sua realidade e de sua vivência histórica para que possam relacioná-las a acontecimentos históricos em outros espaços e tempos e se percebam em outros sujeitos históricos e em outros contextos culturais, desse modo viabilizando a resignificação do que é História e se enxergando como sujeito possivelmente consciente e ativo de transformação do seu ser e seu lugar. Conforme Rüsen (2001), tal prospecto corrobora o que compreende enquanto “consciência histórica”, na maneira como os seres humanos interpretam e compreendem “sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos”, orientando ao longo do tempo sua vida prática. E completa:

A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57).

De tal modo, conforme Daniel Rodrigues de Lima (2015, p. 95), deve-se compreender a História como promotora de conexões entre os seres humanos ao se notarem enquanto seres

sociais produzidos e produtores da história no tempo, bem como da capacidade de consagrar “rupturas e transformações em suas experiências cotidianas”, tornando-se assim “uma História problematizadora”.

Não obstante, é necessário considerar tais discussões a respeito do ensino de História, baseando-se nas normas consideradas em documentos reguladores em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Brasil, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e mais atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa última incorpora como primeira competência, para a área das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, da qual a disciplina de História faz parte, a necessidade de encaminhar processos pedagógicos que levem o(a) aluno(a) a “analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais [...] em diferentes tempos [...] de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.” (BRASIL, 2018, p. 559).

Para esse fim, é crível afirmar que filmes baseados na narrativa distópica podem corroborar uma didática que impulse essa criticidade. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 559), linguagens distintas e narrativas que manifestam conhecimentos e práticas que permitem acessar informações podem favorecer em torná-los(as) [alunos(as)] agentes ativos tanto em nível individual como coletivo.

Por outro lado, não é correto considerar que o cinema seja puramente livre de projeções ideológicas, afinal cada ser humano, sendo minimamente crítico, carrega em si aquilo em que acredita. Como soa popularmente: “viver é um ato político”, e, sendo o cinema uma projeção do olhar humano sobre os processos vividos ou imaginados, esse ato transparece aos que o assistem na forma como enxergam o mundo.

Conforme Ferro (1992), o cinema surge inicialmente como um fator científico que foi utilizado, inclusive, durante a Guerra como meio de observar a realidade do inimigo. Visto como arte, pode ser utilizado como instrumento de “doutrinação”, travestido de representatividade ou propaganda. Segundo o autor, “desde que dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele e pô-lo a seu serviço” (FERRO, 1992, p. 13-14). Normalmente, se trata de uma estratégia utilizada por grandes estruturas de poder, mas compreendendo ser-lhe possível transcorrer em oposição a elas.

Analisando um determinado período da historiografia francesa, o estudioso em tela identifica que “as fontes utilizadas pelo historiador consagrado formam um corpo que é tão cuidadosamente hierarquizado quanto a sociedade à qual ele destina sua obra”, de tal maneira

que “no início do século XX essa hierarquia reflete as relações de poder” existentes. Esse fator envolve uma graduação de valor às fontes, passando por uma ordem de importância em que documentos oficiais são postos como consagrados, enquanto as fontes mais “populares” ocupam posições subalternas. Destarte, a “História é compreendida do ponto de vista daqueles que se encarregavam da sociedade” (FERRO, 1992, p. 82).

Os filmes “dialogam” de formas variadas, a depender de cada plateia, em suas perspectivas econômicas, culturais, temporais e comportamentais; eles trazem valores sociais que podem se aproximar ou não da realidade daqueles que os assistem, podendo ou não lhes fazer sentido. Um mesmo filme assistido em épocas distintas tem variações no modo como atingirá a sociedade, no sentido amplo, considerando os fatores étnicos, de gênero, as escolhas políticas e o mais, de outro modo não se pode negar a diversidade dentro de uma mesma sociedade.

[...] a relação entre Cinema e História deve vir ancorado na compreensão de que o filme, pretenda ele ser imagem ou não da realidade, e enquadre-se dentro de um dos gêneros documentários ou dentro de um dos gêneros de ficção, é em todos estes casos História. Não importa se o filme pretende ser um retrato, uma intriga autêntica, ou pura invenção, sempre ele estará sendo produzido dentro da História e sujeito às dimensões sociais e culturais que decorrem da História – isto independente da vontade dos que contribuíram e interferiram para a sua elaboração. (BARROS, 2014, p. 28-29).

Um mesmo tema pode ser apresentado de variadas formas nas telas. Isso decorre da narrativa que ele sustentará e das personagens e suas representações que acompanham o prisma de suas realidades. Se, ao tratar de um determinado sistema político da história, se escolhe aqueles que estão no poder, provavelmente serão revelados aspectos favoráveis; por outro lado, se é dada a voz a uma personagem de oposição, será possível verificar os contrapontos desse sistema, ao passo que outros grupos sociais que o circundam podem adicionar “novas” circunstâncias, as quais não seriam notadas se não lhes fosse dada participação nas cenas. Outrossim, todos os prismas concebíveis de personagem assentam meios de conceituar o sistema no qual estão inseridos.

Reflexões e problematizações aguçadas decorrentes dos arranjos políticos e sociais são fruto das “inquietações com os desajustes da realidade social”. Através desse meandro, observa-se que “o caráter modelar dos espaços ficcionais nas obras serve não apenas como mecanismo retórico de crítica social, mas também como discurso exortativo para a transformação dos aspectos considerados negativos.” (PAVLOSKI, 2014, p. 13).

À vista disso, torna-se mais contundente a necessidade de se estabelecer medidas para a composição pedagógica dos filmes no processo de ensino-aprendizagem. Por essa ocasião, é valoroso e desafiador, segundo Napolitano (2003, p. 15), que o(a) professor(a) proponha o que o autor chamou de “leituras mais ambiciosas além de puro lazer”, de tal forma que seja possível que ocorram conexões “entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar”.

Portanto, observados o percurso do ensino de História, o qual tem tentado distanciar-se da carga tradicionalista, e as ponderações metodológicas que vêm sendo pautadas no processo educacional, bem como na prática pedagógica, o exercício da análise de filmes para o ensino de História é defensável, já que:

O cinema como imagem em movimento possibilita aqueles que o assistem de terem diante de seus olhos uma representação da realidade social da época em que vivem ou até mesmo de épocas passadas, onde fazendo uma análise crítica acerca deste como um todo e não apenas de seu conteúdo pode-se captar qual mensagem seu autor quer nos passar, e com isso, compreendermos o mundo em que vivemos e dessa maneira propormos mudanças e transformações em nosso meio social. (LIMA, 2015, p. 94).

O cinema empreende em cima da realidade; mesmo quando se trata de ficção, o filme expõe uma realidade remodelada, isso porque aquilo a que os espectadores assistem tem aspectos que remetem a situações reais, personagens e situações que visualizamos no que, comumente, o senso comum considera “vida real”. Ao mesmo tempo, a experimentação do cinema pelos que dele usufruem é diferente para cada um, ela adentra as particularidades dos espectadores e, da mesma forma, envolve as particularidades dos envolvidos na sua construção: “a experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação” (MIGLIORIN, 2010, p. 106). Além disso,

Ensinar com o cinema passa, justamente, por um “não saber” das partes que se preparam para o acontecimento, ou seja, para a invenção intempestiva consigo e com o outro, com as imagens, mundos e conexões que o cinema nos permite, nos autoriza. Mas só o cinema pode isso? Certamente não. Mas talvez nenhuma arte ou meio de expressão o possa com tanta intensidade. (MIGLIORIN, 2010, p. 107).

O fator pertinente dessa citação é a alegação de que por meio do cinema podem ser estimulados questionamentos e reflexões e que tais estímulos são parte da natureza dos filmes, sendo a tendência destes nos servir muito mais para fazer indagações do que admitir explicações acerca do universo que nos norteia, isso porque “O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica.” (MIGLIORIN, 2020, p. 106).

Dessa maneira, essa prática permite corroborar para que haja também uma interação docente-discente, a fim de que se consiga mediar criticamente uma discussão sobre sua realidade, salientando que temos, mesmo que instintivamente, uma visão sobre o mundo ao nosso redor, ainda que inicialmente não criticamente, externemos a maneira como enxergamos nossa realidade, o que contribui para demonstrar o que sentimos sobre ela.

Ouvir uns aos outros leva a notar as contradições e as convergências, efetivando o processo de conscientização, que viabiliza, através de análises focais, a perceber o todo. Por conseguinte, em consonância com Freire (1979, p. 18), “os alunos, mais que receber uma informação a propósito disto ou daquilo, analisam os aspectos de sua própria experiência existencial representada na codificação”, e esse é o nosso propósito por meio da distopia enquanto narrativa possível ao ensino de História.

## **2.2 Filmes de distopia: o uso desse recurso para o ensino de História**

É sabido que o cinema tem sido alvo de experimentação como ferramenta utilizada para o processo de ensino-aprendizagem, sendo embasadas formas de utilizá-lo de maneira promissora, atravessando os desafios que o envolvem e permitindo elaborar um olhar mais crítico da realidade por meio da construção de interpretações e relações existentes acerca de variados aspectos da história e da sociedade.

Por meio dos filmes, mais precisamente *V de Vingança* (2005), *Jogos Vorazes* (2012) e *Fahrenheit 451* (2018), por seus aspectos que envolvem a narrativa distópica, processos de degradação social, caos e controle dos indivíduos, é possível apresentar as potencialidades que dizem respeito às questões alinhadas a este trabalho: a relação desses filmes com contextos históricos. Os filmes podem denotar aspectos da realidade e, mesmo se tratando de ficção, suas imagens transitam entre a aparência do real. Conforme Ferro (1992, p. 85), “noticiário ou ficção, a realidade cuja imagem é oferecida pelo cinema parece terrivelmente verdadeira”.

Por meio desses filmes, pretende-se promover a criticidade e a conscientização históricas; essa última, de acordo com Freire (1979, p. 16), é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”, isso corrobora, portanto, para evidenciar o quanto é notória a relação da narrativa distópica nesses filmes com os acontecimentos históricos da primeira metade do século XX, a exemplo dos Regimes Autoritários, ao mesmo tempo atentando para as recorrências e nuances percebidas na conjuntura atual.

A respeito da distopia, enquanto narrativa possível ao ensino de História, a atrelamos ao preceito de narrativa histórica em acordo com Rüsen (2001, p. 149), o qual afirma que, nas mais variadas formas, o pensamento histórico está instruído por um processo de interpretação de si e de seu entorno pelo ser humano, é isso que é o hábito da atividade narrativa. Argumenta que “a plenitude do passado, cujo torna-se presente, se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de ‘história’ que pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa”. Desse modo, compreende-se que é por meio dessa narrativa que é possível ampliar a consciência.

Através da compreensão da História como o conhecimento e a reflexão crítica acerca das ações humanas no decorrer do tempo e em diversos lugares, contempla-se o que Miceli aponta quando discorre que:

[...] a História tem um problema fundamental, ele diz respeito ao presente. É do que somos – ou julgamos ser – que devem partir as perguntas para que possamos ser o que queremos (ou precisamos) ser; não para julgarmos se o que se fez no passado esteve ou não correto – ambição de toda História moralista –, mas para entender, com a ajuda desse passado, porque fazemos o que fazemos hoje, apesar de tantas lições esclarecedoras. E se for preciso, nesse processo de autoesclarecimento, emitir juízos de valor, eles devem dirigir-se às práticas presentes, pois condenar ou enaltecer o passado não produz qualquer efeito (2009, p. 40-41).

À semelhança dessa afirmação relevante, conclui-se que é necessária a distinção de que a história apenas cuida do passado ou que este seja apenas uma ligação direta com o presente. A História é uma construção narrativa que, para além de se utilizar dos elementos temporais, incorre na função autorreflexiva humana sobre as ações pretendidas, ou não, e do seu próprio ser. Para tanto, proceder nessa via impele uma “reflexão que envolve considerações que vão além dos conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos. Trata-se de refletir sobre o sentido político e social da disciplina histórica.” (BITTENCOURT; NADAI, 2009, p. 76).

Freire (1979, p. 17) destaca que, quando percebida alguma situação ou processo histórico como algo que não se pode transformar, que é algo já consolidado, seria necessário o que ele chama de “uso da abstração” e, por meio da observação do abstrato, enxergar o concreto. Desse modo, seria possível, a partir dessa reflexão dialética, a amplitude da conscientização histórica. Ele aponta as situações concretas como situações “codificadas” e que, por meio dessa dialética, dessa percepção crítica da situação abstrata para a análise do concreto, seja possível a conscientização histórica e uma melhor percepção da realidade, o que valida os regimes totalitaristas na narrativa distópica, contemplada nas obras cinematográficas, enquanto códigos de relação.

[...] como o código é a apresentação de uma situação existencial, o descodificador tende a passar da representação à situação muito concreta na qual e com a qual trabalha. Assim é possível explicar, por meio de conceitos, por que os indivíduos começam a portar-se de uma maneira diferente frente à realidade objetiva, uma vez que esta realidade deixou de apresentar-se como um beco sem saída e tomou o seu verdadeiro aspecto. (FREIRE, 1979, p. 18).

Nesse contexto de utilização de fontes históricas como recurso didático, os filmes *V de Vingança*, *Jogos Vorazes* e *Fahrenheit 451* inserem-se porque problematizam uma sociedade controlada pelo Estado, promotor de perseguição ao indivíduo, além da homogeneização da coletividade, apontando seus extremos de opressão e a forma como pode gerar perturbações e transtornos para a humanidade. Devido a isso, conseguem representar verossimilhança em suas narrativas, revelando padrões culturais e estruturas de poder persistentes na contemporaneidade.

Comumente, os filmes de distopia são classificados como gênero cinematográfico de ficção científica e têm uma grande aceitação popular, são, em boa parte, obras literárias, tais como os filmes supracitados, projetadas nos cinemas que expõem nuances dos desígnios da humanidade e por isso nos colocam em posições nas quais não gostaríamos de estar. Ao mesmo tempo, nos fazem enxergar a vigência de seus dilemas na nossa história passada e presente.

Portanto, a compreensão dos gêneros cinematográficos permite identificar aspectos que mais chamam a atenção de um determinado público, inclusive para melhor entendimento de suas intenções. Neste caso, “as categorias de gênero servem para diferenciar e selecionar os filmes de acordo com uma intenção ou sensação pretendida” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Admite-se que o cinema colhe semelhanças entre a pintura e a literatura, que possuem variantes de estilos (gêneros), os quais são definidos por características distintas em maior ou menor grau entre eles. Além de o cinema colher as semelhanças dessas artes, no quesito das variações de gêneros, inspira-se nelas para sua elaboração. Assim, “Como não pode deixar de ser, de ambas estas áreas artísticas colhe o cinema inúmeros ensinamentos, transpondo frequentemente para as suas obras características de cada um daqueles gêneros” (NOGUEIRA, 2010, p. 3).

Como recurso literário em romance, a distopia pode ser percebida como um “aviso de incêndio, o qual, como todo recurso de emergência, busca chamar a atenção para que o acontecimento perigoso seja controlado, e seus efeitos, embora já em curso, sejam inibidos” (HILÁRIO, 2013, p. 202), e, por chamar tanta atenção, se torna interessante para a cinematografia e, por conseguinte, neste trabalho, para o ensino de História.

Isto posto, é devido afirmar que os elos prováveis entre o cinema e a educação vêm aumentando progressivamente. De acordo com Fresquet (2013, p. 19), essa situação “trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas”. Quando coloca esses termos “lugares e épocas”, percebe-se um encaixe entre a história e a distopia, a última por vezes nos apresenta cenários e eventos temporalmente futuristas, ao mesmo tempo que nos parece tão próximos. É possível, portanto, afirmar que o cinema

[...] nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com os nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. (FRESQUET, 2013, p. 19).

Desse modo, o filme como um espelho da realidade oportuniza relações com contextos atuais, históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais possíveis à sociedade por dadas construções. Perceber essas “realidades” nos filmes, associados ao horizonte da distopia, nos serviria então para compreender como elas podem chegar até nós, empreendendo, por meio desses filmes, uma forma diversificada de se comunicar consigo mesmo e com aspectos alheios e distintos do mundo, contemplando a assertiva de que o ensino-aprendizagem acontece por meio das interações.

A autora considera o cinema e a educação uma relação interativa de gerações distintas, indicando a educação como bastante precedente no percurso da humanidade. O cinema, em contrapartida, ainda muito jovem, é permeado de técnicas audiovisuais que fortalecem e renovam a “fertilidade da educação”. Assim, a educação, atravessada pelo cinema, torna-se “um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções e algo de curiosidade de quem aprende e ensina” (FRESQUET, 2013, p. 19-20), o que reitera a afirmativa da interatividade funcional.

A análise dos filmes, com o aporte narrativo distópico, mesmo de ficção, por obter uma linguagem e artifícios mais acessíveis, permite aos discentes a percepção dos aspectos supracitados, servindo como instrumento pedagógico mediador da apreensão do conceito de “distopia”, possibilitador da criticidade histórica, contribuindo na reflexão do tempo presente, na não aceitação de projeções políticas e culturais consideradas inconvenientes e desfavoráveis, bem como na busca por alternativas que tentem dirimir tais problemas.

Por isso a importância de tornar prática comum observar as possibilidades de discursos imbuídos em filmes, fazendo com que os(as) alunos(as) percebam as variantes possíveis das obras cinematográficas, contribuindo para que compreendam e percebam as nuances da distopia na história; que notem como filmes servem de fontes para o aprendizado; que consigam

relacionar e discutir aspectos do cinema distópico voltados às realidades históricas passadas e relacionadas à atualidade; que se tornem partícipes de seu próprio aprendizado e, aos(às) docentes, que possam buscar meios de ressignificar a prática didática.

### 2.3 Conceituação dos gêneros cinematográficos associados aos filmes de distopia

Estudar um filme poderá (ou deverá mesmo) passar pela identificação do gênero [sic] ou dos gêneros a que pertence, uma vez que dificilmente a compreensão, a interpretação ou a explicação de uma obra podem ignorar a sua genealogia e a sua família artística. (NOGUEIRA, 2010, p. 8).

Os gêneros cinematográficos servem para identificação de características específicas que facilitam na escolha de filmes a serem assistidos pelos espectadores. Contribuem no quesito mercadológico e comercial da indústria cultural ao ativar a busca por produzir obras que caracterizem semelhantes gêneros mais acolhidos pelo público.

Diante dessas informações, devem ser apresentados aqui, para análise, alguns gêneros cinematográficos ligados à ficção, observando-se o fato de serem os gêneros que mais aparecem com relevância histórica cinematográfica e de mercado, de acordo com a sistemática do cinema americano. Considera-se, ao mesmo tempo, que estão, em conformidade, relacionados aos filmes *V de Vingança*, *Jogos Vorazes* e *Fahrenheit 451*. São estes os gêneros: ação e aventura, drama, ficção científica e thriller.

Respalhando essa afirmação, podemos observar, na sequência, para cada filme supracitado, sua ficha técnica, que apresenta seus polos produtores, seus gêneros cinematográficos, seu alcance de público por meio de suas bilheterias e mesmo a permanência deles em plataformas de *streaming* ou canais por assinatura com o número expressivo de espectadores.

Começando pelo filme *V de Vingança*, foi produzido pela Warner Bros Production Limited, uma coprodução entre Alemanha, Estados Unidos e Reino Unido, e distribuído pela Warner Bros Pictures. Escrito e produzido por Lilly Wachowski (anteriormente Andy) e Lana Wachowski (anteriormente Larry), dirigido por James McTeigue e editado por Martin Walsh, estrelando nas personagens principais Natalie Portman, como Evey, e Hugo Weaving, como V<sup>10</sup>. A película atingiu marcas milionárias de bilheteria, conforme os dados a seguir.

---

<sup>10</sup> Dados extraídos do site oficial American Film Institute. Disponível em: <https://catalog.afi.com/Film/64094-V-FORVENDETTA?sid=c5e0b4f9-01cb-4711-a154-42f89ea55bf7&sr=11.939545&cp=1&pos=0>. Acesso em: 10 mar. 2021.

**Tabela 1: Bilheteria *V de Vingança***

<b>Título</b>	<b><i>V de Vingança (Original: V for Vendetta)</i></b> <sup>11</sup>
<b>Bilheteria doméstica:</b>	US\$ 70.511,035,00
<b>Bilheteria no Brasil:</b>	US\$ 1.747,460,00
<b>Bilheteria</b>	US\$ 62.000,000, 00
<b>Internacional:</b>	
<b>Bilheteria Mundial:</b>	US\$ 132.511,035,00

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados da internet (2021).

Atualmente, *V de Vingança* está disponível para acesso através dos *streamings* Netflix e YouTube Filmes, com classificação indicativa de 16 anos, e é identificado pelos gêneros de ação, drama, ficção científica e thriller. O filme é baseado no HQ ou Graphic novel *V for Vendetta*, escrito na década de 1980 por Allan Moore e David Lloyd, repercutindo enquanto sucesso literário. Posteriormente, foi adaptado ao cinema, produzido em 2005, com pretensão de lançamento em novembro, porém sua primeira exibição, em Los Angeles e Nova York, ocorreu em março de 2006.

Dando seguimento a alguns detalhes dos filmes aqui listados, prossegue-se com o filme *Jogos Vorazes*, o primeiro da saga, que foi produzido pela Color Force e distribuído pela Lionsgate; escrito por Gary Ross, Suzanne Collins e Billy Ray; produzido por Nina Jacobson e Jon Kilik e dirigido por Gary Ross. O filme americano é baseado no romance best-seller homônimo escrito por Suzanne Collins (Nova York, 2008). Lançado em 2012, teve sua primeira exibição, em Los Angeles e Nova York, em 23 de março.<sup>12</sup> Conforme dados coletados sobre sua bilheteria, tem-se o exposto a seguir.

<sup>11</sup> Dados extraídos do site oficial Box Office Mojo. Disponível em: <https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://www.boxofficemojo.com/&prev=search>. Acesso em: 1º mar. 2021.

<sup>12</sup> JOGOS VORAZES. Direção: Gary Ross. Produção: Nina Jacobson e Jon Kilik, de Color Force. Distribuição Lionsgate, EUA, 2012. Streaming Amazon Prime, YouTube e Google Play; 2h23min, colorido. Dados do site oficial American Film Institute. Disponível em: <https://catalog.afi.com/Film/68466-THE-HUNGERGAMES?sid=dc174d02-173c-41f0-842b-abf9bfeacd19&sr=9.653103&cp=1&pos=0>. Acesso em: 10 mar. 2021.

**Tabela 2:** Bilheteria *Jogos Vorazes*

<b>Título</b>	<b><i>Jogos Vorazes (The Hunger Games)</i></b> <sup>13</sup>
<b>Bilheteria doméstica:</b>	US\$ 408.010,692,00
<b>Bilheteria no Brasil:</b>	US\$ 10.152,708,00
<b>Bilheteria</b>	US\$ 286.384,032,00
<b>Internacional:</b>	
<b>Bilheteria Mundial:</b>	US\$ 694.394,724,00

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados da internet (2021).

Com valores vultosos, posiciona-se na trigésima quarta colocação no ranking doméstico e na centésima vigésima oitava posição no ranking de principal receita mundial do cinema (*Worldwide Top Lifetime Grosses*).<sup>14</sup> *Jogos Vorazes* está, atualmente, disponível nos *streamings* Amazon Prime Vídeo e YouTube Filmes, identificado pelos gêneros de ação, aventura, ficção científica e thriller, com classificação indicativa de 14 anos; esse filme registra um epílogo de espectadores e de bilheteria.

Diferentemente dos dois filmes anteriores, que foram produzidos para a reprodução inicial nas telas de cinemas, o filme *Fahrenheit 451*, lançado em 2018 no Festival de Cannes, foi produzido nos Estados Unidos pelo e para o canal americano HBO de televisão, de acesso apenas para assinantes, mas expressivo no mundo<sup>15</sup>. O filme é uma segunda adaptação<sup>16</sup> cinematográfica do livro homônimo de Ray Bradbury, lançado na década de 1950.

Dirigido por Ramin Bahrani, possui a duração de 1h40min, classificação indicativa para maiores de 14 anos, tem como elenco principal Michael B. Jordan, a priori, diferentemente da primeira versão por eleger um ator negro como protagonista, dispondo de uma discussão latente em relação à representatividade; ele é o bombeiro Guy Montag. Os demais atores e personagens importantes na trama são Michael Shannon, como o capitão John Beatty, e Sofia Boutella, personificando Clarisse. Conforme identificação, está determinado enquanto gênero de drama e ficção científica.

Portanto, os aspectos pautados sobre os três filmes tornam evidente a notoriedade atingida por tais obras. A demarcação de seus gêneros contribui para agregar uma prévia das

<sup>13</sup> Dados extraídos do site oficial Box Office Mojo. Disponível em: <https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://www.boxofficemojo.com/&prev=search>. Acesso em: 1º mar. 2021.

<sup>14</sup> Dados extraídos do site oficial Box Office Mojo. Disponível em: <https://translate.google.com/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://www.boxofficemojo.com/&prev=search>. Acesso em: 1º mar. 2021.

<sup>15</sup> Para assinantes, disponível em: <https://www.hbobrasil.com/movies/detail/fahrenheit-451/ttl711416>.

<sup>16</sup> O primeiro filme lançado em 1966 - *Fahrenheit 451*, de François Truffaut; distribuição pela WinStar Cinema. Conforme informação do site Box Office Mojo. Atualmente disponível legendado em inglês em: <https://www.youtube.com/watch?v=YdbJBevuuQY>. Acesso em: 10 abr. 2021.

interações que podem envolver o público. Do mesmo modo, essa classificação permite a estudiosos do cinema, nas variadas áreas, compreender os traços exibidos nos filmes e, aos críticos do cinema, as nuances especificadas permitem-lhes fazer as análises com maior precisão e propriedade.

Para melhor conhecimento acerca de gêneros cinematográficos e ampliação do entendimento deles, serão utilizados como fontes fulcrais os conceitos introduzidos por Nogueira (2010), em sua obra intitulada *Manuais de Cinema II - Gêneros cinematográficos*<sup>17</sup>, acrescido, em alguns casos, dos conceitos e discussões de outros autores. No manual, está definido que o cinema possui o que chama de “repartição quadripartida essencial”, ponto inicial para posterior identificação e conceituação dos gêneros.

Das funções específicas, apresenta: a ficção, o documentário, o experimental e a animação. Aqui, especificamente, deve-se ser tratar da ficção e dos subgêneros encontrados nela, pontuados como gêneros dos filmes supramencionados.

Embora haja definições distintas de gêneros cinematográficos, faz-se imperioso despertar para o fato de que um gênero, por vezes, não exclui o outro na construção de um filme. Como foi demonstrado com os filmes citados, há filmes que comportam signos de mais de um gênero em sua composição. Isso acontece devido ao desejo de inovação, bem como para não incorrer em desgastes estruturais de narrativa e de tema. Portanto, vamos atentar aos conceitos de cada gênero cinematográfico, observando sua articulação com as distopias aqui relatadas e adaptadas ao cinema.

### 2.3.1 Ação e aventura

Sendo um gênero que se instituiu enquanto tal a partir de meados dos anos 80, ele revela, contudo, familiaridades temáticas, estilísticas, narrativas e dramáticas com outros gêneros: do filme de guerra ao filme de aventuras (que, de algum modo, se pode considerar um seu precedente remoto), do filme-catástrofe ao épico, do gangster-movie ao peplum, dos filmes de capa e espada às artes marciais, dos super-heróis ao policial, são muitas as características que estes gêneros partilham entre si – sendo a ação dramaticamente intensa o aspecto fundamental. (NOGUEIRA, 2010, p. 19).

É relevante notar a colocação em relação ao gênero de aventura, aí exposto como “um precedente remoto” dos filmes de ação não por acaso; ao conceituar o gênero de aventura, Napolitano (2010, p. 62) identifica que, predominantemente, a ação é o elemento que mais se assimila porque também apresenta os antagonismos entre “bem e mal”. Neste caso, os que estão

---

<sup>17</sup> Bibliografia consta na parte das referências bibliográficas.

do lado do bem encarnam valores idealizados, e, além disso, os filmes apresentam ritmos mais acelerados e situações-limite com a intenção de “provocar efeitos físicos e sensoriais na plateia”. O que notamos é que a aventura, normalmente, apresenta um prospecto heroico, em que o herói encara várias dificuldades, ultrapassa limites, descobre horizontes por meio de atos corajosos em eventos que ultrapassam a nossa realidade.

É possível em meio a isso perceber as situações-limite, os atos ousados, os antagonismos e a relação heroica, conforme o prospecto conceituado anteriormente, proveniente dos protagonistas e demais personagens relevantes dos filmes. Abaixo, alguns dos feitos que podem ser entendidos como o exposto acima.

**Quadro 1:** Apontamento de ações dos protagonistas e/ou demais personagens

<b>Título do filme</b>	<b>Personagem/personagens Ator/atriz</b>	<b>Ações (situações-limite, atos ousados, antagonismos e relação heroica)</b>
<i>V de Vingança</i>	V (Hugo Weaving)	Salva Evey de um possível abuso sexual; invade a sede da TV estatal; foge de perseguição policial; comete o que chama de “justiça” contra os que o prejudicaram; é vítima do Estado, tendo ficado em campo de concentração; incita ideologicamente a população; explode prédios históricos e políticos.
<i>V de Vingança</i>	Evey (Natalie Portman)	Sofre ataque e é vítima de assédio; é perseguida política; é inquirida sob tortura, mantendo-se em silêncio.
<i>V de Vingança</i>	Apresentador de TV Gordon (Stephen Fry)	Rebela-se em seu programa de TV; opõe-se abertamente ao sistema; é perseguido político.
<i>Jogos Vorazes</i>	Katniss (Jennifer Lawrence)	Em situação de perseguição e risco de morte constante; imposta a assassinar; tentativas constantes de burlar o sistema do programa.
<i>Fahrenheit 451</i> <sup>18</sup>	Montag (Michael B. Jordan) e Clarisse (Sofia Boutella)	Ele se rebela contra o sistema e aparece em cenas de perseguição e fuga; no decorrer da trama, colocam-se como protetores do projeto dos enguias para salvar as memórias de livros.

Fonte: Produção da autora (2021).

<sup>18</sup> Embora *Fahrenheit 451* não seja identificado nesse gênero, devido à maneira como os gêneros se misturam, pontuamos alguns aspectos que o assemelham a tal.

As situações-limite, portanto, se apresentam às personagens ao passo que estas se posicionam ao lado do “bem” e em oposição ao sistema perverso e a seus colaboradores, ou seja, do “mal”, alicerçando desse modo o risco. Comprometendo-se, aparecem em cenas de ação, já que devem fugir constantemente em nome de seus propósitos e suas ideologias. Ajudando os mais necessitados, não receiam a morte e matar se necessário for para alcançarem seus objetivos libertadores da opressão.

Nogueira (2010, p. 18) apresenta a ação como considerada o gênero mais popular, o que chama mais a atenção e o gosto do público e, ao mesmo tempo, o que sofre com maior desestima por parte da crítica, sob a alegação de ser um perfil narrativo rotineiro. Segue, comumente, por histórias que envolvem vinganças, bons efeitos especiais, agilidade nas cenas, trilhas sonoras expressivas, que envolvem a tonalidade da cena ou da situação da personagem, perseguições, batalhas, explosões, com personagens bem demarcados a ponto de já estar esclarecido quem é o “vilão” e quem é o “mocinho”. Relativamente, ainda conforme a crítica, é um filme mais voltado para o entretenimento, sem muito comprometimento com discussões mais claras e menos problematização, o que, notavelmente, não se aproxima do que apresentam os filmes de distopia aqui estudados.

### 2.3.2 *Ficção científica*

Os filmes de ficção, mediante Nogueira (2010, p. 28-29), são usualmente denotados como uma espécie de proposição que contraria as questões epistemológicas em relação à liberdade criativa.

Para que a ficção científica fuja disso, sugere que esta se apoie de modo incessante no que aponta como princípios da ciência válida ao determinado tema que se pretende desenvolver. A partir desses preceitos, portanto, deve deliberar sobre prováveis enlances futuros, remetendo a situações verossímeis, assinando como critério a “sustentabilidade racional das hipóteses narrativas desenvolvidas”.

Em se tratando dessa racionalidade, que se volta a situações verossímeis, é possível enquadrar os filmes distópicos porque se aproximam de contextos históricos. É válido destacar que muitos filmes, os quais poderíamos classificá-los como distópicos, constam como gênero de ficção científica, o que não torna o termo ‘distopia’ conhecido por uma parcela considerável de espectadores.

O modo como os filmes desse gênero se apoiam em personagens e contextos históricos para elaboração alegórica de denúncias políticas é apresentado por Nogueira (2010, p. 31) ao

afirmar que são “as distopias, que se preocupam com as consequências negativas, ao nível político e social, das mudanças tecnológicas ocorridas”, denunciando mazelas que atingem as experiências humanas.

No quesito tecnologia, as três obras deliberam com propriedade sobre os mecanismos de vigilância com câmeras, as grandes telas nas ruas das cidades e o potencial aparato militar. No caso específico de *Fahrenheit 451*, chamam atenção as residências superdigitalizadas, dotadas de inteligência artificial, as tecnologias de informação nas ruas e nos meios de transporte, ao mesmo tempo que se apresenta uma aparente sociedade infeliz. Em *Jogos Vorazes*, a supertecnologia para a transmissão da arena dos jogos e a manipulação virtual desse espaço para a promoção da violência são fatores que evidenciam o mau uso do avanço tecnológico.

Observam-se as condições limitantes de liberdade nos três filmes por meio dessas tecnologias, atreladas às questões políticas que são apresentadas, às atitudes dos membros representantes do poder, à visível corrupção, tão latente na nossa realidade e promotora de inúmeros problemas sociais, como a desigualdade social, a fome, a exploração, a violência policial, a sensação de insegurança e medo, e muitos outros aspectos, o que torna nítido o quanto suas realidades não estão distantes de nós.

Diante disso, fica evidenciado que tais obras são relacionadas ao epistemológico. Remetem ao discurso do saber científico, trazendo a discussão sobre possíveis situações cotidianas afetadas pela ciência, apoiadas na liberdade de sentenciar em relação às causas que a ciência aponta e as intervenções através dela, podendo relegar à humanidade. E, embora, em alguns casos, possam se reportar a circunstâncias tratadas, aparentemente, como não semelhantes à realidade do espectador, não é devido perceber “a sua probabilidade totalmente descartada por terem alguma base num fato ou inovação científica (o que remete ao conceito de verossimilhança)” (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

O racionalismo científico, segundo Pavloski (2014, p. 41), serviu como catalisador no florescimento de utopias que projetavam, por meio do filtro das ciências naturais, a idealização do futuro. Para tanto, em decorrência delas, advêm as distopias. Diante da percepção sobre a tendência que o gênero possui em trazer os dilemas em tempos futuros, ostentada por um temor em relação ao iminente, seja a curto ou a longo prazo, Nogueira afiança:

Se existe uma compulsão para antecipar ou especular acerca do futuro, tal deve-se sobretudo ao apelo do desconhecido e da sua inteligibilidade: se aquilo que é passado é tido como adquirido, aquilo que há de vir é motivo de inquietação e, muitas vezes, suspeita e preocupação – daí as distopias. (2010, p. 29).

Os filmes de ficção científica, portanto, chamam atenção porque demonstram uma ação comum aos seres humanos, que é pensar sobre o incerto, ilustrando os medos acerca do que virá. O receio do caos aprofunda na nossa essência filosófica e antropológica, neste caso, “utopias e distopias [...] são temas recorrentes tanto de um como de outro tipo de discurso – ainda que a ontologia dos seus mundos e dos seus agentes divirja, necessariamente” (NOGUEIRA, 2010, p. 30).

Tal pensamento é reforçado por Oliveira (2011, p. 8-11) ao afirmar que a ficção científica é “um campo especialmente produtivo para a manifestação das previsões, dúvidas, desejos e temores do ser humano diante da sua realidade e de sua própria natureza”. Esse é o gênero, portanto, que mais indica o que está proposto nos filmes distópicos aqui citados, já que ele incorre nas ações humanas e políticas, nas interferências das estruturas de poder, no uso da ciência e das tecnologias para o controle político e social e na determinação de como esses efeitos nos afetam.

Nos anos de 1920, segundo Oliveira (2011), ocorreu um amadurecimento da ficção científica, decorrendo daí sua consolidação por seu crescimento, nos anos de 1950, a partir do uso do gênero literário distópico de ficção científica por autores como “Ray Bradbury, Arthur C. Clark, Isaac Asimov”, ou seja, autores que utilizaram como inspiração a conjectura histórica caótica erigida através da Segunda Grande Guerra.

Em análise sobre uma obra literária distópica adaptada ao cinema, Pavloski (2014, p. 66) revela que “o potencial imaginativo” desse tipo de narrativa demonstra aspectos recorrentes na ficção científica, e um desses aspectos é o papel da tecnologia. Tal resolução nos incita a pensarmos até que ponto esse aspecto está a serviço do progresso da humanidade na prática, tendo em vista que a demonstração hipotética de uma sociedade futura está sendo denunciada como “algo aterradora” em diversas circunstâncias sociais na ficção.

*V de Vingança*, para além das tecnologias associadas aos veículos de informação, digital e de segurança, apresenta um aparato científico na área da pesquisa biológica que envereda por questões éticas e pelo modo como a ciência pode gerar destruição e promover barbaridades aos seres humanos em nome do que seria utopicamente uma evolução, um avanço.

De fato, se feitas associações, das distopias com momentos históricos, é provável trazer à tona atrocidades realizadas nos períodos das Grandes Guerras do século XX. Podem ser citados o uso de armas químicas de grande alcance, como as bombas atômicas, as mortes inúmeras simultaneamente em câmaras de gás, o uso de humanos como cobaias compulsórias em experimentos medicamentosos ou para projeção e análise de vírus e mutações genéticas, as

tecnologias aéreas, armas, rádio, o processo inicial de tecnologias digitais, radares, em meio a tantas outras.

Os aspectos supracitados não se distanciam de situações atuais, como o avanço da robótica e da inteligência artificial, das tecnologias de informação, dos estoques de armas nucleares, associando-se a isso as questões políticas, que nos fazem temer situações futuras, e mesmo, na ocasião, o avanço atual do vírus da Covid-19, nos envolvendo em situações dramáticas. Não por acaso, o gênero explicado na sequência é o drama.

### 2.3.3 Drama

O drama suscita austeridade por seu tom de seriedade, centra o ser humano em suas vivências cotidianas e põe sobre ele as possibilidades do que determina enquanto “implicações afetivas”, ou seja, espelha acontecimentos difíceis e palpáveis a todos nós. Apresenta, normalmente, temas polêmicos, traz à tona sequências emocionais profundas e com um provável realismo evidencia a reflexão e as discussões relacionadas ao nosso entorno social.

Essas implicações podem ser observadas no bombeiro Montag, em *Fahrenheit 451*. Ele, quando criança, presenciou uma atrocidade cometida contra seu pai e parte para um processo empático acerca do sofrimento dos enguias e da personagem Clarisse. Katniss, em *Jogos Vorazes*, é órfã de pai, este morreu em uma explosão em seu ambiente de trabalho, fazendo-a se sentir responsável por cuidar da sua irmã mais nova, ajudando a sua mãe. Em seu distrito, vive uma realidade dura e pobre. Ao participar dos jogos, sofre sentindo falta de quem ama, ao mesmo tempo que é acometida profundamente por ver a morte de uma concorrente a quem se apegava no jogo, vivendo nele o dilema moral de matar ou morrer.

Tal drama familiar repete-se na personagem Evey, de *V de Vingança*, que é a única sobrevivente de sua família. V, por seu passado dramático, vive na obscuridade e solidão na certeza da eterna ausência afetiva em sua vida, sempre focado em fazer justiça por meio da vingança.

Podemos compreender então que o drama circunda nossos embates internos, causados por extensas marcas existencialistas, afetivas e sociológicas. Napolitano (2003, p. 64) lista algumas de suas variações como: o drama romântico, o existencial, o psicológico e o de guerra e infere que

Os filmes de gênero dramático geralmente centram sua história em conflitos individuais, provocados por profundos problemas existenciais, sociais ou psicológicos, além do dissenso amorosos ou afetivo. Neste caso os dramas costumam

partir de um conflito inicial, uma situação tensa que pode ou não ser reparada no desfecho. (NAPOLITANO, 2003, p. 61).

Nogueira (2010, p. 23) aponta que o drama se aproxima de “um registro objetivo e analítico, ainda que, frequentemente, crítico, procurando efeitos de realismo, de reflexão e de problematização acerca da sociedade e das suas normas e valores [...]”.

Define também variações de dramas cinematográficos, sendo eles: dramas sociais, bélicos, psicológicos, políticos, românticos, familiares e o biopic (que relata dramas de personagens reais e com expressividade: artistas, celebridades e políticos), não podendo, portanto, compreendê-lo como um gênero simplista. Por suas variações, torna-se abrangente, e, por isso, é muito comum variados filmes possuírem esse como um dos seus gêneros definidores ou associados, como em alguns casos da ficção científica, explicada anteriormente.

#### 2.3.4 *Thriller*

Este é um dos gêneros que reforçam as percepções distópicas por envolver a afetividade de quem o assiste, envolvendo as expectativas do público que o depura. Nele, Nogueira (2010, p. 39) identifica essa capacidade narrativa como um gênero dos mais apreciados. Para mais fácil compreensão, pontua três características predominantes: a condução à excitação; a dúvida acerca do desenrolar da história, fazendo-nos mudar constantemente as hipóteses sobre o desfecho; e, por fim, a verossimilhança que transcorre numa sensação angustiante e ansiosa.

Esses aspectos se apresentam constantemente em *Jogos Vorazes* e *V de Vingança*, o não ter a visão da face de V, a expectativa de onde ele vive, como e quando ele vai surgir, quais serão as próximas atitudes a serem tomadas por ele, ao mesmo tempo que cresce a curiosidade em torno desse personagem, da sua origem, de sua história, de quem ele é afinal. A dicotomia entre justiça e vingança e ao mesmo tempo tem-se a personagem dual, se é boa ou má, porque comete atrocidades, mas nos faz, de algum modo, apoiá-la devido aos propósitos que apresenta. Isso nos faz refletir sobre questões éticas e morais. Acomete a quem assiste o anseio sobre como será a conclusão daquela luta e quais serão as reações sociais que se estabelecerão perante o desvelado.

O mesmo ocorre em *Jogos Vorazes*, que nos coloca em posição de nos questionar constantemente acerca do modo como a personagem Katniss conseguirá escapar da morte e ao mesmo tempo não matar, ou evitar ao máximo matar alguém, inclusive aqueles a quem ela se afeiçoa durante o programa.

Outro ponto relevante é a maneira como esse gênero implica uma “ingenuidade, porque o estranho toma muitas vezes a aparência do familiar e o familiar revela-se muitas vezes de forma estranha”; assim, é uma obra que provoca empatia, que impele espectadores a se posicionarem em favor de ou contra alguma personagem. São filmes considerados de suspense porque nos coloca à espera pelo que poderá acontecer. “O thriller é, portanto, um dos gêneros onde a tensão dramática se torna mais forte e onde as expectativas narrativas mais são desafiadas.” (NOGUEIRA, 2010, p. 40).

Comporta, portanto, aproximação com os gêneros de ação e terror por suas circunstâncias de tensão, de temor, situações de perigo, de perseguição, sob a sensação constante de algo ruim estar prestes a acontecer a qualquer momento. O mistério envolto na trama também revela proximidade com filmes que incorrem em componentes investigativos e de espionagem.

Acrescenta-se ao disposto “a função dramática do thriller”, com duas modalidades: a que cita “de ordem temporal” e a “de ordem espacial”. Respectivamente, a ansiedade causada pelo caráter de urgência nas ações, determinando uma luta contra o tempo e a perda de noção, por parte das personagens, sobre as medidas a serem tomadas em dadas circunstâncias. Elevando o grau de ansiedade daqueles que acompanham esse tipo de filme, reforça o envolvimento do espectador. Situações como as citadas são comuns nas distopias, as quais serão aprofundadas nas análises dos filmes no decurso seguinte.

#### **2.4 Análise fílmica: *V de Vingança*, *Jogos Vorazes* e *Fahrenheit 451***

Conforme discussão prévia, obras cinematográficas como essas são de muita relevância para a análise da contemporaneidade e de como a narrativa distópica se apresenta constantemente em nossa sociedade por meio de mecanismos de controle e fomentos políticos, apontando que tormentos transcendem os limites da literatura e das artes, estendendo-se para o espaço probatório dos indivíduos.

Leva-se em consideração, também, na escolha desses filmes, o alcance midiático por serem filmes com bilheterias expressivas e voltados para a faixa etária entre os 14 e 16 anos, mesmo que alguns assumam uma reflexão mais densa. Napolitano (2003, p. 26) indica que o cinema, nessa idade, torna-se mais presente na vida dos(as) alunos(as), pois há uma dedicação mercadológica em envolver esse público, havendo, por isso, uma segmentação cinematográfica como medida de fazê-los(as) consumidores(as). Sobretudo no processo do ensino-

aprendizagem, é possível se utilizar dos temas trazidos por eles numa articulação mais aprofundada entre filme e contexto sócio-histórico.

Compreende-se que alunos(as) do Ensino Médio possuem de alguma maneira (observado que existem questões sociais e econômicas que variam nas realidades) o aumento de sua interdependência e, por vezes, inserem em suas vivências redefinições identitárias que os levam a uma maior reflexão sobre si e sobre o outro. De acordo com Napolitano (2003, p. 27), eles(as) já incutem “os questionamentos do sentido existencial e social da vida e do mundo, primeiras exigências de vida civil [...]”. Portanto, “certos temas e problemas de ordem existencial, psicológica, sociológica e ética podem e devem ser abordados”. Ademais, conforme a BNCC:

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BRASIL, 2018, p. 547).

Não obstante, em concordância com o disposto, Napolitano (2003) fortalece o fato de que é possível se apoiar nesses filmes devido à possibilidade de, enquanto professores(as), abordarmos reflexões mais profundas, aliadas a uma maior capacidade de abstração. Isso porque há uma tendência, nessa faixa etária, “pela busca de excitação e posicionamentos radicais perante as coisas e o mundo”. Assim, filmes que aparentam ou trazem uma discussão adulta chamam mais atenção dos adolescentes. Segundo o estudioso, ainda, esses filmes possuem uma maior capacidade de perturbá-los(as) e, em alguns casos, podem contribuir com a formação de valores morais, ideológicos e de personalidade.

Rosenstone afirma o seguinte:

São necessárias mais do que palavras impressas em uma página para entender como o cinema apresenta o mundo do passado. São necessárias imagens em movimento em uma tela, músicas e também eventos visuais. As palavras não cumprem totalmente a tarefa de compreender a experiência cinematográfica. [...] há um mundo de cores, movimento, som, luz e vida, um mundo na tela que indica, alude e representa [...] (2010, p. 13).

É possível, a partir dessa afirmação, reforçar o valor que os filmes possuem na contribuição da condução ao conhecimento, bem como o modo como seus elementos são

facilitadores dessa compreensão. O autor entende que tanto os livros quanto os filmes não seriam capazes de entregar toda a realidade histórica, não sendo plausível, por isso, dispender de um apenas. Ambos seriam complementares no processo educativo e são semelhantes no ponto que podem referir-se “a acontecimentos, momentos e movimentos reais do passado e, ao mesmo tempo, compartilham do irreal e do ficcional, pois ambos são compostos por conjunto de convenções que desenvolvemos para falar de onde nós, seres humanos, viemos” (ROSENSTONE, 2010, p. 13), e por meio disso deliberar acerca do que virá.

Portanto, esta seção pretende respaldar e atender as questões relativas aos filmes de distopia, considerando que tratam de futuros caóticos determinados por acontecimentos passados. Isso se dá no esforço por tê-los como ferramenta auxiliar ao ensino de História, aprofundando a discussão e recorrendo a análise fílmica concisa de *V de Vingança*, *Jogos Vorazes* e *Fahrenheit 451*, através dos referenciais teóricos que norteiam as discussões em relação às películas, bem como acrescentando um indicativo sucinto de outros títulos de filmes de viés distópico, ampliando as possibilidades de escolha, consideradas as diversas realidades dos distintos ambientes escolares.

#### 2.4.1 *V de Vingança*



**Figura 1:** Cartaz do filme *V de Vingança*

Fonte: <https://www.saraiva.com.br/v-de-vinganca-dvd-1414103/p>, 2021.

O filme, como já exposto, é baseado na HQ ou Graphic novel *V for Vendetta*, escrita e publicada na década de 1980, na Inglaterra, período em que tinha como primeira-ministra

Margaret Thatcher (1925-2013)<sup>19</sup>, sendo sua presença política marcada por recursos conservadoristas e autoritários, perseguição ao comunismo, tal qual um momento ainda marcado pela Guerra Fria.

Embora inicialmente a pretensão de lançamento do filme fosse novembro de 2005, sua primeira exibição, em Los Angeles e Nova York, ocorreu em março de 2006. Nesse período, os Estados Unidos, governado por George W. Bush (1946)<sup>20</sup>, atravessava um período tenso assinalado pelo terror e por uma política de conflitos latentes às liberdades individuais, principalmente após os ataques de 11 de setembro de 2001. Fortaleceram-se, por isso, métodos autoritários, de controle e de vigilância em nome da segurança nacional.

Durante sua administração, Bush lançou o “USA Patriotic Act” (lei patriótica), uma lei de segurança que pretendia prover com facilidade a captura de terroristas, porém essa lei possibilitava aos sistemas de segurança do Estado invadir a privacidade dos cidadãos, acessando seus e-mails, com acessos virtuais, digitais, telefônicos, enfim, derruindo a liberdade individual. Ademais, alguns métodos de segurança colaboraram com processos de xenofobia contra estrangeiros, mais fortemente os mulçumanos.

Todo esse enredo real de alguma maneira se aproxima do que trata o filme. *V de Vingança* está integrado em um espaço que extenua os traços acentuados de uma sociedade entranhada no envolto da distopia. A obra relata a ascensão de um estado centralizado após uma grande guerra e, quase profética, revela sobre um vírus que teria causado a “morte de mais de 100 mil pessoas” na Europa. A Inglaterra, por isso, vivencia uma realidade futurista, amedrontada, perseguida, com toques de recolher, com vigilância constante, xenofobia e o comando de um chefe de Estado autoritário e de grande expressão, equivalente às situações pautadas anteriormente, mas principalmente ao enredo histórico dos Regimes Autoritários, levando em consideração a definição de Bobbio, Matteucci e Pasquino, conforme segue:

[...] um sistema autoritário de dominação que é caracterizado: pela monopolização da representação política por parte de um partido único de massa, hierarquicamente organizado; por uma ideologia fundada no culto do chefe, na exaltação da coletividade nacional, no desprezo dos valores do individualismo liberal.[...] pela mobilização das massas e pelo seu enquadramento em organizações tendentes a uma socialização política planejada, funcional ao regime; pelo aniquilamento das oposições, mediante o uso da violência e do terror; por um aparelho de propaganda baseado no controle das informações e dos meios de comunicação de massa; por um crescente dirigismo estatal no âmbito de uma economia que continua a ser, fundamentalmente, de tipo

<sup>19</sup> Integrante do Partido Conservador Inglês, foi eleita deputada em 1959. No ano de 1979, foi indicada por seu partido ao governo britânico, no cargo de Primeira-ministra, e saiu vitoriosa das eleições. Reeleita, permaneceu no cargo até 1990, saindo dele com o título de Baronesa Thatcher de Kesteven.

<sup>20</sup> Político norte-americano, foi o 43º Presidente dos Estados Unidos da América, entre os anos de 2001 a 2009, membro do Partido Republicano.

privado; pela tentativa de integrar nas estruturas de controle do partido ou do Estado, de acordo com uma lógica totalitária, a totalidade das relações econômicas, sociais, políticas e culturais. (1998, p. 466).

Portanto, se apresenta no filme uma sociedade determinantemente controlada por um Estado autoritário; o governo é liderado pelo partido Norsefire<sup>21</sup> (fogo nórdico), baseado no ultranacionalismo, na perseguição religiosa, no racismo, na anti-imigração e na perseguição psicológica alimentada pela paranoia social.

Acometido por esse contexto, ascende V, codinome utilizado por um homem misterioso que irá abalar a estrutura totalitária na Inglaterra por suas medidas audaciosas, calculadas e expressivas. Não por acaso, a partir da aproximação com os moldes do autoritarismo disposto na história, e mesmo com atitudes políticas assemelhadas vivenciadas nos regimes democráticos, a figura de V transformou-se em símbolo de resistência e enfrentamento.

Exemplo mais próximo e de notoriedade tem-se num grupo de hackers com integrantes espalhados pelo mundo: o Anonymus, que, recentemente, em 2020, apareceu denunciando e ameaçando representantes políticos, em alguns países do mundo, inclusive do Brasil, devido a seus posicionamentos, bem como dispendo-se em favor de manifestações sociais e temas relevantes, como a questão racial.<sup>22</sup>



**Figura 2:** Representante do Anonymus em declaração no ano de 2020

Fonte: <https://jmonline.com.br/novo/?noticias,1,GERAL,196914>, 2021.

A máscara utilizada pelo protagonista do filme aparece constantemente em manifestações sociais de vários locais do mundo, nas reivindicações contra situações políticas,

<sup>21</sup> Conforme Kruger (2014, p. 15 apud RODRIGUES, 2011, p. 190), “É bem certo que Norsefire seja uma alusão à Frente Nacional Britânica (British National Front). Trata-se de um partido de ultradireita fundado em 1967 em oposição ao multirracismo e à imigração”.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/as-origens-e-as-guerras-do-anonymous-o-grupo-hacker-mais-poderoso-do-mundo/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ideológicas, culturais e econômicas que reverberam nas condições sociais. Isso reforça o fato de que é um símbolo de luta e de oposição ao sistema, como na imagem a seguir.



**Figura 3:** Manifestação “Occupy DC”<sup>23</sup>

Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-guy-fawkes.phtml>, 2021.

Essa máscara simbólica, marca dessa personagem, que aparenta o formato do rosto de um homem branco, de faces róseas, com cavanhaque e bigode, e com um sorriso que se aproxima da ironia, um sorriso que não determina alegria, nem tristeza, mas um tom de satisfação, de algum modo aparentemente sórdido, baseia-se numa personagem inglesa histórica: Guy Fawkes.



**Figura 4:** Ilustração de Guy Fawkes

Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/ha-415-anos-guy-fawkes-era-presos-por-tentar-explodir-o-parlamento-ingles.phtml>, 2021.

<sup>23</sup> Na placa está escrito, em sentido literal, “à venda nosso futuro”. Refere-se a marchas e manifestações sociais ocorridas entre 2011 e 2012 nos Estados Unidos.

Fawkes<sup>24</sup>, nascido no final do século XVI, vivenciou a perseguição política, religiosa e social do Estado absolutista. Durante o regime do Rei Jaime I, várias medidas autoritárias, para a consolidação do anglicanismo, foram tomadas, tornando o rei altamente intolerante e promotor de execuções de membros da Igreja Católica e seguidores clandestinos da religião; no entanto, essa circunstância elevou a chama dos resistentes. Guy Fawkes une-se ao movimento que pretendia o apoio de católicos em outros países para uma rebelião expressiva na Inglaterra e para a morte do Rei Jaime I, a fim de promover um governo mais tolerante.

O movimento ficou conhecido como a “Gunpowder Plot” (Conspiração da pólvora), que pretendia explodir o parlamento inglês no dia 5 de novembro de 1605, sendo Fawkes o responsável por acender o pavio que desencadearia a grande explosão. Porém, uma denúncia impediu o incidente, e, portanto, Fawkes e mais alguns dos conspiradores foram pegos e condenados à morte, resultando no endurecimento do estado absoluto de Jaime I.

A introdução do filme remonta a esse momento histórico inglês por meio da narração de uma jovem mulher: Evey. Personagem importante na trama, a jovem é funcionária da TV estatal e possui um histórico familiar de ativismo político. Seus pais, contrários ao autoritarismo vigente, foram mortos em uma ocupação. Então, nesse momento inicial, a sua voz nos surge com a seguinte fala:

Lembraí, lembraí o 5 de novembro. A traição e a conspiração da pólvora. Não vejo nenhum motivo para a traição da pólvora ser esquecida. Mas e quanto ao homem? Sei que o nome dele é Guy Fawkes. Sei que, em 1605 ele tentou explodir o parlamento. Mas quem era ele, realmente? Como ele era? Falam para nos lembrarmos da ideia, não do homem, pois um homem pode fracassar. Ele pode ser preso, morto e esquecido. Mas, 400 anos depois uma ideia ainda pode mudar o mundo. (V DE VINGANÇA. Direção de James McTeigue Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Netflix, 133min. son, color.).

Na cena, é exibida a representação do momento em que Fawkes é condenado por seus atos durante o século XVII. Atravessado o tempo, chega-se ao período futuro da Inglaterra, onde se desenrolará o enredo do filme.

O mundo tinha passado por transformações devido a uma Grande Guerra, e a Europa teria atravessado uma pandemia devido a um vírus, fato intrigante se associado ao momento atual. Assim, como afirmado por Pavloski (2014) sobre o enredo distópico, pode-se concluir

---

<sup>24</sup> Mais informações disponíveis, para assinantes, no link: <https://doi.org/10.1093/ref:odnb/9230>. Disponível em: <https://www.oxforddnb.com>. Site da OxfordDNB - Dictionary of National Biography, da Universidade de Oxford, Inglaterra. Pode também ser encontrado em sites abertos. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/guy-fawkes/>, e <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/ha-415-anos-guy-fawkes-era-presos-por-tentar-explodir-o-parlamento-ingles.phtml>. Acesso em: 10 abr. 2021.

que não constitui um refúgio para aqueles(as) que se mostram desgostosos com o mundo real, mas uma representação aterrorizante de um futuro possível, fundamentado sobre aspectos concretos do panorama sociopolítico.

No decorrer do filme, acontece o encontro de V com Evey. Na cena, V aparece e habilmente a liberta de uma situação em que provavelmente ela seria violentada sexualmente por oficiais do Estado. Na ocasião, a jovem é pega, por eles, fora do horário permitido pelo toque de recolher, empregado pelo Estado. Trata-se de uma clara exposição da sociedade disciplinar e de controle.

Nesse sentido, vale ressaltar Foucault (1987, p. 27) quando resalta que métodos punitivos não ocorrem simplesmente como consequências de regras de direito ou como indicadores de estruturas sociais, eles também envolvem procedimentos que têm sua especificidade no campo mais geral dos outros processos de poder. Admite-se em relação aos castigos o horizonte de estratégia política, ou seja, os abusadores julgaram-se no direito de puni-la por uma atribuição de poder que consideravam possuir.

Sobre outros aspectos, a disseminação ideológica que contribuía com atitudes violentas como essas, não distintamente do que se nota, na história dos regimes autoritários e ditatoriais, é estimulada pelos meios de comunicação, no caso do filme, expressivamente através da televisão. Na história, durante o Nazismo, o cinema foi um veículo extremamente utilizado para tal, além de um instrumento de propaganda, como expõe Ferro (1992, p. 73): “fez as vezes de um meio de informação, dotando os nazistas de uma cultura paralela. Goebbels e Hitler passavam tardes inteiras no cinema. E quando Goebbels dirigia a produção de um filme [...] ele participava de todas as fases da filmagem” como garantia do que estava produzindo.

A rede televisiva de *V de Vingança* pertence ao Estado e assim é controlada por ele, e aqueles(as) que apresentam oposição na mídia são severamente punidos. Consoante a isso, são nítidas, em algumas cenas, as manipulações das notícias para o público. Membros do partido assumem posições sociais importantes e estratégicas, incluindo membros da Igreja, que se corrompem por lascívia e pedofilia, médicos cientistas e apresentadores de programas de veículos de massa, que são parte desse enredo manipulador.

Por meio da televisão estatal, é transmitido um programa denominado “Voz do destino”, evidentemente o programa transmite menções positivas do regime político inglês. Esse trato dos meios de comunicação como reforço ideológico e propagandístico nos permite reportar ao Brasil, por exemplo, no tradicional programa de rádio “A Voz do Brasil”. Assim denominado, desde a década de 1970, todas as noites se responsabiliza por ser um canal direto, exclusivamente, para noticiar as ações do governo.

A obra, riquíssima, aponta uma narrativa que traduz inúmeras mazelas sociais semelhantes às decorrentes dos governos fascistas: corrupção, censura e controle dos meios de comunicação, militarização, culto ao chefe, campos de concentração, tortura, intolerância religiosa, homofobia, racismo, etnocentrismo e xenofobia.

A homofobia é representada na figura da vítima e apresentador de TV Gordon Deitrich. O apresentador deixa bem clara sua insatisfação pessoal em ter de recolher sua sexualidade para segurança própria. No seu diálogo com Evey, são evidenciadas demais situações relativas a contextos muito presentes no Nazismo alemão. “Subversivo”, guarda, em esconderijo, obras de arte consideradas degeneradas e no meio dos objetos “transgressores” um Alcorão, enfatizando a xenofobia e a intolerância religiosa, que, na história, se abateram fortemente sobre os judeus durante o século XX. Não se deixa de notar que ainda são presentes estruturalmente em nossa sociedade o preconceito e a xenofobia contra os mulçumanos.

No caso do filme, o apresentador, Prothero, que anteriormente foi comandante de um campo de concentração, também do recurso para defender o sistema e propagar ideologias racistas e ultranacionalistas, opondo-se ao que considera “degenerações”, fala aos espectadores, em relação aos Estados Unidos, acerca da sua condição no processo de pós-guerra e pandemia:

Bem, os antigos Estados Unidos estão desesperados por suprimentos médicos. Até enviaram contêineres contendo trigo e tabaco. Um gesto, dizem eles, de boa vontade. Querem saber o que penso? Como veem meu programa, suponho que sim. Está na hora de as colônias saberem o que pensamos delas. [...] EUA, Estados Ulcerados da Anusmérica. Preciso falar mais? [...] Uma colônia de leprosos. Por quê? Falta de fé. Eu vou repetir. Falta de fé. Não foi a guerra que iniciara. Não foi a peste que criaram. Foi o juízo final. Ninguém escapa do seu passado. Ninguém escapa do Juízo Final. Acham que Ele não está lá? Acham que Ele não zela por este país? Como explicam isto? Ele nos testou e superamos a prova. Fizemos o que era preciso. [...] Imigrantes. Mulçumanos. Homossexuais. Terroristas. Degenerados infectados. Eles tinham que morrer! [...] Sou um inglês temente a Deus e me orgulho muito disso! (V DE VINGANÇA. Direção de James McTeigue Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Netflix, 133min. son, color.).

É mais que evidente a relação com a teoria nazista no que diz respeito às questões raciais; consonante as análises feitas por Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 1061) no tocante a tal ideologia, eles apontam: “se o racismo levou a marginalizações e perseguições, foi só com o nazismo que se teve em vista a ‘solução final’, com o extermínio da raça judaica e a completa arianização” compulsória da Alemanha, uma vez que os nazistas entendiam que “os cruzamentos raciais só produziriam degenerados, física e mentalmente”.

Além do mais, “nos campos de extermínio nazistas os judeus eram assassinados de acordo com a explicação oferecida por essas doutrinas à razão do ódio: independentemente do

que haviam feito ou deixado de fazer, independentemente de vício ou virtude pessoais” (ARENDDT, 1979, p. 28).

Os discursos odiosos e frases de efeito, tais como “Força pela unidade, e unidade pela fé”, implicando o envolvimento do pensamento religioso em favor do sistema de poder, demonstram um complemento da estratégia homogeneizante e controlada da sociedade. Assim, como relatam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 470), esse totalitarismo sugere uma adesão passiva devido à massificação da unidade política por meio do terror, balizado pelo controle policial com o monopólio expressivo dos meios de comunicação de massa, pelo aparelho bélico e pela centralização da economia; de outro modo, “o controle total de toda a organização social, a serviço de um movimento ideologicamente caracterizado”.

Mediante esse cenário, V se fortalece enquanto resistência. Seu primeiro atentado ao sistema é a explosão de um prédio importante de Londres, o Old Bailey, símbolo de prática judiciária. Evey acompanha atônita, as pessoas saem de suas casas aturdidas, ao som da explosão e de uma música clássica que alerta para esse cenário. Diante do ocorrido, a cúpula governista em outra cena aparece em reunião, num arquétipo muito semelhante ao do “Grande Irmão”, de 1984: um chefe de Estado disposto numa tela desproporcionalmente grande, na frente dos entes partidários, apresenta sua figura extremista, forte e assertiva acerca das medidas a serem tomadas.

Decorre disso, ao espectador, a evidente distorção dos fatos, por parte do Estado, acerca do que realmente ocorre. Os meios de comunicação rigidamente controlados anunciam a autoria do Estado no acontecimento da explosão. Porém, num processo bastante orquestrado, o intrépido protagonista acomete o jornal, invadindo a transmissão de TV com grandes telas espalhadas na cidade. Ele, então, identifica-se enquanto autor da explosão e deixa seu recado subversivo: um convite para um encontro com toda a população no 5 de novembro do ano vindouro. Evey, de modo crucial, nesse momento, estabelece sua relação com esse intrigante homem e, por meio de seu convívio com ele, poderá promover seu autoconhecimento.

Muito erudita, a personagem se relaciona a Edmond Dantè, citando inclusive a obra *O conde de Monte Cristo*<sup>25</sup>. De fato, V reaparece para promover a vingança, no seu entender justiça, contra aqueles que em nome do regime autoritário cometeram atrocidades. Daí, é possível perceber as nuances das experiências vividas por ele enquanto vítima de um sistema

---

<sup>25</sup> Na obra de Alexandre Dumas, após ser traído, ser preso por muitos e quase morto, Edmond Dantès consegue se reabilitar e voltar para se vingar de todos aqueles que contribuíram com o seu mal. In: DUMAS, Alexandre. *O conde de Monte Cristo*. Edição definitiva, anotada e ilustrada. Tradução, apresentação e notas de André Telles e Rodrigo Lacerda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 2v.

vil. As atrocidades cometidas pelo regime de governo nos campos de concentração são demonstradas: os processos de segregação, as violências, os experimentos medicinais em humanos, fazendo-os cobaias, também são representados na obra.

No discurso para a população, V distende:

[...] pensei em marcar este 5 de novembro, um dia que, infelizmente, já foi esquecido. Aproveitando um pouco do tempo de vocês para bater um papo. Há aqueles que não querem que falemos [...] por quê? O governo pode usar violência em vez de diálogo, mas as palavras sempre manterão seu poder. As palavras oferecem um significado e, para aqueles que ouvem, a enunciação da verdade. E a verdade é que há algo terrivelmente errado com o país. Crueldade e injustiça, intolerância e opressão. Se antes você tinha a liberdade de se opor pensar e falar quando quisesse agora você tem censores e câmeras obrigando-o a se submeter. [...] Guerra, terror, doença. Uma série de problemas se juntaram para corromper sua razão e afetar o seu bom senso. O medo dominou vocês e vocês recorreram ao novo alto chanceler [...] Ele prometeu ordem. Prometeu paz. Tudo o que ele pediu em troca foi o seu consentimento silencioso. (V de VINGANÇA. Direção de James McTeigue Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Netflix, 133, son, color.).

Essa passagem é extremamente profunda, marcante e elucidativa. Remete à manipulação da memória e ao potencial linguístico que tendenciosos regimes políticos possuem, sobretudo na possível relação sob a forma como Hitler, por exemplo, assumiu o poder na Alemanha, que, devastada, viu, durante o pós-guerra, sua população mergulhada na desesperança e revoltada com os contornos políticos a que se viu submetida. Conforme Pavloski:

Desta maneira, o processo de alfabetização política – como o processo linguístico [sic] – pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. (2014, p. 16).

As ideias nazistas se fortaleceram por meio de suas narrativas, e, ao passo que Hitler se instalava no poder, foi se tornando progressiva na sociedade. O futuro führer se consolida, torna-se uma figura cultuada, populista e mitificada. A elevação política de Hitler ao poder, segundo Arendt (1979, p. 356), “foi legal [...] e ele não poderia ter mantido a liderança de tão grande população, sobrevivido a tantas crises internas e externas, e enfrentado tantos perigos de lutas intrapartidárias, se não tivesse contado com a confiança das massas”. Essa confiança decorre da sua mitificação, conforme Freire:

É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação

dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. (1979, p. 16).

Deve-se considerar que, embora esses sistemas tenham ganhado a adesão das massas, os insurgentes sempre se apresentam com suas indagações e seus enfrentamentos. Das cenas mais impactantes do filme, uma delas também está atrelada a Gordon, que, diante de sua insatisfação, promoveu um ato de “rebeldia” ao burlar a censura e satirizar abertamente a figura política de maior expressão do regime: o Chanceler ditador Adam Sutler. Como forma de repressão, foi duramente punido, porém esse acontecimento reforçou o modo como sistemas totalizantes e ditatoriais enfrentam sua contrapartida: os insurgentes.

Afigurando mais uma vez o papel repressor dos regimes totalitaristas e ditatoriais, o filme expõe um processo em que Evey é presa. Passando por torturas e descuidos, entra em contato com uma situação, à parte, por meio de um registro, de outra prisioneira, que estivera na mesma cela. Ali, Evey entra em contato com um mundo perverso, tortuoso, violento, extremamente homofóbico, mas resiste de algum modo “renascendo”. Essa sequência permite certo nível de empatia com as personagens, tanto com Evey quanto com a narradora de sua própria história.

No decorrer da obra, vão se destacando o cenário caótico do ambiente, a insatisfação social, a forte repressão policial, o descontentamento diante do sistema político, a curiosidade e a ansiedade acerca do que viria a acontecer. O 5 de novembro, que se aproximava, tensionou ainda mais as marcas da desordem, ao passo que se tornou um foco de esperança e força social. Muito bem articulado, V envia a todos os cidadãos um presente para “o grande dia”, que alegoricamente acontecerá ao som de *Abertura 1812*, de Tchaikovsky<sup>26</sup>, em frente ao palácio do parlamento inglês, momento áureo e de extrema reflexão.

Assim, no desenvolvimento do enredo final, cenas concomitantes revelam a marca desafiadora e inerente da personalidade de V. A necessária incógnita, acerca de quem ele seria, implica a amplitude de seu ser. Transcendentes à sua personalidade são as ideias, que não morrem, que atravessam temporalidades, que ensejam ideologias insurgentes contra modelos de governo opressores, despertando nos entes sociais seus instintos de clamor, rebeldia e luta, resistindo.

---

<sup>26</sup> Peter Ilyich Tchaikovsky foi um compositor russo muito popular de música clássica. Dentre as suas obras está a *Abertura 1812*, que se refere a uma comemoração das tropas russas sobre sua vitória contra a invasão napoleônica em 1812, considerada, certo modo, uma marca de resistência. Mais informações disponíveis em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/peter-ilyich-tchaikovsky.html/>. Acesso em: 5 maio 2021.

### 2.4.2 Jogos Vorazes



**Figura 5:** Cartaz do filme *The Hunger Games (Jogos Vorazes)*

Fonte: <https://www.district13.com.br/filmes/jogos-vorazes-filme/jogos-vorazes-estara-de-volta-netflix/>, 2021.

Ajustado a um futuro distante e distópico, numa região que contém 12 distritos resignados à Capital, ela saiu vitoriosa após uma guerra entre os distritos há mais de 70 anos. Boa parte da população é controlada por um regime totalitário, que os lembra desse domínio realizando um evento anual e mortal entre os distritos sob sua tutela, selecionando jovens adolescentes para lutar por suas vidas num jogo televisionado.

Logo no início do filme é exposto o “Tratado de traição”:

Em penitência por sua revolta, cada distrito oferecerá um homem e uma mulher com idades entre 12 e 18 anos em uma "colheita" pública. Esses tributos serão entregues à custódia da capital e, em seguida, transferidos para uma arena pública onde lutarão até a morte, até que um único vencedor permaneça. Doravante e para sempre, este espetáculo será conhecido como os Jogos Vorazes. (JOGOS VORAZES. Direção: Gary Ross. Produção: Nina Jacobson e Jon Kilik, de Color Force. Distribuição Lionsgate, EUA, 2012. Streaming Amazon Prime, YouTube e Google Play; v.1, 143min, son, color.).

Identificados os termos das leis do Estado para o caso de insurgência, apresenta-se a realidade do Distrito 12, onde vivem as personagens principais do filme. Logo aparece a situação de pobreza e de vigilância vivenciada por eles. No diálogo entre Katniss, personagem principal, com um provável par romântico, ambos demonstram os anseios em subverter o sistema, reconhecendo o desejo de viver uma realidade distinta daquela em que estão.

No ponto fulcral do filme, a punição devido à revolta e ao não controle da própria vida, colocada à disposição como ordem do Estado, remete às deliberações de Foucault (2005, p. 286-287) em relação ao direito de viver ou morrer estar associado a uma questão de poder político, deixando, de alguma maneira, de ser uma questão natural. Sendo assim, tem-se que “a vida e a morte não são desses fenômenos naturais, imediatos, de certo modo originais ou radicais, que se localizariam fora do campo do poder político”. Essa reflexão é fortalecida no observatório do programa “Jogos Vorazes”, em que nele fica claro que o “direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver”.

Para salvar sua irmã caçula, durante a septuagésima quarta seletiva, a jovem Katniss Everdeen, de 16 anos, se oferece como “voluntária” para representar seu distrito na competição e acaba contando com a companhia de Peeta Melark, desafiando não só o sistema dominante, mas também a força dos outros oponentes.

Conforme Rodrigues (2015, p. 87), as narrativas juvenis evocam tal público a se sentir representado e colocado no centro das discussões, brindando-lhes com heróis ou heroínas com a capacidade de despertá-los e fazê-los desarvorar. Ademais, suscitam fortes tônicas de modo mais inteligível, gerando identificação, verificando-se também os embates adolescentes. Observado o relativo preconceito contra a literatura juvenil, por sua “simplicidade em linguagem e temáticas, sendo muito ignorada pela academia”, ainda é possível notar por meio da leitura dessas obras que, mesmo sendo alusivas a leitores menos experientes, carregam relevantes pautas sobre a realidade. Com efeito,

[...] essas obras seriam utilizadas para expressar a visão do adolescente para com a sociedade e as autoridades adultas de modo geral, de forma que o fato de ele ser colocado no centro da resolução dos problemas representaria a sua vontade de ter mais voz em um mundo no qual eles não têm qualquer controle (RODRIGUES, 2015, p. 85).

Contempla-se que a localidade em que vivem deixou há muito tempo de ser o que o imaginário compreende como um universo ideal de vivenciar, e em lugar disso ascendeu um arдил enredo político acomodado em um mundo segmentado e destrutivo, com uma juventude pressionada e ajuizada a tentar transformar sua realidade. Os jovens, portanto, são afrontados por “toda a complexidade da estrutura social e relações de poder do mundo ficcional que se apresenta, e, conseqüentemente, incentivado a refletir criticamente sobre o mundo real em que vive.” (RODRIGUES, 2015, p. 10).

No filme, é possível visualizar o uso da propaganda para justificar e amenizar os Jogos Vorazes, que parte da eleição, por sorteio, de dois jovens por cada distrito, no caso 24 jovens,

para sobreviverem à própria sorte às intempéries do ambiente em que serão expostos. O ambiente, que simula o “natural”, é construído quase que artificialmente, repleto de tecnologias virtuais que manipulam o habitat. Nele, assim que soltos, os jovens devem fazer o máximo para se salvarem uns dos outros, já que apenas um deles pode sobreviver, implicando um provável final entre jovens de mesmo distrito, levando-os a desconsiderarem a afetividade, no decorrer do jogo, pela garantia de sua vitória.

Não obstante, não se trata “somente” de um jogo, ele faz parte de um programa de televisão que a sociedade pode acompanhar abertamente, uma espécie de Big Brother aterrorizante. Nesse caso, fica evidente a crítica à sociedade do espetáculo, à banalização e à naturalização da crueldade. Ao mesmo tempo, como explica Foucault (1999, p. 129), torna-se o exemplar publicitário do rigor e da punição do Estado, sendo esse o meio de demonstrar seu poder: “Daí resulta uma sábia economia da publicidade. No suplício corporal, o terror era o suporte do exemplo: medo físico, pavor coletivo, imagens que devem ser gravadas na memória dos espectadores”.

Quando os adolescentes são escolhidos para esses fins, são denominados “tributos”, termo impessoal que de alguma maneira os desumaniza. Daí, já se coloca ideologicamente uma propaganda em que o sacrifício de suas vidas sai do plano da barbárie para a honra, e, ao mesmo tempo que tenta camuflar a perversidade de colocá-los numa situação hostil, o Estado já consolida seu mecanismo de controle social. O jogo serve de entretenimento, promoção do que no Império Romano era o “pão e circo”, e manutenção da ordem por meio de demonstração punitiva. Conforme Foucault,

[...] é uma mecânica dos sinais, dos interesses e da duração. Mas o culpado é apenas um dos alvos do castigo. Este interessa principalmente aos outros: todos os culpados possíveis. [...]é preciso que o castigo seja achado não só natural, mas interessante; é preciso que cada um possa ler nele sua própria vantagem. Que não haja mais essas penas ostensivas, mas inúteis. Que também cessem as penas secretas; mas que os castigos possam ser vistos [...] (1999, p. 128-129).

Num outro momento da trama, chamam atenção o discurso e a recomendação do Chefe de Estado tirânico, o Presidente Coriolanus Snow, ao produtor do programa de TV “Jogos Vorazes”, Seneca Crane, também criador e manipulador da arena onde acontecem os jogos, em relação à esperança. Ele discorre:

– Seneca, você acha que temos um vencedor? [...] Quero dizer, por que acha que temos um vencedor? – ao que ele continua- Esperança. [...] Esperança, é a única coisa que ainda é mais forte que o medo. Um pouco de esperança é até bom, mas muita esperança é perigosa. Faíscas são boas, mas enquanto estão contidas. [...] Então as

tenham. (JOGOS VORAZES. Direção: Gary Ross. Produção: Nina Jacobson e Jon Kilik, de Color Force. Distribuição Lionsgate, EUA, 2012. Streaming Amazon Prime, YouTube e Google Play; v.1, 143min, son, color.).

A “recomendação” decorre do receio de que Katniss possa atrair a empatia do público, alimentando-lhe uma esperança subversiva, ou seja, para manter o regime vigente em “plenitude”, era necessário que houvesse a esperança, porém limitada o bastante apenas para garantir a apatia social. Segundo o presidente, o excesso dela incorre em risco ao sistema porque de algum modo gera a insatisfação e a vontade do povo em querer mais e melhor, e assim isso os levaria a reivindicações, pondo em risco o poder do Estado. Essa concepção se adéqua à proposição de que:

A sociedade distópica produz no leitor uma sensação tão sufocante e inquietante que exclui qualquer interpretação humorística do enredo. O pessimismo sobressai como o elemento mais marcante da narrativa, tanto na caracterização do espaço, quanto na infrutífera tentativa do protagonista de se libertar do controle do Estado. (PAVLOSKI, 2014, p. 62).

A cidade-sede é um fator a ser considerado, a realidade local é totalmente distinta do que ocorre nos distritos, onde cada um exerce uma função trabalhista para o andamento estatal. Ela aparenta um ambiente altamente limpo, organizado, com grandes prédios, denotando amplo desenvolvimento econômico, fartura, luxo e alta tecnologia. Há a ignorância social acerca do que ocorre nos distritos; os jovens, antes de serem apresentados ao público, são limpos, adornados, cobertos por vestes que os trajam num papel ‘heroico’, eles são assessorados por uma espécie de “agentes” que os conduzem a treinamentos para agradar ao público, para demonstrar suas habilidades e treinar táticas de sobrevivência e, de alguma maneira, conseguir “patrocínios” que garantam em dados momentos pequenos apoios que aumentem a possibilidade de permanecerem vivos.

Já colocados no habitat do jogo, os “tributos” são postos à prova todo o tempo. Observa-se a tecnologia de vigilância e controle, há câmeras por todas as partes e mecanismos virtuais que alteram o ambiente de acordo com o desejo do diretor do “espetáculo”. Constantemente, o filme coloca em pauta a banalização do horror, expondo a máxima do “matar ou morrer”. Esquadrinhar essa ênfase proposta revela situações análogas na história, por exemplo, como as situações de Guerra, na luta pela vida do povo judeu, durante a perseguição dos governos Nazista, na Alemanha, e Fascista, na Itália, no século XX.

No seu decorrer, são observáveis apontamentos de subversão e respectivas supressões, destacando-se três: 1- quando, pela morte de uma participante, ocorre revolta no Distrito 11, a

insurgência é duramente reprimida por força militar; 2- das personagens, ao se unirem em ajuda mútua, ao tentarem burlar o sistema e sobreviver sem ter de matar diretamente um ao outro, e por isso a manipulação do programa modifica as regras do jogo de “última hora”; 3- do artifício do “amor jovem” pelos jogadores para permanecerem no jogo, mas também a apresentação do “amor” enquanto usufruto lírico para atenção do público e como um chamariz estratégico de audiência e de tangenciamento, pelo programa, das críticas em relação ao Estado, afastando dos sobreviventes o ideal de mártires.

Mesmo não sendo a pauta central da dissertação, as questões de gênero, diante das discussões atuais acerca do empoderamento feminino, são relevantes para elevar o fato de a obra ter imposto a personagem principal ser feminina. Isso apresenta à mulher a inversão do papel, atribuído comumente, de ser salva por homens. A figura feminina, nesse caso, aparece sendo aquela que toma a frente e que resiste bravamente.

Num tônus impactante, Katniss mescla a força e a bravura com inteligência quando cria estratégias para defesa e imobilização de seus opositores, além da humanidade e afetividade, quando acolhe a irmã, e se oferece em sacrifício no seu lugar, como quando acolhe a personagem Rue e seu parceiro de distrito Peeta ao cuidar dele e protegê-lo em dadas situações, demonstrando equilíbrio entre força, firmeza e amabilidade, características que aparentemente se revelaram atributos da subversão e resistência.

### 2.4.3 *Fahrenheit 451*



**Figura 6:** Cartaz do filme *Fahrenheit 451*, 2018

Fonte: <https://www.amazon.com.br/Fahrenheit-451-Novel-Ray-Bradbury/dp/1982102608>, 2021.

Na década de 1950, Ray Bradbury publica sua obra literária *Fahrenheit 451*. A obra é ajustada aos cinemas, em 1966<sup>27</sup>, e em 2018 ganhou uma segunda adaptação no audiovisual, ambas homônimas. A sociedade distópica do livro foi elaborada num contexto histórico em que ressoavam a Guerra Fria, o receio de uma nova guerra e uma severa repressão política a tendências comunistas, colocando os Estados Unidos numa perseguição intelectual.

Regime proposto pelo senador americano Joseph McCarthy (1908-1957), o macarthismo, termo político cunhado pelos americanos, foi definido por Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 724) enquanto “a atitude de um anticomunismo absoluto, concretizada numa visão política maniqueísta e numa verdadeira e autêntica perseguição aos homens e instituições declarados antiamericanos, porque ‘comunistas’”. Coincidente com o período da Revolução Chinesa, com a Guerra da Coreia, com a explosão da primeira bomba atômica soviética e as demais ações firmes da Guerra Fria. Notavelmente, prevalece o que os autores denominaram “de caça às bruxas bem mais intenso do que a luta interna, mesmo duríssima, que em outros períodos se travou contra o comunismo”.

O encarrilhamento de acontecimentos históricos foi proeminente para a inspiração de obras literárias como *Fahrenheit 451*; consonante ao pensamento de Neto, a

[...] ficção-denúncia ecoou, nos anos subsequentes à Segunda Guerra, em renomados retratos de desilusão, tais como *1984* (1949), de George Orwell, e *Fahrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury- este e aquele transpostos às telas em 1966 e 1984. Compartilham, ambos, de uma premissa comum, ou seja, um passado no qual gerações foram golpeadas por conflagração e desordem, trauma para o qual o sufocamento das individualidades foi a solução encontrada [...] (2015, p. 258).

Como dito, a segunda adaptação cinematográfica, de 2018, é o foco desta análise. O filme é ambientado nos Estados Unidos, na cidade de Cleveland, num futuro irresoluto, mas contendo alguma proximidade aparente com a atualidade. Demonstra, em sua maior parte, uma sociedade bem-dotada de boas condições nas suas necessidades básicas de moradia, transporte, segurança, entre outros. Mas, apesar disso, conforme Neto (2015, p. 259), demonstra “uma gente sedada, consumidora assídua de estimulantes e calmantes, habitando moradias assépticas, imaculadas, carentes de qualquer personalidade” e escondendo um submundo onde vivem os que estão à margem da sociedade, normalmente refugiando aqueles que atentaram contra o sistema.

---

<sup>27</sup> O primeiro filme lançado em 1966, *Fahrenheit 451*, de François Truffaut; distribuição pela WinStar Cinema.

O filme se inicia apresentando o protagonista em sua residência cheia de aparatos tecnológicos. Há a projeção de um meio de comunicação e informação, além de sua interação com meios digitais em uma espécie de rede social em que faz a postagem e observa as reações por meio de *emojis*, ideogramas bem conhecidos e muito utilizados na atualidade em mensagens eletrônicas na *web*. Uma casa bem equipada, que possui no seu interior um sistema de inteligência artificial: Luxe. Esse sistema é responsável por monitorar as movimentações do morador, identificando, inclusive, sinais vitais e possíveis falhas da sensibilidade dos “seus” seres humanos, mediando uma medicação que incute doses de “felicidade e bem-estar”.

No decorrer da trama, é possível notar a utilização de artifícios autoritários de dominação por meio da educação, da propaganda e da censura. Nesse caso, “[...] tendo como único resíduo de ação mais enérgica o trabalho dos bombeiros ao queimar os livros, o domínio que rege a sociedade de *Fahrenheit 451* é extremamente psicológico” (BARBOSA, 2017, p. 11-12). Assim, demonstra-se a engenhosidade do dispositivo político autoritário para o alcance de suas finalidades, tornando-se por isso definitivo para a organização daquele núcleo social.

Ao abordar acerca do que viria a ser uma discussão sobre o que define como “história da racionalização utilitária do detalhe na contabilidade moral e no controle político”, Foucault (1987, p. 166) aponta serem os detalhes os fatores que contribuem com a eficácia dos mecanismos disciplinares no qual estão envolvidas a educação e a religião, por exemplo. O detalhe, portanto, seria fator categórico do ascetismo religioso. “Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento”.

De modo significativo, tais detalhes são perceptíveis na sequência em que Montag aparece exercendo o seu papel junto ao chefe do corpo de bombeiros: o Capitão Beatty, por quem nutre uma relação muito próxima e que lhe transmite, posteriormente, ambiguidade. Na cena, aparentemente em um ambiente escolar, se apresenta o papel “educativo” do Estado. Ele e seu parceiro defendem-no afirmando não ser totalitário, informando as crianças ali presentes sobre os riscos dos livros à felicidade e ao bem-estar e indicando alguns poucos possíveis de serem lidos, sendo um deles a Bíblia. Embora sutil, essa passagem em que aparece a Bíblia aponta uma estratégia utilizada por regimes autoritários.

O Fascismo italiano, por exemplo, em 1929, com o Tratado de Latrão, concedeu o Estado do Vaticano à Igreja Católica, afinando uma “parceria” com a religiosidade cristã ocidental. Conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 424), “as relações com a Igreja católica se mantiveram substancialmente boas ao longo de vinte anos de fascismo, desenrolando-se dentro do sistema concordatário”.

Na mesma cena, outro indicativo de autoritarismo estatal é a incitação à vigília social. Falam às crianças: “Se vocês virem alguma coisa, digam alguma coisa”, em relação aos subversivos, que chamam de “enguias”, um claro estímulo à perseguição pelos pares em nome de uma “felicidade”, que na verdade se desmonta em controle social. Assim,

A irrestrita vigilância, e a conseqüente dissolução da privacidade como conceito valorizado dentro da vida em comunidade, é um elemento recorrente tanto na literatura utópica quanto distópica. Nesses textos, a sustentação do regime modelar perpassa o constante monitoramento das atividades individuais e coletivas como forma de assegurar a normalização das ações desenvolvidas dentro da sociedade. (PAVLOSKI, 2014, p. 120).

Para essa consonância, declaram como lema “Felicidade é verdade, liberdade é escolha”, ou “sejam vívidos na rede”, sistema em que estão todos incluídos, numa espécie de intranet ou rede social, contributiva na vigilância e denúncia, bem como na própria exposição. Esses lemas estão dispostos em vários ambientes públicos, em fachadas de prédios e em hologramas espalhados na cidade, uma forma latente de lembrar a sociedade da necessidade de manutenção da ordem.

Logo, nota-se que, em oposição a buscar por sua liberdade, esses seres sociais imergem numa posição oposta à sua realidade, acolhem a situação e o sistema em que estão inseridos, defendendo-o inclusive dos “insurgentes”, denunciando-os, delatando-os, às vezes, não importando o grau de aproximação e/ou parentesco que tenham. Isso gera um sentimento muito atual quando citamos a insatisfação social.

Provavelmente, isso ocorre, muitas vezes, até pelo desejo de estar naquele lugar de poder porque entendem ser esse o molde de ascensão social. Isso ocorre porque “os oprimidos, num dado momento de sua experiência existencial, adotam uma atitude de ‘adesão’ em relação ao opressor. Nestas condições lhes é impossível ‘vê-lo’ com suficiente lucidez para objetivá-la, para descobri-lo ‘fora de si mesmos’.” (FREIRE, 1979, p. 31).

Os bombeiros, ainda na cena supracitada, que carregam como símbolo uma salamandra, figura mitológica associada ao fogo, posicionam sua arma produtora de uma chama que atinge a temperatura ideal para queima de papel, 451 graus Fahrenheit, e fecham o espetáculo educativo fazendo uma demonstração de queima de livros, contemplando outro lema suscitado constantemente por eles: “queimamos por felicidade”.

A queima dos livros possui um significado especial, posto que é nos livros que estão armazenados nossa herança histórico-cultural, todos os feitos da humanidade até determinado momento, as obras artísticas, pensamentos, questionamentos, avanços científicos. Tudo está registrado nos livros, de maneira que a destruição desses objetos

possui a intenção de aniquilar os vestígios do passado, de forma a fazer com que um presente onde tudo é simplificado e compartilhado pelas massas seja glorificado. (BARBOSA, 2017, p. 11).

Conforme Hilário (2013, p. 203), *Fahrenheit 451* apresenta uma certa urgência de consolidação de “uma Zivilisation sem Kultur”, ou seja, de uma prospecção em que a cultura, no sentido das normas associadas a dispositivos de ordem moral, sirva soberanamente enquanto encargo categórico de provisão da civilização. De outro modo, a cultura deve servir apenas à condução de um processo civilizatório. Nesse caso, a distopia, quando alegação, pretende alertar as relações de submissão “entre subjetividade, sociedade, cultura e poder”.

O “Show de fogo” aparece sempre para que todos possam assistir, sendo exposto aos cidadãos, em suas residências, em grandes projeções, e em telões por várias partes da cidade. Grandes prédios comerciais têm suas paredes transformadas em projetores que transmitem em tempo real, pelo canal local, a incineração dos livros. Os “grafites” (livros ou escritos) encontrados junto aos contraventores, defensores dos livros, são queimados. Os criminosos são penalizados de maneira exemplar para que todos contemplem enquanto boa parte da população, alienada ao sistema, torce para que a punição do “traidor” ocorra, interagindo com comentários e “likes” on-line. Nesse contexto,

O espetáculo representado de forma mais contundente por meio da televisão é tão, ou mais, poderoso que as chamas dos bombeiros contra os livros. Frequentemente absortas pela programação da TV, as personagens não possuem tempo ou interesse de ler, refletir ou pensar sobre qualquer assunto que seja profundo ou sério. Existe em *Fahrenheit 451* a necessidade de manter a população envolvida com a programação da TV de uma maneira que chega a ser catatônica, a fim de fazer com que as pessoas sejam incapazes de pensar ou sentir e, somente, obedecem às regras sem serem capazes de realizar um exame de consciência sobre o que é ético ou não. (BARBOSA, 2017, p. 12).

Nessa ambientação social, há um destaque dado à questão da informação. Numa cena de apreensão, um senhor e um jovem são descobertos e pegos enquanto estão produzindo uma gravação em audiovisual. A intenção era registrar a narrativa do mais velho, aparentemente um jornalista, que relata como acontecia a extinta profissão conforme a formação anterior à criminalização dos livros. No diálogo, o Capitão Beatty demonstra horror pela maneira como a informação chegava à população no passado e afirma: “Milhares de opiniões causaram guerra”. No entender pessoal e institucional, informações e pontos de vista variados servem apenas para confundir e causar mal-estar entre as pessoas, gerando divergências e conflitos. Além das questões de informação, persiste outra questão correlata: a história e sua manipulação, a ponto de servir para negação do passado e instituir valor ao presente.

Comumente tem se argumentado sobre a relação da utopia com a distopia e os regimes autoritários, bem como se faz necessário observar o que é feito por tais regimes para que possam obter êxito na sua consolidação, como as questões de ‘segurança’ e controle social por meio de censura, reinvenção da memória, a modelagem social que se pretende promover, indicativa de uma representação ideal para o funcionamento desejável dos meandros sociais.

Montag dá demonstrações de conflito interior e, em relação ao sistema, tem constantes lapsos de memória de quando era criança que os deixa confuso sobre a história do mundo em si e sobre a sua própria, sobre suas relações e como chegou ao posto que ocupa. Essa tendência do protagonista aumenta quando conhece Clarisse, uma figura misteriosa que causa nele inquietação. Alguns questionamentos da jovem fazem-no refletir ainda mais sobre as causas da função dele. Ela representa um grupo social que vive à margem da sociedade, seu universo apresenta-se sombrio, sujo, lúgubre, pobre, bem distante da realidade daqueles que estão em conformidade com o sistema.

A unidade entre Montag e Clarisse se solidifica após um momento “ponto alto” do filme. O bombeiro assiste, durante uma intercorrência, assustado, a uma autoimolação de uma “enguia” (pessoa insurgente) que prefere a morte na fogueira de seus livros, não aceitando o “Index” (censura a livros durante a Idade Média) moderno. Ela se deixa consumir no fogo inquisidor como forma de protesto, como resistência, termo que fará sentido para ele adiante.

Nesse processo, o intrépido em ascensão se viu acessando uma biblioteca imensa de livros. A cena permite ao espectador visualizar obras bastante conhecidas, contendo autores como Kafka, Spinoza e, inclusive, o *Mein Kampf*,<sup>28</sup> livro de autoria de Adolf Hitler, que traz suas teses em relação ao arianismo e foi instrumento ideológico do Nazismo durante a primeira metade do século XX, ainda hoje citado por neonazistas.

Não obstante, um diálogo importante ocorre entre ele e o seu capitão, no qual Beatty alega, ao apresentar os livros ali presentes, não haver igualdade entre os seres humanos, que as palavras nos grafites (livros escritos ou mesmo a disposição de lápis e papel para escrita) só tornam os seres humanos infelizes. Absorto, Montag não resiste e toma para si o livro *Notas do Subsolo*, de Dostoiévski<sup>29</sup>, e sobre essa obra e outras deliberações ouve de Clarisse: “O ministério vem suprimindo a linguagem para suprimir o pensamento, existiam seis mil idiomas

---

<sup>28</sup> Franz Kafka, escritor tcheco (1883-1925), considerado um dos principais da literatura moderna, em algumas obras retratou sobre a alienação do ser humano no século XX; Spinoza (1632-1677), filósofo racionalista holandês; e a referência de HITLER, Adolf. *Mein Kampf*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

<sup>29</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Notas do Subsolo*. Tradução de Maria Aparecida Botelho Pereira Soares. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket, 2008.

no mundo, hoje existem menos de sessenta. Por que você acha que o ministério quer criar uma linguagem universal?”

Essa prospecção tem um grau de relevância impressionante porque ela afia a força da linguagem e destaca que o modo como é estruturada pode fortalecer um contexto político de impedir o senso crítico a partir do momento em que alguns conceitos deixam de ser debatidos, esclarecidos, deixando de fazer parte da memória cotidiana e coletiva, respaldando, portanto, a ignorância social e a redução da capacidade cognoscente. Isso ocorre, conforme Pavloski (2014, p. 126), devido ao objetivo central, do Estado totalitário, de impossibilitar qualquer tipo de discurso considerado heterodoxo e, desse modo, redundar “o próprio pensamento individual por meio de um progressivo esvaziamento dos recursos de linguagem”.

Nesse momento, se apresenta novamente uma relação com *1984*<sup>30</sup>, de Orwell, quando Pavloski (2014, p. 119) afirma que a utopia e a distopia, elementos de tais obras, se apresentam não somente por via da estrutura social, mas também surgem com os embates psicológicos da personagem em relação a suas convicções sobre a vida em sociedade. Desse modo, é possível enxergar no protagonista uma representação de humanidade diante de um contexto tão perturbador. Sobre Winston, de *1984*, e seus embates aponta:

Winston Smith tem a sua frente poucos caminhos a seguir no combate a essa restrição da liberdade individual, de forma que, inicialmente, decide não atacar o sistema, mas sobreviver a ele o maior tempo possível. Assim, o protagonista biparte a sua própria personalidade como meio de resguardar a sua individualidade e a sua integridade física. Perante as teletelas e seus concidadãos, interpreta o papel que lhe é atribuído como membro do Partido Externo, enquanto nutre intimamente um profundo desprezo pela sociedade ordenada e uniforme da Oceania. Percebe-se, dessa maneira, que Winston alia em sua vida cotidiana duas identidades imediatamente opostas: a de um partidário insuspeito do regime e a de um agitador da estabilidade social. (PAVLOSKI, 2014, p. 128).

Nesse contexto, é visto como esses entes sociais críticos, avessos às práticas do governo, são encarados “como células defeituosas de um organismo social estável e uniforme, sendo a cura alcançada por meio de violentas práticas corretivas ou pela simples extração dos elementos considerados anômalos.” (PAVLOSKI, 2014, p. 78).

Montag se coloca nessa mesma posição dualista de Winston. Quando descoberto, é confrontado pelo seu mentor e capitão da corporação, num simbolismo representativo do regime, com outra obra de Dostoiévski: *Crime e Castigo*<sup>31</sup>. Tal situação, as constantes

<sup>30</sup> ORWELL, George. *1984*. São Paulo: Editora Nacional, 2003.

<sup>31</sup> DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Crime e castigo*. Tradução de Natália Nunes e Oscar Mendes. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

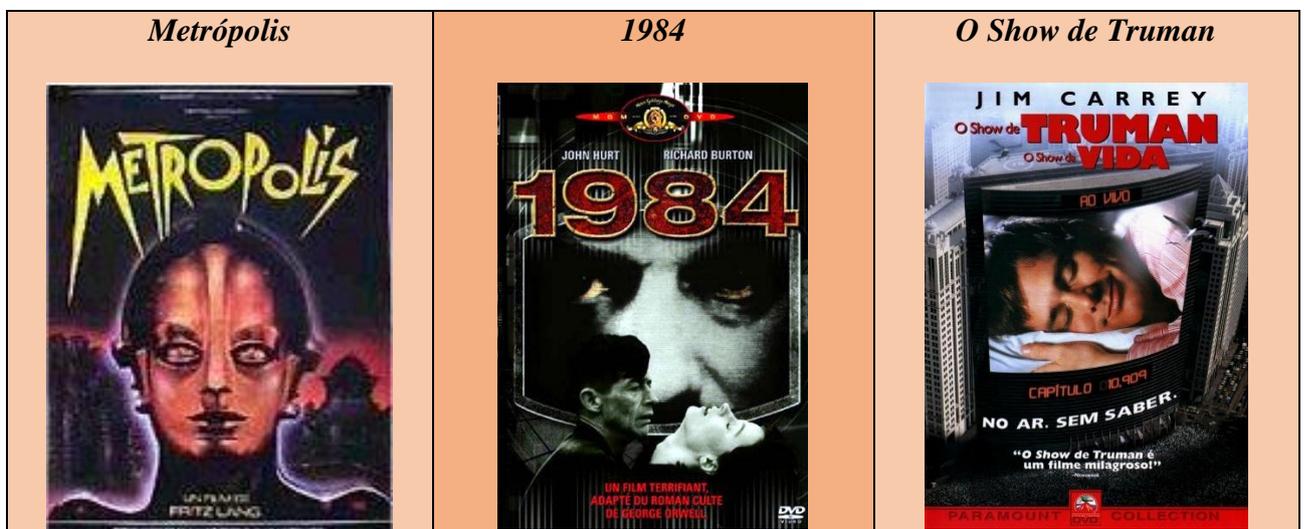
lembranças da personagem sobre a sua família e a sua determinação em apoiar os enguias, permanecendo infiltrado no corpo de bombeiros, se reportam a todas as insatisfações, os receios e o fortalecimento para se colocar em posição de resistente.

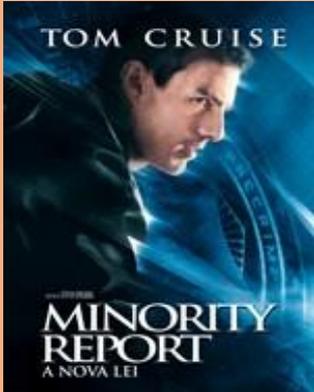
Nesse ponto fica claro o processo distópico e como está disposto em verossimilhança se enveredarmos num enredo histórico de regimes autoritários. As pessoas que seguem um perfil de contestação política, ou não são do padrão desejado ou são consideradas ‘subversivas’ ao sistema vigente, ficam passíveis de serem perseguidas e coagidas de alguma maneira pelo sistema. Destarte, fica evidente o caráter regulador, e de controle, na sociedade, a partir da crença implícita de que a estrutura corrente, política e social é aceitável e que o oposto disso lhes parece um risco à ordem.

Isso ocorre com o conhecimento, por parte do ministério, de uma variante genética, denominada “OMINS”, criada com a pretensão de espalhar a “consciência coletiva” na sociedade. Com o aumento das perseguições, Montag se estabelece como subversor, o que o humaniza ao mesmo tempo que propõe um ato heroico, gerando maior empatia com ele.

Desse modo, é possível afirmar a visibilidade da crença e do vislumbre em viver ou construir um espaço melhor para a sociedade que se eleva na personagem. Esse desejo torna-se plausível a ele e aos demais enguias, nos permitindo, enquanto espectadores, enxergar o pensamento utópico dentro de uma distopia. De outro modo, nota-se que tais personagens conseguem se colocar em posição de se distanciar do ambiente distópico para sonhar com uma nova realidade.

## 2.5 Do cinema às salas de aula: filmes de ficção relacionados à distopia para o ensino de História



<p><b>Minority Report - A nova lei</b></p> 	<p><b>Expresso do Amanhã</b></p> 	<p><b>Divergente</b></p> 
<p><b>O doador de memórias</b></p> 	<p><b>Maze Runner - Correr ou morrer</b></p> 	<p><b>Mad Max: Estrada da fúria</b></p> 

**Figura 7:** Propositura de filmes, compilado da autora

Fonte: <https://www.adorocinema.com/>, 2021.

Nesta seção, está disposto o indicativo de outros nove filmes, conforme os gêneros cinematográficos conceituados anteriormente, a saber, Drama, Ação e aventura, Ficção científica e Thriller, gêneros que perpassam a perspectiva da narrativa distópica e que podem ser utilizados, a critério das realidades de cada turma, de acordo com o que os(as) professores(as) de História podem distinguir, mediante a sua proposta pedagógica, como aquele ou aqueles que provavelmente estejam mais acessíveis. Estão dispostas, na sequência, as tabelas com os dados das fichas técnicas<sup>32</sup>, as sinopses dos filmes, os locais em que eles estão disponíveis (canais de *streaming* e on-line), bem como os pontos fortes que possam ser agregados aos conceitos substantivos dispostos na história.

<sup>32</sup> Dados dos filmes disponíveis em: [www.boxofficemojo.com](http://www.boxofficemojo.com). Acesso em: 1º maio 2021.

### 2.5.1 *Metrópolis*

**Tabela 3:** Dados do filme *Metrópolis*

<b>Título</b>	<b><i>Metrópolis</i> (<i>Metropolis</i>, título original)</b>
<b>Ficha técnica:</b>	Ano: 1927 País: Alemanha Duração: 2h33min. Gênero: Drama e ficção científica Classificação indicativa: Distribuição: Paramount Pictures Direção: Fritz Lang Escrito por: Fritz Lang e Thea von Harbou Produção: Erich Pommer Elenco: Brigitte Helm, Alfred Abel, Gustav Fröhlich e Rudolf Klein-Rogge
<b>Bilheteria mundial:</b>	US\$ 1.349.711
<b>Sinopse:</b>	Em uma cidade futurística fortemente dividida entre a classe trabalhadora e os planejadores da cidade, o filho do autor intelectual da cidade se apaixona por um profeta da classe trabalhadora que prevê a vinda de um salvador para mediar suas diferenças.
<b>Articulação com temas e conteúdos envolvidos ao ensino de História:</b>	Manipulação, exploração e corrupção política; tecnologia e transformação social; escassez de recursos e insurgência social.
<b>Disponibilidade:</b>	Telecine.

Fonte: Elaborada pela autora com dados da internet (2021).

### 2.5.2 *1984*

**Tabela 4:** Dados do filme *1984*

<b>Título</b>	<b><i>1984</i></b>
<b>Ficha técnica:</b>	Ano: 1984

	País: Reino Unido Duração: 1h53min. Gênero: Drama e ficção científica Classificação indicativa: 16 anos Distribuição: The Samuel Goldwyn CompanyFi Direção: Michael Radford Escrito por: Michael Radford e George Orwell Produção: Simon Perry Elenco: John Hurt, Richard Burton, Suzanna Hamilton e Cyril Cusack
<b>Bilheteria mundial:</b>	US\$8,430,492
<b>Sinopse:</b>	Em uma sociedade totalitária futura, em todo lugar há telas de TV que vigiam os cidadãos, além de exibirem constantes imagens nelas, relatando as batalhas pela Oceania. Neste lugar, um homem, Winston Smith (John Hurt), trabalha para um dos departamentos do governo, manipulando informações de forma que as notícias sejam positivas para a população, sua função diária então é reescrever a História, mas tenta se rebelar apaixonando-se.
<b>Articulação com temas e conteúdos envolvidos ao ensino de História:</b>	Centralização política; culto ao chefe (“Grande irmão”); doutrinação ideológica; nacionalismo; processos de guerra; falta de liberdade; controle dos meios de comunicação; censura e propaganda; uso do terror; militarização; manipulação da História; sociedade disciplinar; conflitos de classes sociais e resistência.
<b>Disponibilidade:</b>	Amazon Prime (Streaming).

Fonte: Elaborada pela autora com dados da internet (2021).

### 2.5.3 O Show de Truman

**Tabela 5:** Dados do filme *O Show de Truman*

<b>Título</b>	<i>O Show de Truman (Original: The Truman Show)</i>
<b>Ficha técnica:</b>	Ano: 1998 País: Estados Unidos Duração: 1h43min. Gênero: Drama e comédia

---

	Classificação indicativa: 12 anos
	Distribuição: Paramount Pictures
	Direção: Peter Weir
	Escrito por: Andrew Niccol
	Produção: Edward S. Feldman, Andrew Niccol, Scott Rudin e Adam Schroeder
	Elenco: Jim Carrey, Ed Harris, Laura Linney e Noah Emmerich
<b>Bilheteria mundial:</b>	US\$264,118,201
<b>Sinopse:</b>	Truman Burbank é um pacato vendedor de seguros que leva uma vida simples com sua esposa Meryl Burbank. Porém, algumas coisas ao seu redor fazem com que ele passe a estranhar sua cidade, seus supostos amigos e até sua mulher.
<b>Articulação com temas e conteúdos envolvidos ao ensino de História:</b>	Utopia como causa de sofrimento; manipulação política; falta de liberdade; controle dos meios de comunicação; censura; sociedade de consumo e resistência.
<b>Disponibilidade:</b>	Netflix e Amazon Prime Vídeo.

---

Fonte: Elaborada pela autora com dados da internet (2021).

#### 2.5.4 *Minority Report - A nova lei*

**Tabela 6:** Dados do filme *Minority Report - A nova lei*

---

<b>Título</b>	<b><i>Minority Report - A nova lei (Original: Minority Report)</i></b>
<b>Ficha técnica:</b>	Ano: 2002
	País: Estados Unidos
	Duração: 2h25min.
	Gênero: Ação, crime, ficção científica e mistério
	Classificação indicativa: 14 anos
	Distribuição: Twentieth Century Fox
	Direção: Steven Spielberg
	Produção: Bonnie Curtir, Jan de Bont, Gerald R. Molen e Walter F. Parkes
	Escrito por: Philip K. Dick, Scott Frank e Jon Cohen

---

	Elenco: Tom Cruise, Colin Farrell, Samantha Morton e Max Von Sydow
<b>Bilheteria mundial:</b>	US\$358,372,926
<b>Sinopse:</b>	Em um futuro em que uma unidade especial de polícia pode prender assassinos antes que cometam seus crimes, um oficial dessa unidade é acusado de um futuro assassinato.
<b>Articulação com temas e conteúdos envolvidos ao ensino de História:</b>	Desenvolvimento científico e tecnológico; propaganda; desarranjos sociais; sociedade disciplinar e de controle; militarismo e resistência.
<b>Disponibilidade:</b>	Netflix e YouTube Filmes.

Fonte: Elaborada pela autora com dados da internet (2021).

#### 2.5.5 *Expresso do Amanhã*

**Tabela 7:** Dados do filme *Expresso do Amanhã*

<b>Título</b>	<b><i>Expresso do Amanhã (Original: Snowpiercer)</i></b>
<b>Ficha técnica:</b>	Ano: 2013 Países: Coreia do Sul, Rep. Tcheca, Estados Unidos e França Duração: 2h06min. Gênero: Ação, drama e ficção científica Classificação indicativa: 16 anos Distribuição: Radiws TC Direção: Boong Joon Ho Escrito por: Jacques Lob, Benjamin Legrand, Jean-Marc, Rochette Bong Ho e Kelly Masterson Produção: Tae-sung Jeong, Tae-hun Lee, Steven Nam e Chan-wook Par Elenco: Chris Evans, Jamie Bell, Tilda Switon e Ed Harris
<b>Bilheteria mundial:</b>	US\$86,758,912
<b>Sinopse:</b>	Em um futuro em que um experimento fracassado de mudança climática matou todas as vidas, exceto os poucos sortudos que embarcaram no Snowpiercer, um trem que viaja ao redor do mundo, um novo sistema de classes emerge.

---

**Articulação com temas e conteúdos envolvidos ao ensino de História:** Desenvolvimento científico e tecnológico; etnocentrismo; manipulação política; segregação e desarranjos sociais; sociedade disciplinar e de controle e resistência.

---

**de História:**

**Disponibilidade:** Amazon Prime Vídeo.

---

Fonte: Elaborada pela autora com dados da internet (2021).

### 2.5.6 *Divergente*

**Tabela 8:** Dados do filme *Divergente*

<b>Título</b>	<b><i>Divergente (Original: Divergent)</i></b>
<b>Ficha técnica:</b>	Ano: 2014 País: Estados Unidos Duração: 2h19min. Gênero: Ação, aventura, ficção científica e mistério Classificação indicativa: 14 anos Distribuição: Lionsgate Direção: Neil Burger Produção: Lucy Fischer, Pouya Shahbazian e Douglas Wick Escrito por: Evan Daugherty, Vanessa Taylor e Veronica Roth Elenco: Shailene Woodley, Theo James, Kate Winslet e Jai Courtney
<b>Bilheteria mundial:</b>	US\$ 288,885,818
<b>Sinopse:</b>	Em um mundo dividido por facções baseadas em virtudes, Tris descobre que é divergente e não se encaixa. Quando ela descobre um plano para destruir Divergentes, Tris e os misteriosos Quatro devem descobrir o que torna os Divergentes perigosos antes que seja tarde demais.
<b>Articulação com temas e conteúdos envolvidos ao ensino de História:</b>	Segregação e desarranjos sociais; sociedade disciplinar e de controle; militarização; totalitarismo; manipulação política e resistência.
<b>Disponibilidade:</b>	Amazon Prime Vídeo, Netflix, Telecine e YouTube Filmes

Fonte: Elaborada pela autora com dados da internet (2021).

### 2.5.7 O doador de memórias

**Tabela 9:** Dados do filme *O doador de memórias*

<b>Título</b>	<b><i>O doador de memórias (Original: The Giver)</i></b>
<b>Ficha técnica:</b>	Ano: 2015 País: Estados Unidos Duração: 1h37min. Gênero: Drama, romance, ficção científica e thriller Classificação indicativa: 12 anos Distribuição: The Weinstein Company Direção: Philip Noyce Escrito por: Michael Mitnick, Robert B. Weid e Lois Lowry Produção: Jeff Bridges, Neil Koenigsberg e Nikki Silver Elenco: Breton Thwaites, Jeff Bridges, Meryl Streep e Taylor Swift
<b>Bilheteria mundial:</b>	US\$66,980,456
<b>Sinopse:</b>	Em uma comunidade aparentemente perfeita, sem guerra, dor, sofrimento, diferenças ou escolhas, um menino é escolhido para aprender com um homem idoso sobre a verdadeira dor e o prazer do mundo “real”.
<b>Articulação com temas e conteúdos envolvidos ao ensino de História:</b>	Desenvolvimento científico e tecnológico; totalitarismo; utopia como causa de sofrimento e manipulação política; negacionismo histórico; sociedade disciplinar e de controle e resistência.
<b>Disponibilidade:</b>	Netflix, Google Play e YouTube Filmes.

Fonte: Elaborada pela autora com dados da internet (2021).

### 2.5.8 Maze Runner - Correr ou morrer

**Tabela 10:** Dados do filme *Maze Runner - Correr ou morrer*

<b>Título</b>	<b><i>Maze Runner - Correr ou morrer (Original: The Maze Runner)</i></b>
<b>Ficha técnica:</b>	Ano: 2014 País: Estados Unidos Duração: 1h53min.

	Gênero: Ação, ficção científica e mistério
	Classificação indicativa: 14 anos
	Distribuição: Twentieth Century Fox
	Direção: Wes Ball
	Escrito por: Noah Oppenheim, Grant Pierce Myers, T.S. Nowlin e James Dashner
	Produção: Marty Bowen, Wyck Godfrey, Ellen Goldsmith-vein e Lee Stollman
	Elenco: Dylan O'Brien, Kaya Scodelario, Will Poulter e Thomas Brodie-Sangster
<b>Bilheteria mundial:</b>	US\$348,319,861
<b>Sinopse:</b>	Thomas é depositado em uma comunidade de meninos depois que sua memória é apagada, logo descobre que estão todos presos em um labirinto que exigirá que ele junte forças com outros “corredores” para uma chance de fuga.
<b>Articulação com temas e conteúdos envolvidos ao ensino de História:</b>	Segregação e desarranjos sociais; sociedade disciplinar e de controle; falta de liberdade; totalitarismo; indivíduo suplantado pela coletividade e resistência.
<b>Disponibilidade:</b>	Disney PLUS (Streaming).

Fonte: Elaborada pela autora com dados da internet (2021).

### 2.5.9 *Mad Max - Estrada da fúria*

**Tabela 11:** Dados do filme *Mad Max - Estrada da fúria*

<b>Título</b>	<i>Mad Max - Estrada da fúria (Original: Mad Max - Fury Road)</i>
<b>Ficha técnica:</b>	Ano: 2015
	País: Austrália e Estados Unidos
	Duração: 2h
	Gênero: Ação, aventura, ficção científica e thriller
	Classificação indicativa: 16 anos
	Distribuição: Warner Bros
	Direção: George Miller

Fonte: Elaborada pela autora com dados da internet (2021).

	Escrito por: George Miller, Brendan McCarthy e Nick Lathouris Elenco: Tom Hardy, Charlize Theron, Nicholas Hoult e Zoë Kravitz
<b>Bilheteria mundial:</b>	US\$376,109,824
<b>Sinopse:</b>	Em um deserto pós-apocalíptico, uma mulher se rebela contra um governante tirânico em busca de sua terra natal com a ajuda de um grupo de prisioneiras, uma adoradora psicótica e um reacionário chamado Max.
<b>Articulação com temas e conteúdos envolvidos ao ensino de História:</b>	O filme envolve característica de um governo totalitário, que cultua o chefe, que controla os meios básicos de sobrevivência, de forte desigualdade e estratificação, repressão social, além de extrema perseguição militar por parte do Estado aos opositores.
<b>Disponibilidade:</b>	Netflix, Google Play e YouTube Filmes.

Os filmes apresentados anteriormente, enquanto sugestões, foram selecionados, principalmente, pela relação com o propósito narrativo da distopia de denúncia de mazelas sociais, mas também por, em alguns casos, terem traços semelhantes aos dos filmes selecionados e analisados neste trabalho. Além disso, por terem bons índices de público, em muitos casos juvenil, em conformidade com o público-alvo das sequências didáticas propostas, e serem produções ainda acessíveis. No caso dos filmes *Metrópolis* e *1984*, tornaram-se indispensáveis por serem notórios no gênero.

### CAPÍTULO III O PROCESSO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se o processo pedagógico, baseado nos filmes *V de Vingança* (2005), *Jogos Vorazes* (2012) e *Fahrenheit 451* (2018), no uso da distopia enquanto narrativa suscitada nessas obras. Tem-se o intuito de descrever a aplicação de uma sequência didática que visa relacionar a distopia com a temática histórica dos Regimes Autoritários e os contextos atuais em turmas do 3º ano do Ensino Médio.

Contempla-se a afirmativa contida na BNCC de que, para a História, enquanto Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, “analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições” (BRASIL, 2018, p. 549). Cabe, portanto, na propensão de estimular a criticidade e trazer a narrativa distópica para as articulações que envolvem os sistemas políticos totalitaristas que balizaram condutas, aspectos culturais, educacionais e estruturais da sociedade como um todo, ainda contundentes na atualidade. Nesse contexto,

A política ocupa posição de centralidade nas Ciências Humanas. As discussões em torno do bem comum, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área. (BRASIL, 2018, p. 556)

No entanto, na pretensão de conduzir a tal contribuição por meio de uma sequência didática, vale esclarecer aqui o nosso entendimento acerca do que ela vem a ser. Compreende-se por sequência didática, num contexto amplo, uma organização sistemática de várias aulas planejadas, com objetivos, estratégias, recursos e possíveis processos avaliativos que visem articular meios, instrumentos e atividades que vislumbrem a temática pretendida e contribuam para facilitar o processo de aprendizagem conforme os objetivos desejados. Não obstante, atenta-se para estar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

A sequência didática produzida propõe, enquanto culminância, a condução dos(as) alunos(as) a lidarem com recursos digitais enquanto alternativa de aprendizagem. Devem partir para a produção audiovisual, em *Stop Motion*, que em inglês pode significar “movimento parado”, em que através de fotografias diferentes e dispostas em sequência se gera a impressão de movimento no vídeo. Neste caso, a produção por parte dos(as) alunos(as) deve ser orientada a atender a construção de uma distopia perfilada à narrativa histórica.

Para essa produção, é possível utilizar um *app* (aplicativo) gratuito encontrado em *smartphones* ou utilizar máquina de fotografia e computador. Definiu-se, portanto, utilizar o aplicativo de celular<sup>33</sup> pela acessibilidade mais provável aos(as) alunos(as) adolescentes e mesmo para os(as) professores(as). Reforça-se o empenho em buscar alternativas pedagógicas que propendam a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina História. Não somente isso, mas, conforme a BNCC, “é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual.” (BRASIL, 2018, p. 549).

Para favorecer esse processo, está disposto, no Apêndice desta dissertação, um tutorial escrito que indica o passo a passo para utilização de aplicativo de *Stop Motion*, bem como contém indicações de mais links com o mesmo propósito didático<sup>34</sup>. Ademais, na sequência didática, há o link do tutorial em vídeo, disposto no YouTube<sup>35</sup>, ambos produzidos por esta autora na intenção de permitir compreender desde a aquisição do aplicativo, passando pelo modo como baixar no celular até as suas funcionalidades para a produção do *Stop Motion*.

Ressalta-se a possibilidade de adaptação da sequência didática referente ao número de aulas para a exibição do filme ou dos filmes pelos(as) docentes desejosos(as), inclusive, para utilizá-la nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo esse um tema que também surge nessas turmas. Fala-se em adaptação também devido à classificação indicativa dos filmes estar acima dos 14 anos de idade, podendo o(a) professor(a), neste caso, selecionar as cenas que sejam viáveis de exibir.

A proposta pedagógica, aqui pautada, propende na promoção de experiências aos(as) alunos(as) que se aproximem da rogativa de consciência histórica, defendida por Rüsen, enquanto uma maneira de percurso do indivíduo para sua vida prática. Conforme ele, tal inclinação estaria ensejada às maneiras como interpretamos as experiências e vivências, considerando o modo como “os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Relacionando a consciência histórica ao aprendizado histórico, assinalado por Rüsen como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da

---

<sup>33</sup> O aplicativo escolhido é o *Stop Motion Studio*, disponível na Play Store, para celulares Android, e na App Store, para celulares iOS - iPhone.

<sup>34</sup> Demais links disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=AzSgx3d8h4I>; <https://www.youtube.com/watch?v=AzSgx3d8h4I> e <https://www.youtube.com/watch?v=VzSkKlkGriU>. Acesso em: 1º nov. 2021.

<sup>35</sup> Vídeo produzido e editado pela autora em julho de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/R7o-e6DpgXI>.

narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 43).

A proposta, portanto, complementa-se na dialética de Freire como meio de contribuir com a consciência, neste caso associada à práxis de ação-reflexão, empreendendo significado ao ensino de História por meio das narrativas construídas pelos(as) alunos(as) no decorrer do processo. Nesse contexto,

[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias [sic] em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de idéias, idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade [...] (FREIRE, 1979, p. 42).

Esse percurso dialógico é defendido na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Na BNCC, está disposta a defesa de que é através do “diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica [...] colocando em prática a **dúvida sistemática** [sic], elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana.” (BRASIL, 2018, p. 548, grifo do original).

Essa proposta dialética é reforçada na convicção da importância de uma prática sinérgica e dialógica, em que a interação entre os(as) alunos(as) e entre esses(as) e seus(suas) professores(as) revele-se numa paridade de importância de todos os indivíduos envolvidos no processo. Ainda segundo Freire:

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. Em resumo: a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tornam como ponto de partida a historicidade do homem. (1979, p. 42).

Conforme Freire, devemos nos esforçar para “corresponder com os anseios dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto [...]. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles.” (1979, p. 41). Ao mesmo tempo, deve-se possibilitar aos(às) alunos(as) o protagonismo no seu processo de aprendizagem e na sua produção de consciência e de criticidade.

No entanto, cabe o reforço de que não houve a aplicação do processo pedagógico aqui disposto devido às circunstâncias desfavoráveis ocasionadas pela pandemia em face da propagação do vírus da Covid-19, iniciada em março de 2020. Por meio dela, o Brasil experimentou duas fortes ondas da doença, levando ao surgimento de mais variantes virais e promovendo a morte, até então [julho de 2021], de mais de 500 mil pessoas no país.

### **3.1 O processo pedagógico**

Para a produção desta sequência, além de considerar os teóricos já mencionados no decorrer da dissertação, respaldamo-nos numa metodologia qualitativa. Nessa sequência, as etapas serão realizadas em grupo para que ocorra o processo dialético. Assim, é relevante, se possível, que o(a) professor(a) previamente organize e selecione os membros dos grupos.

#### *3.1.1 A sequência didática*

##### **Objetivo geral:**

Utilizar a distopia, enquanto narrativa suscitada nos filmes, para relacionar à temática dos contextos históricos dos Regimes Autoritários, culminando em uma produção audiovisual de *Stop Motion* por parte dos(as) alunos(as).

Competência (BNCC) para esta sequência didática (BRASIL, 2018, p. 559):

Competência Específica 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Habilidades (BNCC) para esta sequência didática (BRASIL, 2018, p. 560):

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais

hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as 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 disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

## Aula 1

**Conteúdo:** Distopia e utopia.

**Duração:** 50 min.

**Objetivos Específicos:**

Conceituar distopia e utopia; relacioná-las; identificar aspectos da atualidade que possuem relação com os conceitos de distopia e utopia.

**Desenvolvimento:** (5 a 10min.)

Organização: Os(As) alunos devem ser divididos(as) em grupos (mínimo de 4 pessoas, se possível). A quantidade de pessoas por grupo pode ser estabelecida conforme a realidade da turma. Para melhor aproveitamento do tempo, sugere-se que o(a) professor(a) defina os grupos previamente.

**Etapa 1:** (Estabeleça até 10min. para o cumprimento desta etapa)

Apresentar brevemente o tema, em seguida entregar aos grupos a *ficha 1*, que se refere à distopia e à utopia. O grupo deve, entre os integrantes, deliberar acerca “do que sabem ou supõem saber sobre distopia e utopia”, preenchendo apenas o *1º passo*. É possível que não conheçam. Neste caso, aguarde todos os grupos concluírem.

**Etapa 2:** (15 a 20 min.)

Completado o prazo, os grupos devem apresentar o que fizeram. Conforme os grupos que conseguiram responder forem compartilhando suas ideias, o(a) professor(a) fará mediações, considerações e registros necessários (neste caso, utilize a lousa) para a conclusão

da compreensão dos conceitos por todos; enfim, deve indicar o preenchimento do 2º *passo* para os grupos.

**Etapa 3:** (Finalização)

Assim que registrarem os conceitos de distopia e utopia, devem dar seguimento ao 3º *passo*. Tendo aprendido sobre os conceitos, devem dialogar entre si sobre as possibilidades de relação com aspectos (políticos, sociais, culturais, econômicos, entre outros) da atualidade. Devem fazer o registro do que relacionaram no espaço apropriado da ficha. Na sequência, orientados, devem compartilhar o que anotaram com todos para que seja feita a mediação pelo(a) professor(a) com as considerações que forem necessárias.

Ao final, recolher as fichas dos grupos. Elas nortearão a continuidade dos grupos na aula seguinte.

**Atividade(s):** Solicitar leitura prévia acerca dos Regimes Autoritários, da ascensão deles e de suas características e que façam registro dos pontos relevantes. Indique páginas do livro didático utilizado pelos(as) alunos(as) e eleito pela escola para o ensino de História. O(A) professor(a) pode indicar, se achar conveniente, sites de sua escolha para essa leitura e o registro das informações.

**Recurso(s):** Lousa, piloto ou giz e ficha 1, modelo de ficha abaixo.

**Quadro 2:** Ficha 1 – Distopia e utopia

<b>Ficha 1</b>	
Distopia e utopia	
GRUPO (nº ou letra).  _____	Alunos(as):
1º Passo	
O que você(s) sabe(m) em relação ao conceito de DISTOPIA e UTOPIA?	

2º Passo	
Registro dos conceitos:	
Distopia:	Utopia:
3º Passo	
Relação encontrada entre distopia e aspectos da atualidade.	

Fonte: Produção da autora (2021).

## Aula 2

**Conteúdo:** Regimes Autoritários

**Duração:** 50 min.

**Objetivos Específicos:**

Ativar o conhecimento prévio sobre *Regimes Autoritários* e conceituar; identificá-los durante o século XX; conhecer as principais características desses regimes; relacioná-los à distopia.

**Desenvolvimento:** (5 a 10min.)

Organização: Os(As) alunos(as) devem ser divididos(as) em grupos. Sugere-se que o(a) professor(a) defina os grupos previamente, preferencialmente os mesmos da aula anterior.

**Etapa 1:** (Estabeleça até 10min. para o cumprimento da etapa)

Apresentar brevemente o tema, em seguida entregar aos grupos a *ficha 2*, que se refere a deliberar acerca do que “sabem ou supõem sobre o conceito de Regimes Autoritários e sobre

suas características”, preenchendo apenas o *1º passo*. Permita que utilizem os registros feitos e solicitados na atividade da aula anterior.

**Etapa 2:** (15 a 20 min.)

Completado o prazo, os grupos devem apresentar o que fizeram. Conforme os grupos forem compartilhando suas ideias, o(a) professor(a) fará mediações, considerações e registros necessários (neste caso, utilize a lousa) para a conclusão da compreensão do conceito e das características dos Regimes Autoritários por todos; enfim, devem ser orientados ao preenchimento do *2º passo*.

**Etapa 3:** (Finalização)

Assim que registrarem o que foi aprendido sobre o conceito de Regimes Autoritários, devem dialogar entre si sobre as possibilidades de relação com aspectos (políticos, sociais, culturais, econômicos, entre outros) existentes entre a distopia e o autoritarismo do século XX, bem como identificar a relação de ambos com o entorno atual. Devem fazer o registro do que relacionaram no espaço apropriado da ficha. Na sequência, orientados, devem compartilhar com todos o que anotaram para que seja feita a mediação pelo(a) professor(a) com as considerações que forem necessárias.

Ao final, recolher as fichas dos grupos, as quais nortearão a continuidade dos grupos para as atividades seguintes.

**Atividade(s):** Solicitar leitura prévia que indique aspectos do Nazismo e do Fascismo e registro dos pontos relevantes. Indique no livro didático utilizado pelos(as) alunos(as) e eleito pela escola para o ensino de História. O(A) professor(a) pode indicar, se achar conveniente, sites de sua escolha para essa leitura e o registro de informações.

**Recurso(s):** Lousa e ficha 2, modelo da ficha abaixo.

**Quadro 3:** Ficha 2 – Regimes Autoritários

<b>Ficha 2</b>	
Regimes Autoritários	
GRUPO (nº ou letra).  _____	Alunos(as):
1º Passo	

O que sabem ou supõem sobre o conceito de Regimes Autoritários e sobre suas características?
Conceito:
Características:
2º Passo
Identifiquem (listem abaixo), na História, durante o século XX, os modelos políticos de governos autoritários.
Conforme o dialogado em classe e registrado, apontem as possíveis relações entre 'Distopia e Regimes Autoritários'.
Conforme o dialogado em classe e registrado, aponte relações dos Regimes Autoritários com a atualidade.

Fonte: Produção da autora (2021).

Após as duas primeiras aulas, que dão suportes conceituais e introduzem as discussões necessárias para promover a reflexão e alimentar a criticidade histórica dos temas supracitados, segue-se para o(s) filme(s), dentro das possibilidades e da realidade de cada escola, professor(a) e alunos(as). Adiante, algumas das possibilidades em relação à exibição dos filmes:

1. Eleger um dos filmes e exibir na escola. Neste caso, aumentam pelo menos 3 aulas para que possam assistir por completo. Se possível, solicite a organização da sala e já deixe o filme no ponto inicial um pouco antes do horário. Algumas sugestões:
  - 1.1. Fazer acordo de troca de horário com algum(a) professor(a) como meio de compensar os horários utilizados, se possível.
  - 1.2. Solicitar previamente, em acordo, ao(à) professor(a) do horário seguinte a disponibilização do seu tempo de aula para a conclusão do filme, caso não afete o seu andamento pedagógico.
  - 1.3. Dividir o filme entre as próprias aulas.
  - 1.4. Exibir em horário oposto.
2. Eleger um dos filmes e solicitar que assistam em casa.
3. Dividi-los(as) em grupos e definir um filme diferente para cada. Assim, podem se organizar para assistirem juntos ou individualmente em suas casas, desde que cumpram com o combinado de assistir ao filme para a resolução posterior da atividade “Roteiro de análise”.

No caso da exibição do filme na escola em horário comum de aula, o(a) professor(a), observando o perfil da turma, pode definir o filme a ser exibido ou pode, em algum momento anterior, dialogar com a turma a respeito dos três filmes e assim utilizar aquele que provoque mais interesse e por isso mais atenção dos(as) alunos(as). A seguir, é apresentado o plano de aula.

### Aulas 3, 4 e 5

**Conteúdo:** Filme *V de Vingança* (2005), *Jogos Vorazes* (2012) ou *Fahrenheit 451* (2018).

**Duração:** 150 min.

**Objetivos Específicos:**

Assistir, observar e analisar a narrativa distópica presente no filme e relacionar ao que se aproxima do autoritarismo do século XX e de contextos atuais.

**Desenvolvimento:**

**Etapa 1:** (5 min.)

Apresentar brevemente o filme e a sinopse dele. Deve ser alertado que, na aula seguinte, posterior à exibição do filme, os grupos responderão um ‘Roteiro de análise’. Solicite que, se possível, façam registros em seus cadernos sobre aspectos que possivelmente tenham relação com os Regimes Autoritários e com a atualidade. Isso deve ajudar a diminuir intercorrências enquanto o filme é exibido, bem como deixá-los(as) conscientes e prepará-los(as) previamente para a atividade posterior.

**Etapa 2:**

Exibição do filme.

**Atividade(s):** Responder as “Partes 1 e 2” do Roteiro de análise.

**Recurso(s):** Projetor ou TV, notebook, internet, caderno do(a) aluno(a), acesso ao *streaming* em que está disponível o filme.

### Aula 6

**Conteúdo:** Distopia e Autoritarismo do século XX, aspectos do Nazismo e do Fascismo presentes no filme.

**Duração:** 50 min.

**Objetivos Específicos:**

Reforçar as relações de situações do filme com o contexto do Nazismo e do Fascismo durante o século XX e com a realidade atual; deliberar sobre possíveis situações distópicas no futuro.

**Desenvolvimento:** (5 a 10min.)

Organização: Os(As) alunos(as) devem ser divididos(as) em grupos, preferencialmente os mesmos das aulas anteriores.

**Etapa 1:** (20 a 25min.)

Apresentar brevemente o tema e, em seguida, entregar aos grupos o ‘Roteiro de análise’<sup>36</sup> do filme. Os grupos podem consultar o livro didático e as anotações que os membros dele fizeram em seus cadernos durante a exibição do filme para a resolução das questões.

**Etapa 2:** (Finalização)

Completado o prazo, os grupos devem compartilhar suas respostas. Conforme os grupos forem relatando suas ideias, o(a) professor(a) fará mediações, considerações e registros necessários (neste caso, utilize a lousa) para a conclusão da compreensão do tema. Finalizado, devem devolver os roteiros.

**Atividade(s):** Sem atividade.

**Recurso(s):** Lousa, livro didático, caderno do aluno, ‘Roteiro de análise’ do filme.

## Aula 7

**Obs.:** Esta organização pode acontecer e ser estabelecida pelos grupos independentemente de uma aula com a turma. É possível entregar o “Roteiro de produção” aos grupos e solicitar que façam num momento apropriado para eles, determinando uma data para devolutiva a fim de que seja possível dialogar com os grupos sobre o que deliberaram.

**Conteúdo:** Distopia e Autoritarismo.

**Duração:** 50 min.

**Objetivos Específicos:**

Conceituar *Stop Motion*; elaborar um roteiro para produção de *Stop Motion*.

**Desenvolvimento:** (5 a 10min.)

Organização: Os(As) alunos(as) devem ser divididos(as) em grupos, preferencialmente os mesmos das aulas anteriores.

**Etapa 1:** (5 a 10 min.)

Inicialmente, o(a) professor(a) deve explicar aos(às) alunos(as) que deseja que os grupos produzam um vídeo em *Stop Motion*, tempo mínimo de 50s e máximo de 1min30s, com o tema “*Distopia e Autoritarismo*”. Assim, é necessário que explique o *Stop Motion*, seu conceito e o modo de produzi-lo. Nessa parte pode exibir o vídeo “Tutorial *Stop Motion Studio*”, ou, se preferir, pode imprimir o tutorial escrito, disposto no Apêndice, para distribuir aos grupos; em ambos apresentam-se o passo a passo do aplicativo, a maneira como baixar o *app* no celular, suas funcionalidades e a explicação de como pode ser feita a organização para essa produção.

---

<sup>36</sup> Roteiro disponível em seguida, na página 114.

**Etapa 2:** (Mediação) - Roteiro de produção

Os grupos, sob orientação e acompanhamento do(a) professor(a), devem deliberar sobre um roteiro de organização para a produção do filme. Nesse roteiro, devem constar:

1. A história;
2. Personagem ou personagens;
3. Definir materiais que pretendem usar;
4. Definir as responsabilidades de cada membro do grupo (quem vai baixar o aplicativo, quem vai selecionar os materiais, quem vai escrever a montagem de cada cena ou quadro, entre outras tarefas).
5. Definir a locação (lugar em que pretendem gravar).
6. Cronograma (marcando os momentos em que podem se encontrar extraclasse para a produção, seja da seleção ou da produção física dos objetos que irão utilizar no vídeo, do cenário, entre outros).

**Etapa 3:**

Finalizado o roteiro, devem entregar ao(à) professor(a) uma cópia do que definiram previamente. Deve ser dado um tempo considerável para que os(as) alunos(as) possam cumprir o roteiro de produção do *Stop Motion*, já lhes informando da data para a apresentação. (Se possível, 8 dias, no mínimo.)

**Atividade(s):** Seguir o roteiro de produção elaborado durante a aula e produzir o vídeo em *Stop Motion* com o tema “Distopia e Autoritarismo”. O *Stop Motion* deve ter o tempo mínimo de 50s e máximo de 1min30s.

**Recurso(s):** Caderno do(a) aluno(a) e lousa.

### Aula de culminância

**Conteúdo:** Distopia e autoritarismo – produções de *Stop Motion*.

**Duração:** 50 min.

**Objetivo Específico:**

Consolidar o conhecimento adquirido acerca da narrativa distópica relacionada ao tema dos Regimes Autoritários do século XX e à atualidade.

**Desenvolvimento:** (5 a 10min.)

Os(As) alunos(as) devem, preferencialmente, estar organizados(as) em semicírculo nesta aula.

**Etapa 1:**

Devem ser expostas as produções. Pense na possibilidade de convidar as demais turmas do 3º ano do Ensino Médio e do 9º ano do Fundamental.

**Etapa 2:**

Numa “roda de conversa” e concluída a exposição, cada grupo deve ou pode falar sobre suas produções e o que pretendiam comunicar com seu vídeo.

**Atividade(s):** Sem atividade.

**Recurso(s):** Projetor ou TV, som e notebook.

**3.2 Roteiros de análise: Introdução**

Para os três roteiros, as Partes 1 e 2 são a mesma; neste caso, solicite que respondam em casa para que possam pesquisar antecipadamente. Seguem as partes:

**PARTE 1 – Ficha técnica<sup>37</sup>**

- 1.1. Título original, ano e local de produção.
- 1.2. Classificação indicativa.
- 1.3. Duração.
- 1.4. Gênero cinematográfico.
- 1.5. Distribuição.
- 1.6. Direção.
- 1.7. Escrito.
- 1.8. Produção
- 1.9. Elenco.

**PARTE 2 – Sinopse**

1. Conforme sua percepção ao assistir ao filme, elabore uma sinopse dele (neste caso, uma síntese muito breve do filme sem informar o seu final).

*3.2.1 Roteiro de análise: V de Vingança***PARTE 3 – Análise da obra: articulação com temática e contexto histórico**


---

<sup>37</sup> Indico acesso dessas informações no site <https://www.boxofficemojo.com/>.

1. Conforme aspectos já discutidos e mediados, em sala de aula, acerca dos Regimes Autoritários, mais especificamente sobre o Nazismo e o Fascismo, listem momentos e situações apresentados no filme que considerem ter relação com tais períodos históricos.

2. No início do filme, a personagem Evey faz a seguinte narração:

“Lembra, lembra o 5 de novembro. A traição e a conspiração da pólvora. Não vejo nenhum motivo para a traição da pólvora ser esquecida. Mas e quanto ao homem? Sei que o nome dele é Guy Fawkes. Sei que, em 1605 ele tentou explodir o parlamento. Mas quem era ele, realmente? Como ele era? Falam para nos lembrarmos da ideia, não do homem, pois um homem pode fracassar. Ele pode ser preso, morto e esquecido. Mas, 400 anos depois uma ideia ainda pode mudar o mundo”. (V DE VINGANÇA. Direção de James McTeigue Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Netflix, 133min. son, color.).

a) A que momento histórico ela se refere? De que maneira tal situação tem influência no decorrer do filme?

b) A personagem fala sobre o poder das ideias. Da maneira como ela relata, discorra sobre esse potencial. Vocês concordam com ela? Por quê? Argumentem.

3. Leia o trecho da fala de V, em *V de Vingança*:

“...pensei em marcar este 5 de novembro, um dia que, infelizmente, já foi esquecido. Aproveitando um pouco do tempo de vocês para bater um papo. Há aqueles que não querem que falemos [...] por quê? O governo pode usar violência em vez de diálogo, mas as palavras sempre manterão seu poder. As palavras oferecem um significado e, para aqueles que ouvem, a enunciação da verdade. E a verdade é que há algo terrivelmente errado com o país. Crueldade e injustiça, intolerância e opressão. Se antes você tinha a liberdade de se opor pensar e falar quando quisesse agora você tem censores e câmeras obrigando-o a se submeter. [...] Guerra, terror, doença. Uma série de problemas se juntaram para corromper sua razão e afetar o seu bom senso. O medo dominou vocês e vocês recorreram ao novo alto chanceler [...] Ele prometeu ordem. Prometeu paz. Tudo o que ele pediu em troca foi o seu consentimento silencioso”. (V DE VINGANÇA. Direção de James McTeigue Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Netflix, 133, son, color.)

Analisando essa fala, e conforme o já discutido sobre a ascensão dos Regimes Autoritários na Europa durante o século XX, que relação pode haver entre ela e esse processo histórico? E atualmente vocês enxergam esse horizonte? Se sim, falem sobre isso.

4. As cenas do filme a seguir possuem um simbolismo crítico em relação às estruturas de poder. Como vocês descreveriam esse momento do filme? Refletindo sobre isso, tentem apontar a pretensão desses acontecimentos e a simbologia contida nelas.



**Figura 8:** Explosão do Old Bailey, do Parlamento Inglês e do Big Ben, *V de Vingança*  
 Fonte: V DE VINGANÇA. Direção de James McTeigue Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Netflix, 133min. son, color. Fonte: Compilado da autora, 2021.

5. Na imagem abaixo, V aparece numa cena em que há um cartaz na parede com a seguinte frase: “Força através da unidade, unidade através da fé”. Analisando o contexto do filme, de que maneira essa frase poderia reforçar contornos autoritaristas do Estado? É possível relacionar a religião e a Igreja como utilitárias nos aspectos políticos tanto do Fascismo quanto atualmente? Dialoguem com seu grupo sobre isso e registrem a conclusão.



**Figura 9:** V (Hugo Weaving) em *V de Vingança*  
 Fonte: V DE VINGANÇA. Direção de James McTeigue Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Netflix, 133min. son, color.

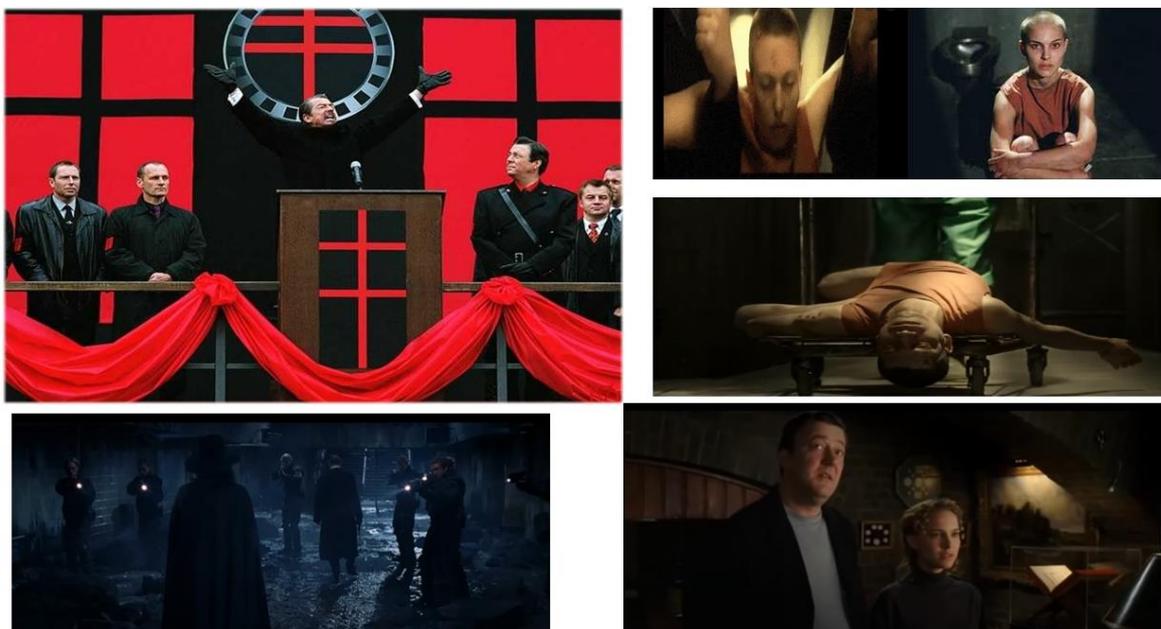
6. Ainda pautando a questão religiosa, o filme apresenta uma cena entre um padre e a jovem Evey, conforme a imagem abaixo pode contribuir para recordar. A que se refere a cena? Que relação pode ser feita com situações históricas, sociais e políticas inclusive?



**Figura 10:** Evey (Natalie Portman) sendo recebida pelo padre (John Standing) em *V de Vingança*

Fonte: V DE VINGANÇA. Direção de James McTeigue Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Netflix, 133min. son, color.

7. A imagem abaixo refere-se a um compilado de algumas cenas do filme. Analisem-nas e, lembrando-se do que cada cena retrata, relatem do que tratam e tentem fazer relações com os acontecimentos do Nazismo e do Fascismo.



**Figura 11:** Compilado de cenas em *V de Vingança*

Fonte: V DE VINGANÇA. Direção de James McTeigue Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Netflix, 133min. son, color.

8. Leiam o trecho da fala da personagem Prothero a seguir durante seu programa “Voz do Destino”, no canal estatal BTN, apresentado no filme *V de Vingança*:

“Bem, os antigos Estados Unidos estão desesperados por suprimentos médicos. Até enviaram contêineres contendo trigo e tabaco. Um gesto, dizem eles, de boa vontade. Querem saber o que penso? Como veem meu programa, suponho que sim. Está na hora de as colônias saberem o que pensamos delas. [...] EUA, Estados Ulcerados da Anusmérica. Preciso falar mais? [...] Uma colônia de leprosos. Por quê? Falta de fé. Eu vou repetir. Falta de fé. Não foi a guerra que iniciara. Não foi a peste que criaram. Foi o juízo final. Ninguém escapa do seu passado. Ninguém escapa do Juízo Final. Acham que Ele não está lá? Acham que Ele não zela por este país? Como explicam isto? Ele nos testou e superamos a prova. Fizemos o que era preciso. [...] Imigrantes. Mulçumanos. Homossexuais. Terroristas. Degenerados infectados. Eles tinham que morrer! [...] Sou um inglês temente a Deus e me orgulho muito disso!” (V DE VINGANÇA. Direção de James McTeigue Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Netflix, 133min. son, color.)

A partir da análise do trecho acima, selecionem e destaquem ao menos dois trechos da fala que podem ser associados à ideologia fascista e expliquem a relação.

9. As imagens abaixo retratam manifestações atuais. É possível afirmar que muitos dos aspectos alertados no filme estão presentes na atualidade? Argumentem e apontem as possíveis causas do uso da máscara de Fawkes difundida por V, durante o filme, nessas manifestações.



**Figura 12:** Manifestantes utilizando a máscara de Fawkes

Fonte: Compilado da autora (2021).

10. Considerando tudo o que foi refletido até o momento, apontem aspectos político-sociais atualmente que podem ser considerados fatores a serem reivindicados pela sociedade.

Incluam aqui o que nós, enquanto seres sociais e agentes da história, podemos fazer para dirimir tais questões.

### 3.2.2 Roteiro de análise: *Jogos Vorazes*

#### **PARTE 3 - Análise da obra: Articulação com temática e contexto histórico**

1. Conforme aspectos já discutidos e mediados, em sala de aula, acerca dos Regimes Autoritários, mais especificamente sobre o Nazismo e o Fascismo, listem momentos e situações apresentados no filme que considerem ter relação com tais períodos históricos.

2. No início do filme, é exposto o “Tratado de traição”:

“Em penitência por sua revolta, cada distrito oferecerá um homem e uma mulher com idades entre 12 e 18 anos em uma "colheita" pública. Esses tributos serão entregues à custódia da capital e, em seguida, transferidos para uma arena pública onde lutarão até a morte, até que um único vencedor permaneça. Doravante e para sempre, este espetáculo será conhecido como os Jogos Vorazes.” (JOGOS VORAZES. Direção: Gary Ross. Produção: Nina Jacobson e Jon Kilik, de Color Force. Distribuição Lionsgate, EUA, 2012. Streaming Amazon Prime, YouTube e Google Play; v.1, 143min, son, color.).

Dialoguem sobre o modo como a situação citada acima corresponde à ideologia política autoritarista. Tendo chegado a uma conclusão, registrem para apresentá-la aos demais.

3. Leiam o trecho da fala na cena apresentada abaixo.



**Figura 13:** Chefe de Estado Snow e Seneca, *Jogos Vorazes*

Fonte: JOGOS VORAZES. Direção: Gary Ross. Produção: Nina Jacobson e Jon Kilik, de Color Force. Distribuição Lionsgate, EUA, 2012. Streaming Amazon Prime, YouTube e Google Play; v.1, 143min, son, color.

O Chefe de Estado Coriolanus Snow fala ao produtor do programa de TV “Jogos Vorazes”, Seneca Crane:

“– Seneca, você acha que temos um vencedor? [...] Quero dizer, por que acha que temos um vencedor? – ao que ele continua- Esperança. [...] Esperança, é a única coisa que ainda é mais forte que o medo. Um pouco de esperança é até bom, mas muita esperança é perigosa. Faíscas são boas, mas enquanto estão contidas. [...] Então as contenham.” (JOGOS VORAZES. Direção: Gary Ross. Produção: Nina Jacobson e Jon Kilik, de Color Force. Distribuição Lionsgate, EUA, 2012. Streaming Amazon Prime, YouTube e Google Play; v.1, 143min, son, color.).

Analisando essa fala, e conforme o já discutido sobre a ascensão do Nazismo e do Fascismo na Europa durante o século XX, que relação pode haver entre ela e esse processo histórico? E atualmente é possível enxergar esse horizonte? Argumentem.

4. A cena do filme abaixo possui um simbolismo crítico em relação às estruturas de poder. Tentem descrever esse momento do filme e o que foi desencadeado a partir dele. Registrem a pretensão desse cumprimento da personagem e a simbologia contida nele.



**Figura 14:** Katniss saudando o Distrito 11 após a morte de Rue, *Jogos Vorazes*

Fonte: JOGOS VORAZES. Direção: Gary Ross. Produção: Nina Jacobson e Jon Kilik, de Color Force. Distribuição Lionsgate, EUA, 2012. Streaming Amazon Prime, YouTube e Google Play; v.1, 143min, son, color.

5. Na imagem a seguir, é possível ver a publicidade dos jogos como um espetáculo. Analisando o contexto do filme e a sua compreensão sobre o assunto, indiquem de que maneira essa situação poderia promover a banalização da violência. De que modo isso pode reforçar os contornos totalizantes do Estado?



**Figura 15:** Compilado da autora. Katniss (Jennifer Lawrence) e Peeta (Josh Hutcherson) se apresentando ao público na Arena, *Jogos Vorazes*  
 Fonte: [www.legiaodosherois.com.br](http://www.legiaodosherois.com.br) (2021).

6. A imagem abaixo refere-se a um compilado de algumas cenas do filme com o governo nazista. Analisando-as e lembrando-se do que cada cena retrata, busquem identificar como essas situações reforçam estratégias de controle e de propaganda, mas ao mesmo tempo fazem surgir formas de resistência.



**Figura 16:** À esquerda comparação entre *Jogos Vorazes* e *O Triunfo da Vontade*; à direita Presidente Snow (Donald Sutherland) em posição superior aos tributos nas carruagens, se apresentando ao público na Arena, *Jogos Vorazes*; e abaixo Hitler discursando para multidões  
 Fonte: Compilado da autora (2021).<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Imagens disponíveis em: <https://revistaoqi.wordpress.com/2015/06/18/jogos-vorazes-uma-analise-filmica/> e <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/um-lider-propagandista-como-adolf-hitler-enganou-toda-uma-nacao.phtml>. Acesso em: 13 jul. 2021.

7. Sobre a realidade local, a cidade-sede, Panem, é totalmente distinta do que ocorre nos distritos. Do mesmo modo, se apresentam disparidades entre os membros sociais desses dois locais. Identifiquem as diferenças entre a sede e os distritos e as questões sociais. Comparem esse contexto do filme com a realidade atual.

### 3.2.3 Roteiro de análise: *Fahrenheit 451*

#### **PARTE 3 - Análise da obra: Articulação com temática e contexto histórico**

1. Conforme aspectos já discutidos e mediados, em sala de aula, acerca dos Regimes Autoritários, mais especificamente sobre o Nazismo e o Fascismo, listem momentos e situações apresentados no filme que considerem ter relação com tais períodos históricos.
2. O filme apresenta avanços tecnológicos. Observem o modo como a tecnologia é utilizada na realidade futurista do filme. A partir disso, dissertem acerca da maneira como as tecnologias podem ser utilizadas enquanto mecanismo do poder do Estado. Exemplifiquem com situações do filme e ligações com situações históricas do autoritarismo e atuais.
3. A imagem abaixo corresponde ao momento em que Montag discursa para crianças num ambiente escolar. Analisando o excerto, em seguida respondam as alternativas subsequentes.



**Figura 17:** Montag (Michael B. Jordan) discursando numa escola, *Fahrenheit 451*

Fonte: Terra, 2018.<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Imagem disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/cinema/adorocinema/fahrenheit-451-michael-b-jordan-esta-pronto-para-queimar-livros-em-novo-teaser-do-filme-da-hbo,6031055b0ce2b86b4febc39aabf61f3bahfik85o.html>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Na cena retratada na imagem, Montag apresenta o papel “educativo” do Estado. Defende que o Estado não é totalitário, informando as crianças ali presentes dos riscos dos livros à felicidade e ao bem-estar, indicando alguns poucos possíveis de serem lidos, sendo um deles a Bíblia. Ele incita à vigilância social, falando às crianças: “Se vocês virem alguma coisa, digam alguma coisa”, em relação aos “subversivos”, que são chamados de “enguias”, em nome da “felicidade”.

- a) Conforme o sistema, em *Fahrenheit 451*, os livros eram considerados um risco à felicidade e ao bem-estar social. Nesse ponto de vista, de que maneira os livros poderiam causar mazelas? Qual a intenção contida nisso?
- b) Apontem o modo como a situação citada acima corresponde à ideologia política autoritarista.
- c) Pesquisem e relatem o modo como a censura e a educação foram utilizadas como instrumento de propagação ideológica durante o Nazismo, na Alemanha, e o Fascismo, na Itália, no século XX.
  - a. Ainda acerca da imagem e do excerto, no quesito anterior, argumentem sobre o processo teocrático recorrente nesses regimes de governo. Sobretudo, discorram criticamente sobre essa questão da interferência religiosa na política atualmente.

4. Observem a imagem abaixo:

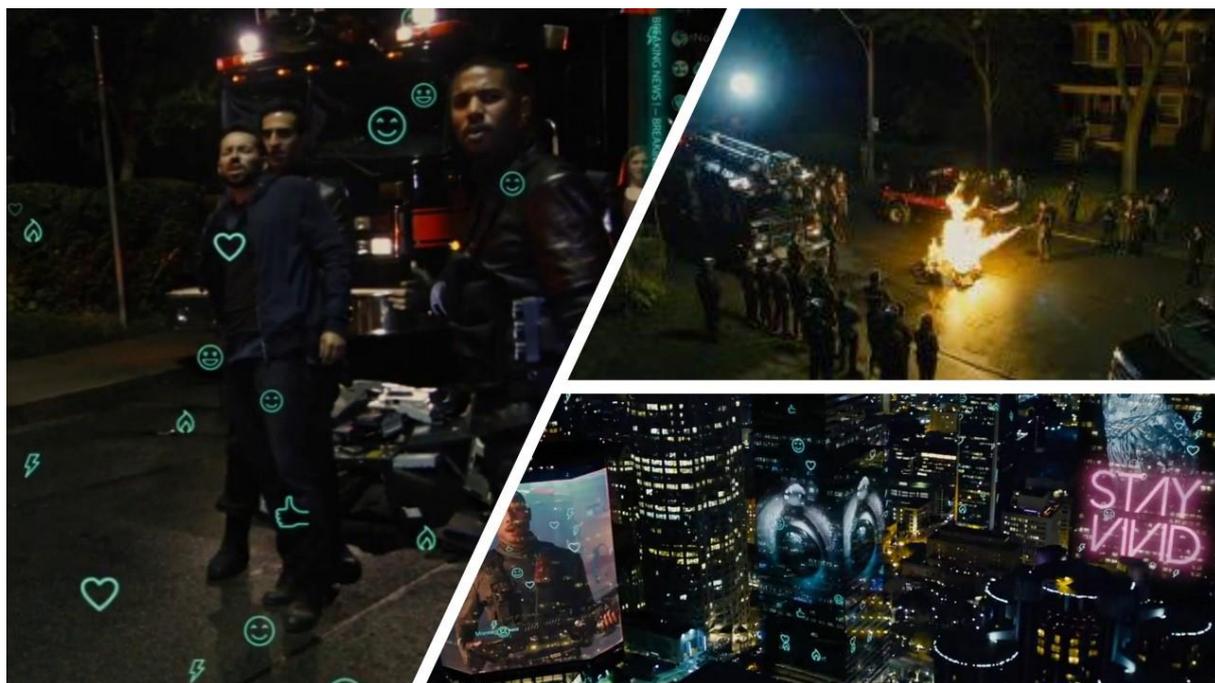


**Figura 18:** Cena de Autoimolação, *Fahrenheit 451*

Fonte: [https://br.noticias.yahoo.com/censura-moralismo-abstinencia-o-que-falta-para-o-brasil-se-transformar-em-uma-teocracia-](https://br.noticias.yahoo.com/censura-moralismo-abstinencia-o-que-falta-para-o-brasil-se-transformar-em-uma-teocracia-111720593.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAE3O-_pXOVPwUvfYJoRgm2H9wIHRixxk5g-mchRKbj-z5HvYniYs6kMWeoI4VlwUet-uHROsAxkaEqkf7LNt1x6R03z71jeYHAMp3m7GWT3kpcUT2go47SCqplr0e_-DYpb8p8YaosQUiuGIh9u3Q2kQyJBXk1nvxoNa2kkrnAvO, 2021.)

[111720593.html?guccounter=1&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce\\_referrer\\_sig=AQAAAE3O-\\_pXOVPwUvfYJoRgm2H9wIHRixxk5g-mchRKbj-z5HvYniYs6kMWeoI4VlwUet-uHROsAxkaEqkf7LNt1x6R03z71jeYHAMp3m7GWT3kpcUT2go47SCqplr0e\\_-DYpb8p8YaosQUiuGIh9u3Q2kQyJBXk1nvxoNa2kkrnAvO, 2021.](https://br.noticias.yahoo.com/censura-moralismo-abstinencia-o-que-falta-para-o-brasil-se-transformar-em-uma-teocracia-111720593.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAE3O-_pXOVPwUvfYJoRgm2H9wIHRixxk5g-mchRKbj-z5HvYniYs6kMWeoI4VlwUet-uHROsAxkaEqkf7LNt1x6R03z71jeYHAMp3m7GWT3kpcUT2go47SCqplr0e_-DYpb8p8YaosQUiuGIh9u3Q2kQyJBXk1nvxoNa2kkrnAvO, 2021.)

- a) Essa cena do filme possui um simbolismo crítico em relação às estruturas de poder. Descrevam esse momento do filme e o que foi desencadeado a partir dele. Registrem a pretensão da personagem e a simbologia contida nessa atitude.
5. Na imagem abaixo, é possível ver a publicidade do “Show do fogo” em *Fahrenheit 451*. A partir do que assistiram, da imagem e do texto abaixo, respondam as questões a seguir.



**Figura 19:** Cenas de representação de mídia e tecnologias, de *Fahrenheit 451*

Fonte: <https://metagalaxia.com.br/filmes/fahrenheit-451-filme-hbo-resenha/>,  
<https://c7nema.net/critica/item/48660-fahrenheit-451-por-jorge-pereira.html> e  
<http://www.vamosfalardecinema.com.br/fahrenheit-451-2018-critica/>, 2021.

Os bombeiros carregam como símbolo uma salamandra, figura mitológica associada ao fogo, posicionam sua arma produtora de uma chama que atinge a temperatura ideal para queima de papel, 451 graus Fahrenheit, e fecham o espetáculo queimando os livros, contemplando outro lema suscitado constantemente por eles: “queimamos por felicidade”. O “Show do fogo” aparece sempre para que todos(as) possam assistir, é exposto aos(às) cidadãos(ãs), em suas residências, em grandes projeções, e em telões por várias partes da cidade. Grandes prédios comerciais têm suas paredes transformadas em projetores que transmitem em tempo real, pelo canal local, a incineração dos livros. (Texto de autoria própria)

- a) Analisando o contexto do filme, relatem de que maneira essa situação pode promover a banalização da violência. Indiquem de que modo isso reforça os contornos autoritaristas do Estado.
- b) Indiquem como essas situações reforçam estratégias de controle e de propaganda. Ao mesmo tempo, identifiquem formas de resistência no filme e no contexto histórico.
- c) Acerca da demonstração do uso de redes sociais, discorram sobre como, na atualidade, as redes têm contribuído politicamente para a difusão da informação de maneira positiva e negativa. O que pode ser feito para que haja a qualidade na informação e na recepção dela? Argumentem.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do envolvimento com a literatura distópica disposta no ambiente escolar, pudemos constatar a percepção da adaptação dessas obras para o cinema, arte que contempla tantas possibilidades e que faz parte do nosso cotidiano, com o potencial imagético, sonoro e causador de sensações, enfim, uma “janela” da realidade, da acessibilidade aos filmes e da capacidade de *V de Vingança*, *Jogos Vorazes* e *Fahrenheit 451* enquanto possíveis canais mediadores da narrativa distópica para o ensino de História, de modo a se analisar e comparar sua relação com os contextos que envolvem os Regimes Autoritários e as nuances destes na atualidade. Somou-se a isso a propensão em utilizar tecnologia digital para estimular a elaboração de narrativas por meio dela, pelos(as) alunos(as), para lhes possibilitar se enxergarem como produtores(as) do seu conhecimento, permitindo maior significado à aprendizagem.

Para esse fim foram realizados a busca por referenciais teóricos que se alinhassem ao anseio deste trabalho e um prolongado percurso de leitura e de busca por produções bibliográficas que atentassem para o uso de narrativas como meio de impulsionar a consciência no processo pedagógico, bem como leituras que balizassem a utilização dos filmes em sala de aula. Por meio desses caminhos foram se abrindo as possibilidades de uma produção que acatasse a distopia, enquanto narrativa cinematográfica, para servir de base para as relações históricas e, mais especificamente, para o ensino de História, observando-se o fato de que até o momento não há produções acadêmicas que a envolvam no ensino.

Para além das perspectivas mencionadas, vale ressaltar que a narrativa distópica, longe de ser acabada, é uma alternativa possível de se adaptar às realidades diversas no processo de ensino. Do mesmo modo, o instrumento pedagógico aqui produzido – as sequências didáticas, os roteiros de análise dos filmes e os tutoriais para produção do *Stop Motion* – cabe como alternativa, como recurso ao ensino de História. É preciso recordar que a prática da sequência didática e da aplicação da produção do *Stop Motion* pelos(as) alunos(as) devido à pandemia iniciada em 2020 e ainda presente em 2021, até o momento de conclusão deste trabalho, impossibilitou a aplicação do processo pedagógico.

No entanto, as orientações contidas na sequência didática, o tutorial para a produção do *Stop Motion*, tanto em audiovisual quanto em uma versão para impressão, e o latente potencial dos filmes de distopia, fortalecido com a adição de mais títulos de filmes de ficção relacionados à narrativa distópica, permitem aos(as) professores(as) adaptá-los à sua realidade para a melhor obtenção dos resultados.

Finalmente, vale declarar que os aprendizados adquiridos no decorrer do mestrado e do envolvimento com a pesquisa foram, a despeito das dificuldades e adversidades encontradas no caminho, engrandecedores. É evidente que, como qualquer percurso da vida, a atividade pedagógica desenvolvida lidou e vai continuar lidando com erros e acertos. Portanto, é primordial admitir nossas restrições, buscando sempre o aprimoramento e valorizando o amadurecimento alcançado.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maicon Roberto Poli de. **O Oriente Médio através de outras lentes: uma narrativa audiovisual para refletir as representações sobre a região em sala de aula.** 126p. Dissertação - Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, 2017. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173543>. Acesso em: 2 jul. 2020.

ARENDRT, Hannah. **Origens dos Totalitarismo.** Publicado por acordo com Harcourt Brace Jovanovich, Inc.; direito autoral renovado 1979 por Mary McCarthy West. (p. 390-51). Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_arendt\\_origens\\_totalitarismo.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_arendt_origens_totalitarismo.pdf). Acesso em: 21 abr. 2014.

BARBOSA, Anna Carolyn. **O espaço, o humano e o espetáculo na distopia pós-moderna de Jogos Vorazes.** Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei-MG, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?Popup=true&id\\_trabalho=5698262](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?Popup=true&id_trabalho=5698262). Acesso em: 2 jul. 2020.

BARROS, José D'Assunção. CINEMA-HISTÓRIA: Múltiplos aspectos de uma relação. **Revista Dispositiva**, Revista de pós-graduação em Comunicação Social, Faculdade de Comunicação e Artes da PUC/MG, v. 3, n. 1, p. 17-40, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/11551>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora Cortez. 2011. 408p.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** Coord. e trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. 11. ed. [S. l.]: Editora UNB, 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330p). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2938561/mod\\_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADtica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2938561/mod_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADtica.pdf). Acesso em: 3 abr. 2020. p. 88-97.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451.** Trad.: Cid Knipel. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012. 127p. Disponível em: [https://www.academia.edu/7948523/Fahrenheit\\_451\\_Ray\\_Bradbury?show\\_app\\_store\\_popup=true](https://www.academia.edu/7948523/Fahrenheit_451_Ray_Bradbury?show_app_store_popup=true). Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 2 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).** Brasília, MEC/SEB 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)**. Brasília, MEC/SEB. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **O uso do filme no Ensino e Aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos - EJA em Araguaína-TO**. 118p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Federal do Tocantins, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173168>. Acesso em: 2 jul. 2020.

DIAS, Luciana Fernandes. **A Leste de Bucareste: Cinema, história e memória na sala de aula**. 131p. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430223>. Acesso em: 2 jul. 2020.

DICK, Hilário. **Gritos silenciados, mas evidentes. Jovens construindo juventude na história**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=tp\\_ypcXb4KMC&pg=PA167&lpg=PA167&dq=o+esp%C3%ADrito+rebelde+dos+jovens+movimentos+sociais&source=bl&ots=PX3-SWba6N&sig=ACfU3U2y9q80N\\_mSZZbTmVEFVZiJtlAGpw&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi\\_64zr0czpAhU5HbkGHfZ9D6UQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=o%20esp%C3%ADrito%20rebelde%20dos%20jovens%20movimentos%20sociais&f=false](https://books.google.com.br/books?id=tp_ypcXb4KMC&pg=PA167&lpg=PA167&dq=o+esp%C3%ADrito+rebelde+dos+jovens+movimentos+sociais&source=bl&ots=PX3-SWba6N&sig=ACfU3U2y9q80N_mSZZbTmVEFVZiJtlAGpw&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi_64zr0czpAhU5HbkGHfZ9D6UQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=o%20esp%C3%ADrito%20rebelde%20dos%20jovens%20movimentos%20sociais&f=false). Acesso em: 23 maio 2020.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1992. 143p.

FIGUEIREDO, Carolina Dantas de. Da utopia à distopia: política e liberdade. **Revista Eutomia** - Revista on-line de literatura e linguística, Ano II, v. 1, n. 03, p. 324-362, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1821>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-315.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: [file:///C:/Users/ADMIN/OneDrive/Mestrado/Livros%20para%20o%20meu%20trabalho/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_pp.5-19.pdf](file:///C:/Users/ADMIN/OneDrive/Mestrado/Livros%20para%20o%20meu%20trabalho/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf). Acesso em: 8 abr. 2020.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação** – Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. 1. ed. vol. 2. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2013. (Coleções: Alteridade e criação.)

HILÁRIO, Leomir Cardoso C. Teoria crítica e literatura: A Distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Rev. Anu. Lit.**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 201-215, 2013. ISSN 2175-7917. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201>. Acesso em: 14 set. 2019.

JACOBY, Russell. **Imagem Imperfeita**: pensamento utópico pra uma época antiutópica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KLEINE, Denise Quitzau. **Cinema e ensino de história**: propostas para uma abordagem da pluralidade cultural nas séries finais do ensino fundamental. 135p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173462>. Acesso em: 2 jul. 2020.

KRUGER, Felipe Radunz. **A construção histórica na graphic novel V for Vendetta**: aspectos políticos, sociais e culturais na Inglaterra (1982-1988). 147p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1560668](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1560668). Acesso em: 2 jul. 2020.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões no torno do ensino de História. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010201881999000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881999000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 maio 2020.

LIED, Maria Amália Cassol. **A política e a economia na Sociedade Distópica dos Jogos Vorazes, de Suzanne Collins**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-SP, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?Popup=true&id\\_trabalho=7669451](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?Popup=true&id_trabalho=7669451). Acesso em: 2 jul. 2020.

LIMA, Daniel Rodrigues de. Cinema e História: o filme como recurso didático no ensino/aprendizagem da História. **Revista Historiador**, Ano 7, n. 7, p. 95-108, jan. 2015. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/sete/7daniel.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LIMA, M. Consciência histórica e Educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. **In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (Orgs.). Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014.

LOURES, J. V. **Podcasts de Storytelling**: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história. 103p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/429268>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MAUAD, A. M. Fontes de Memória e o conceito de escrita videográfica: a propósito da fatura do texto videográfico Milton Guran em três tempos. **Revista de História Oral**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 13, p. 141-151, 2010. Disponível em:

<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/download/134/130>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? *In*: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-42.

MORE, Thomas. **Utopia**. Prefácio: João Almino. Tradução Anah de Melo Franco. [S. l.]: Editora Universidade de Brasília. 2004. 208p. (Coleção Clássicos IPRI.)

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: [https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=30596](https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596). Acesso em: 2 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. *In*: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 23-30.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

NETO, José Maria Gomes de S. Cinema e distopias: As Guerras do futuro. *In*: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; LAPSKY, Igor; LEÃO, Karl Schurster Sousa (Orgs.). **O Cinema vai à Guerra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier - Campus, 2015. p. 248-271.

NETO, Hélio Franchini. **Distopia**. 1. ed. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2010.

NETO, Humberto Perinelli P. Ensino de história e cinema: indícios e reflexões sobre nomes, lugar social e campo de pesquisa (ENPEH – 1995/2013). **Revista História Hoje**, v. 8, n. 16, p. 135-164, 2019.

NOGUEIRA, Luís. **Manuais de Cinema II - Gêneros Cinematográficos**. Livros- LabCom Books, 2010. Disponível em: [http://labcom.ubi.pt/ficheiros/nogueira-manual\\_II\\_generos\\_cinematograficos.pdf](http://labcom.ubi.pt/ficheiros/nogueira-manual_II_generos_cinematograficos.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, Igor Silva. **Ficção Científica e a hibridação de gêneros cinematográficos**. *In*: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – São Paulo, SP – 12 a 14 de maio de 2011. p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2011/resumos/R24-0692-1.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

OLIVEIRA, N. **Cinema e Ensino de História na Escola Graça Aranha em Imperatriz – MA**. 112p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Federal do Tocantins, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431024>. Acesso em: 2 jul. 2020.



## Filmes

1984. Direção: Michael Radford. Produção: Simon Perry. Distribuição The Samuel Goldwyn Company, Inglaterra, 1984. Streaming Amazon Prime, 113min, son, color.

DIVERGENTE. Direção: Neil Burger. Produção: Lucy Fischer, Pouya Shahbazian e Douglas Wick. Distribuição Lionsgate, EUA, 2014. Streaming Amazon Prime Vídeo, Netflix, Telecine e YouTube Filmes; 139min, son, color.

EXPRESSO DO AMANHÃ. Direção: Boong Joon Ho. Produção: Tae-sung Jeong, Tae-hun Lee, Steven Nam e Chan-wook Par. Distribuição Radiws TC, KR, CZ, EUA e FRA, 2013. Streaming Amazon Prime; 126min, son, color.

FAHRENHEIT 451. Direção: Ramin Bahrani. Produção e distribuição HBO, EUA, 2018. HBO.go, 100min, son, color.

JOGOS VORAZES. Direção: Gary Ross. Produção: Nina Jacobson e Jon Kilik, de Color Force. Distribuição Lionsgate, EUA, 2012. Streaming Amazon Prime, YouTube e Google Play; v.1, 143min, son, color.

MAD MAX: Estrada da fúria. Direção: George Miller. Produção: George Miller e Doug Mitchell. Distribuição Warner Bros, AU e EUA, 2015. Streaming Netflix, Google Play e YouTube Filmes; 120min, son, color.

MAZE RUNNER - Correr ou morrer. Direção: Wes Ball. Produção: Marty Bowen, Wyck Godfrey, Ellen Goldsmith-vein e Lee Stollman. Distribuição Twentieth Century Fox, EUA, 2014. Streaming Disney PLUS; 113min, son, color.

METRÓPOLIS. Direção: Fritz Lang. Produção: Erich Pommer. Distribuição: Paramounts Pictures, ALE, 1927. Streaming Telecine; 153min, son, preto e branco.

MINORITY REPORT - A nova lei. Direção: Steven Spielberg. Produção: Bonnie Curtir, Jan de Bont, Gerald R. Molen e Walter F. Parkes. Distribuição Twentieth Century Fox, EUA, 2002. Streaming Netflix e YouTube; 145min, son, color.

O DOADOR DE MEMÓRIAS. Direção: Philip Noyce. Produção: Jeff Bridges, Neil Koenigsberg e Nikki Silver. Distribuição The Weinstein Company, EUA, 2015. Streaming Netflix, Google Play e YouTube Filmes; 97min, son, color.

O SHOW DE TRUMAN. Direção: Peter Weir. Produção: Edward S. Feldman, Andrew Niccol, Scott Rudin e Adam Schroeder. Distribuição Paramount Pictures., EUA, 1998. Streaming Amazon Prime, YouTube e Google Play; v.1, 103min, son, color.

V DE VINGANÇA. Direção: James McTeigue. Produção: Lilly e Lana Wachowski. Distribuição: Warner Bros, ALE, EUA e UK, 2005. Streaming Netflix e YouTube Filmes, 133min, son, color.

**APÊNDICE A** – Guia escrito e audiovisual “Tutorial *Stop Motion Studio*”

## Guia escrito e audiovisual “Tutorial Stop Motion Studio”

### Apresentação:

O guia escrito é uma passo a passo de como baixar o aplicativo Stop Motion Studio e de suas funcionalidades gratuitas para a produção audiovisual de stop motion.



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Esse vídeo é resultado da pesquisa de Mestrado (2019-2021), na Universidade Federal de Sergipe, no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, de Natália Moura Borges. Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Santos Cruz Maynard.

# STOP MOTION

*O que é? Como fazer?*

### *O que é?*

Em inglês pode significar “movimento parado”, em que através de fotografias diferentes e dispostas em sequência geram a impressão de movimento. Essas fotografias de um mesmo objeto inanimado, bonecos, horizontes, dentre variadas possibilidades, com pequenas mudanças de posição permitem em sua apresentação a ilusão de mobilidade. Neste caso, a produção por parte dos(as) alunos(as) deve ser orientada a atender a construção de narrativa distópica perfilada a narrativa histórica.

### *Como fazer? Passo a passo:*

**Passo 1:** Acesse o aplicativo de compra do sistema Android ou IOS e busque pelo aplicativo “Stop Motion Studio”. O aplicativo é gratuito.

**Passo 2 e 3:** Clicar em “instalar” e depois em “abrir”.

Passo 1



Passo 2



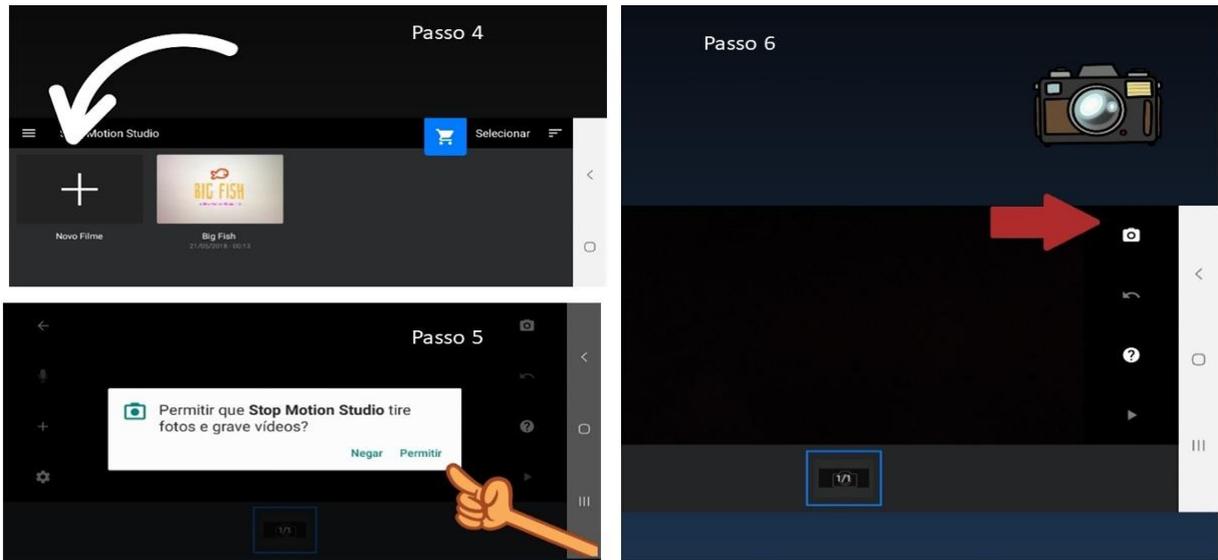
Passo 3



**Passo 4:** Ao abrir o aplicativo, para iniciar a produção do vídeo, clique no menu “novo filme”.

**Passo 5:** Permita o acesso do aplicativo a câmera do seu celular para foto e gravação.

**Passo 6:** Depois de permitir o uso da câmera do seu aparelho, clique no ícone da máquina, conforme indica seta vermelha, para poder fotografar as sequências de imagens.

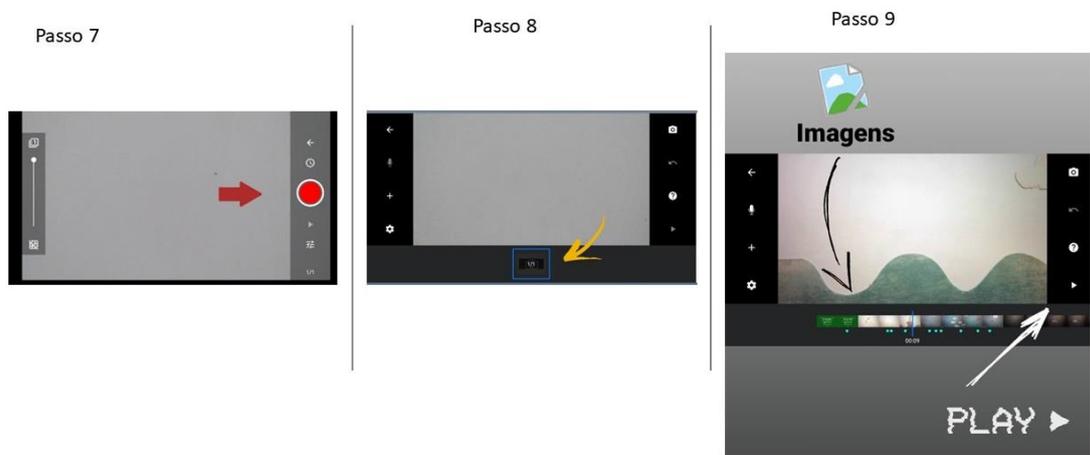


Lembre-se! É necessário posicionar o celular de modo que ele fique fixo na paisagem criada. Movimenta-se apenas os objetos em cada quadro de imagem para a impressão do Stop Motion.

**Passo 7:** Após o aparelho fixamente posicionado, pode iniciar as fotos, apertando no botão vermelho. Para cada foto deve movimentar levemente o material escolhido para que no final seja gerada a impressão de movimento no vídeo.

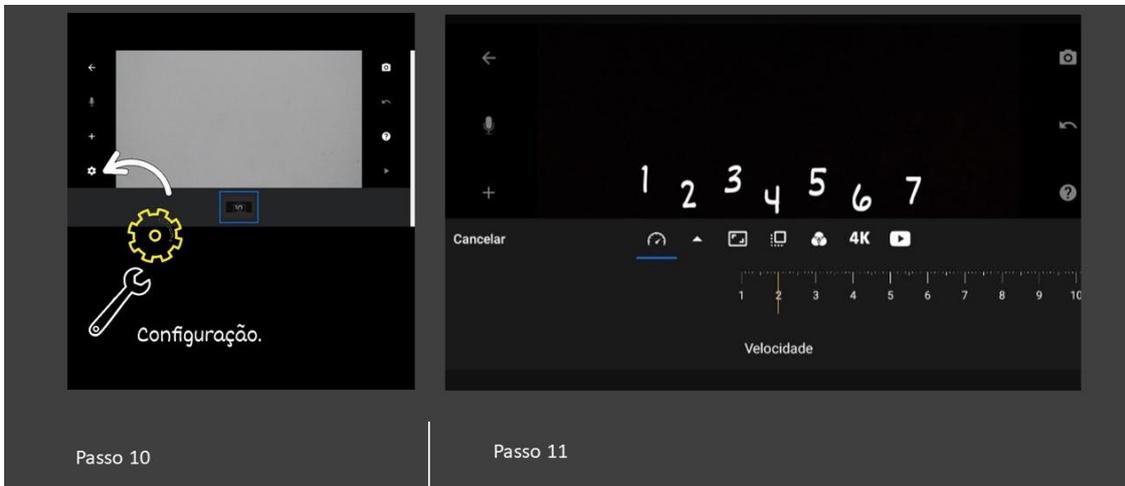
**Passo 8:** O quadro indicado por uma seta amarela é local onde as imagens aparecerão. Conforme aparece no passo 9.

**Passo 9:** Após conclusão da séries de fotos aperte play para ver o resultado.



**Passo 10:** É possível finalizar a produção, no passo anterior. Mas, caso deseje fazer edições clique no ícone “configurações”.

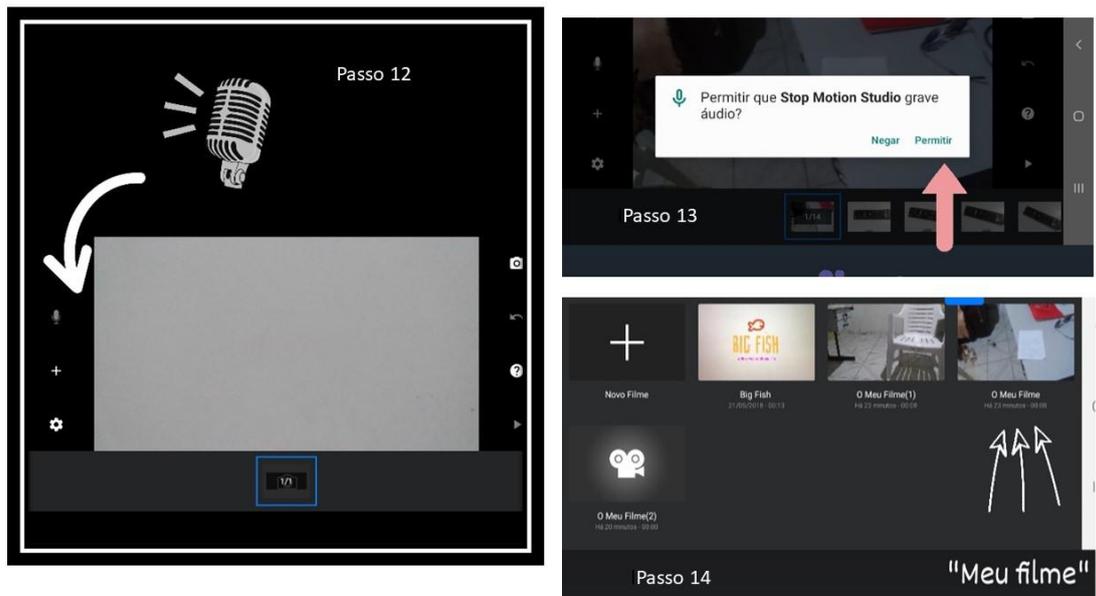
**Passo 11:** No plano gratuito há limitações, porém possível alterar velocidade, definir qualidade, entre outros.



**Passo 12:** Caso queira colocar áudio, na versão gratuita é possível utilizar o microfone do aplicativo.

**Passo 13:** Permita o acesso do aplicativo ao áudio do seu telefone.

**Passo 14:** Finalizada a produção, fica resguardado na memória do aplicativo com o título “Meu filme”.

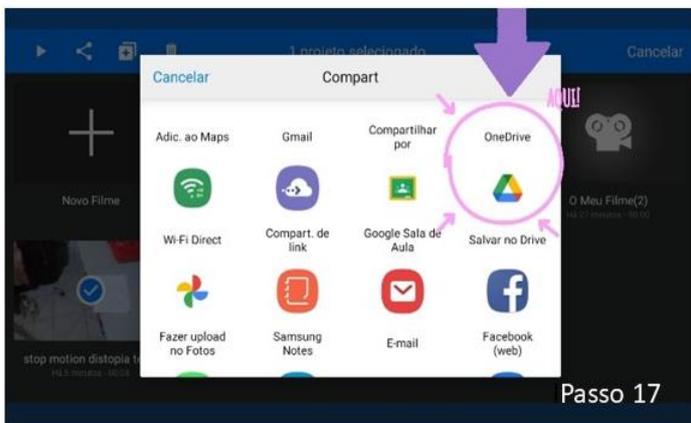
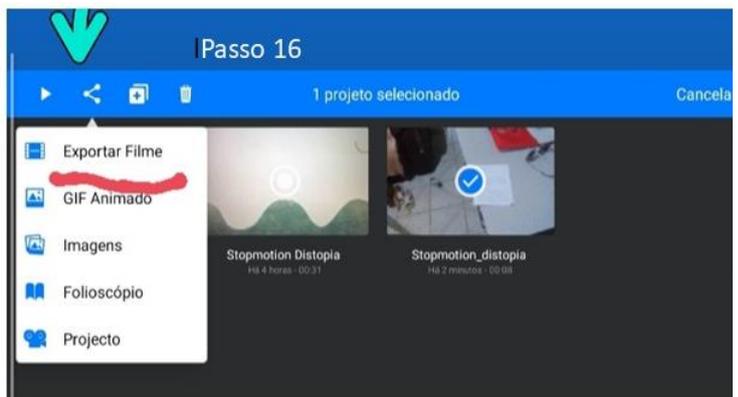
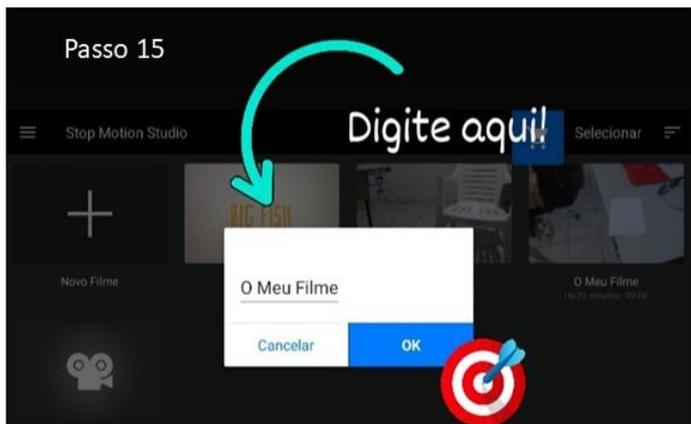


**Passo 15:** Para mudar o título do vídeo basta clicar em cima do título provisório “Meu filme”, e digitar, o renomeando da maneira que desejar.

**Passo 16:** Com o processo do vídeo concluído, para o armazenamento em outra plataforma ou compartilhamento em redes sociais. Selecione o vídeo e em seguida vai no link de compartilhamento, indicado pela seta verde na imagem, e seleciona “Exportar” filme.

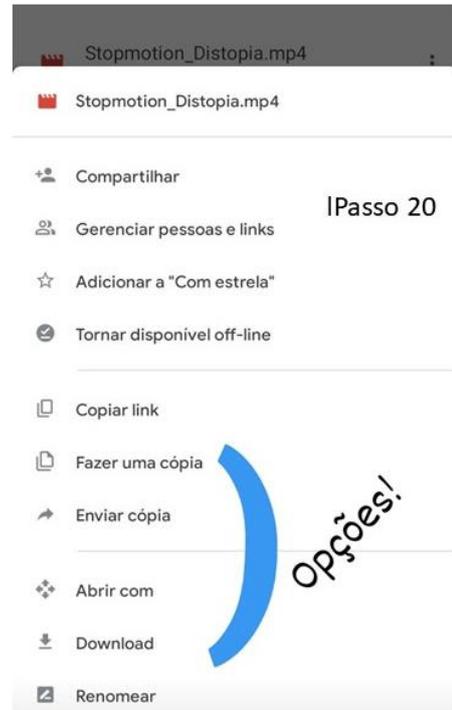
**Passo 17:** Aparecerá as possibilidades de compartilhamento. Para este fim, de produção com o intuito pedagógico sugere-se que envie o arquivo para o drive. Desse modo é possível ao professor(a) analisá-lo antes de postagem pública.

**Passo 18:** No drive, selecione uma pasta, para armazenamento e salve.



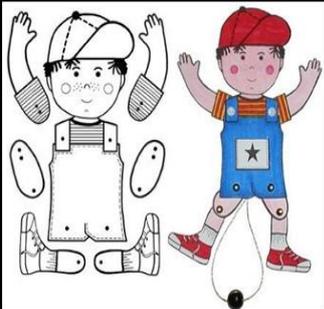
**Passo 19:** Para buscar seu vídeo no drive, no momento que for necessário, é possível encontrá-lo por meio do aplicativo do drive no celular, como disposto na imagem ou por meio do seu e-mail cadastrado.

**Passo 20:** Por meio do drive é possível enviar cópia, fazer download, fazer cópia e compartilhar.



*Os materiais:*





## Materiais para a produção:

- Pode utilizar variados materiais:
- Massinha;
- Bonecos, brinquedos e Lego;
- Desenhos de papel (bonecos, objetos e paisagens)
- Letras (de qualquer material);
- EVA;
- Materiais recicláveis, dentre outras possibilidades.
- Use sua criatividade!!!!




Fontes das imagens:  
 Imagem do lego. Enjoei, 2018.  
 Imagem do boneco de papel. Comofazeremcasa, 2017.  
 Imagem da massinha. Escola educação, 2021.

Para acessar ao tutorial em vídeo acessar o link do YouTube: <https://youtu.be/R7o-e6DpgXI>.

**Indicação de vídeos de produções simples e didáticas do Stop motion:**

<https://www.youtube.com/watch?v=AzSgx3d8h4I>

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

<Acessos em 02 de out. 2021>

## Referências:

- Imagens de tela: todas são arquivos da autora.
- Imagem. Celular no suporte. Mybest, 2021. Disponível em: <https://mybest-brazil.com.br/18578> (acesso em 07 de jul. 2021)
- Imagem. Massinha. Site escola educação, 2021. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/como-fazer-massinha/> (acesso em 07 de jul. 2021)
- Imagem. Bonecos de lego. Enjoei, 2018 <https://www.enjoei.com.br/p/bonecos-lego-47550032> (acesso em 07 de jul. 2021)
- Imagem. Boneco de papel Comofazeremcasa, 2017. <https://comofazeremcasa.net/bonequinhos-de-papel-para-imprimir-e-brincar-criancas/> (acesso em 07 de jul. 2021)

*Fim*