

**A DISPUTA DE MEMÓRIA E HISTÓRIA NAS REPRESENTAÇÕES
CINEMATOGRAFICAS NO TEMPO PRESENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA.**

Cristal Guerra Donatti
Universidade Federal de São Paulo
prof.cristalguerra@gmail.com

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa em andamento, na qual se encontra no estágio inicial. Essa pesquisa é fruto do meu trabalho como professora-pesquisadora de história, do programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História da Unifesp. Tendo como ponto de partida minha atuação em sala de aula há alguns anos.

Dentro da minha trajetória enquanto professora de história do ensino básico me deparei com inúmeros obstáculos ou diferenças que geram questionamentos dentro da sala de aula. É constante hoje, no mundo acadêmico, ouvirmos a seguinte frase: “a história não é monopólio do historiador” e muito menos aos professores de história. O que faz com que os alunos tenham outras formas que não só a ensino tradicional de história como disciplina, de ter acesso a reconstruções do passado. E isso se intensifica na medida em que as novas tecnologias tornam se mais acessíveis e dentro delas sejam espaços de cultura histórica. Como a internet e seus web sites, as redes sociais, youtube, podcast, cinema, televisão e assim por diante, uma série de meios divulgam narrativas históricas, o que por um lado se torna interessante para o professor já que o aluno tem conhecimentos prévios o que facilita na sua aprendizagem, por outro lado pode ser negativo quando a abordagem tratada nas narrativas apresentadas confrontam o ponto de vista proposto pelo professor gerando assim dentro do espaço escolar uma disputa pelo conhecimento, do professor formado e dedicado á ciência e pesquisa nas suas aulas e de outro profissionais sem conhecimento específico que propagam o passado dentro das suas perspectivas como propósito de atender a interesses de um grupo.

São esses alunos que em processo de formação de identidade carregam para dentro da sala de aula discursos primeiro vindo da família e depois da sociedade. E nesse conjunto de informações que estão interiorizando é de especial importância para eles a opinião do professor.

Sendo assim percebo, mesmo que com sua desvalorização, o ensino de história ainda é importante para as famílias dos alunos e quando questionados porque, respondem que é necessário conhecer a história do país. Nesse ponto existem alguns temas que são de interesse maior, devido a sua proximidade temporal, no que se refere a história contemporânea do Brasil, como a Ditadura Civil Militar Brasileira. Esse tema é sempre debatido dentro da sala de aula em virtude das propagações que existem sobre o mesmo nos meios de comunicação e na memória coletiva.

Isso fez com que eu me interessasse em analisar como os alunos assimilam os discursos e as representações que vêm de fora da sala de aula, uma vez que o tema da Ditadura é comum ser citado em manifestações de cunho político de direita, por grupos com interesses no uso do passado para legitimação de governos no presente, de modo que fossem trabalhado com eles uma mídias digital e por experiência uso filmes para analise de determinados temas.

Sem pensar e levar em consideração o que significa militares no poder, a população de modo geral não reflete a história passado e o presente, ou cria narrativas históricas positivas em relação ao período em que o governo brasileiro foi dominado por militares, e assimilam o período como mais segurança, melhores condições econômicas, para uma determinada classe social, sem pensar nas condições dos direitos civis que foram retirados da população.

Em contrapartida quando esses alunos estão estudando a Ditadura Civil Militar Brasileira encontram um choque de informações e saberes, começam a questionar o professor dentro da sala de aula, dando mais veracidade ao que ouvem fora dela.

Como professora uso diversas fontes para trabalhar a história com os alunos, uma delas é o cinema, sempre que é oportuno apresento filmes com temáticas históricas para eles analisarem a narrativa histórica, restrinjo a analise a narrativa por falta de tempo, não da para estender a atividade para a analise da produção, distribuição e recepção. Focando na analise da narrativa percebo que os alunos interiorizam as narrativas como verdades absolutas, esse poder da imagem, leva a questioná-los sobre a construção do discurso envolvido naquela narrativa.

Meu objetivo nessa pesquisa, portanto é compreender as representações de estudantes do ano final do ensino fundamental II, 9º ano, na qual o conteúdo programático estabelecido pelos currículos é obrigatório o ensino da Ditadura Civil Militar Brasileira, por meio do cinema.

Dessa forma entendo que nos espaços sociais circulados pelos alunos exista o que chamamos de cultura de história, para isso me aproprio da definição proposta por João Paulo Pimenta (2014) em que afirma:

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

Sendo assim as veiculações narrativas do passado em filmes é uma forma de representações do passado que tornam se parte da memória coletiva, por isso considero a idéia de cultura de historia como parte das compreensões do passado que podem ser utilizados com fins políticos ou não, o fato de que uma pessoa ou um grupo de pessoas podem reconhecer esse passado em comum intencionalmente ou sem intenção. A cultura de história também considera os silêncios e esquecimentos do passado por vontade própria ou por ações coletivas.

Dentro desse conceito identifico a Ditadura Civil Militar Brasileira como tema de cultura de história, e como parte integrante do currículo do ensino básico do nono ano do ensino fundamental II, é obrigatoriedade os alunos conhecerem e estudarem o tema.

A Ditadura Civil Militar Brasileira dentro da historiografia consolidada no Brasil é consenso de que foi implantada por meio de um Golpe de Estado em que civis e militares se apoiaram em nome da defesa de uma sociedade conservadora e antirreformista, como aponta Marcos Napolitano (2018):

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

Entendendo assim o processo ditatorial que ocorreu no Brasil entre 1964 e 1985 como projeto de militares e a classe social elevada do Brasil, gerando conseqüências

positivas para seu enriquecimento e por outro lado aumentando a desigualdade e exclusão social de outras camadas, sob a justificativa da bandeira do anticomunismo que se propagou na América no contexto da Guerra Fria, com ações de violência e tortura para manter a ordem.

A memória serve muitas vezes de apoio aos historiadores, que as selecionam, sejam memórias individuais ou coletivas, as comparam, as aproximam e criam uma narrativa histórica a partir dos fatos memorialísticos. De forma epistemológica o historiador é capaz de compreender a existência de lacunas e igualdades num discurso memorialístico e em outro não. Aqui nosso dever não é sancionar o que é mais valioso ou importante: história ou memória, o fato é que elas pertencem a níveis diferentes, são objetos de estudos que não podem ser equiparados, mesmo que um esteja ligado ao outro.

Quando fala se em memórias, as primeiras lembranças que vem a cabeça são os eventos traumáticos na história, de modo geral, essas memórias estão sendo construídas num nível global, em que todos os países tem uma parcela de aproximação com os traumas, como as Guerra Mundiais, escravidão, regimes totalitários, nazifascismo e no caso do Brasil como eventos traumáticos têm o Regime ditatorial no Brasil, iniciado por um golpe de Estado em 1964.

Esse evento traumático ao longo da sua existência foi gerando movimentos que criassem uma memória hegemônica sobre o período. Segundo Marcos Napolitano (2018) a memória da Ditadura Militar no Brasil é reescrita para justificar os fatos ocorridos no plano ético, controlar o passado e impor se na memória dos contemporâneos. Os regimes que emergem desses traumas precisam da história para se justificar, os revolucionários precisam explicar a ruptura e resgatar no passado as origens da nova sociedade que pretendem construir, por outro lado os conservadores precisam justificar a ruptura como forma de manter os valores dominantes, as hierarquias e as instituições vigentes. E é nessas duas vertentes que o discurso legitimador de 1964 tenta consolidar.

Para Napolitano a memória fragmentada do regime, é resultado da divisão esquerda e da direita, dentro de correntes ideológicas básicas. Essa memória começa a

ser construída a partir de 1970 junto com a abertura democrática. Isso gerou uma memória hegemônica sobre a ditadura, fruto de uma mistura “entre a memória das elites e a história de grupos que ocupam o poder político de Estado” (NAPOLITANO, 2018, p. 316).

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

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

A memória hegemônica foi bem sucedida em seus objetivos, conseguiu guiar o país para um esquecimento do trauma e a reconstrução de um espaço político conciliatório. Contudo a memória é passível de mudanças, existem outras vozes, grupos de memórias divergentes que lutam para se auto afirmarem, isso provoca revisões freqüentes dentro do conflito de memórias.

É visto que nesse processo de construção da memória, o silêncio é peça fundamental, já que muitos eventos traumáticos quando chegados ao fim tornam se esquecidos, silenciados, para que não aja dor e constrangimento dos envolvidos, como ocorreu no Brasil. Posteriormente temos a ascensão de outras memórias, das quais são provenientes muitas vezes da criação de comissões da verdade, que dão a importância devida aos testemunhos e essas vozes passam a ter o “direito á memória”. Esse processo

é moldado através da postura do Estado, a partir de 1995 são criadas leis que responsabilizam o Estado pela repressão e arbitrário e ilegais que geraram morte e desaparecidos, em 2012 foram criadas a Comissão Nacional da Verdade, com o objetivo de levantar o paradeiro dos desaparecidos da ditadura. Isso são só alguns exemplos para demonstrar que no Brasil estamos vivenciando um período de ampliação das memórias da ditadura, vindo de inúmeras vertentes.

Nesse caso podemos pensar que o excesso de memória existente hoje e suas disputas, são conseqüências das necessidades do nosso tempo, como aponta François Hartog, em que denomina presentismo o fato das pessoas estarem cada vez mais incertas sobre o futuro gera inseguranças que o levam para o presente e geram uma série de ações de memória, identidade e comemorações. (DELGADO, 2013, p. 21)

É necessário compreender de que jovens estamos falando, e quais são os comportamentos desses jovens, desse geração, conto com o trabalho do Alexandre Barbosa na qual ele trabalha o conceito de “cultura juvenil” pontuando ser um conceito contextual e relacional, cita diversos autores, que afirmam a escola ser um espaço fundamental na criação da juventude e da infância, a ponto de separar a criança da fase adulta, para educá-la, e faz o até hoje, recriando esse conceitos e o processo contrario também ocorre, tais crianças que foram isoladas e passam por esse período trazem novas demandas e praticas “[...] isso porque o isolamento de crianças e jovens permitiu a esses um contato maior entre si e os estabelecimento de redes de sociabilidade juvenis e infantis específicas que passaram a ter a escola como referência.”

Portanto é possível verificar um deslocamento da função escolar autoritária de educar e disciplinar os alunos quando são colocadas essas novas demandas. Bill Green e Chirs Bigum (1998 apud: PEREIRA, 2010, p. 13), condicionam o aluno a “o sujeito-estudante pós moderno” seriam jovens radicalmente diferentes em virtude das relações construídas com as novas tecnologias de comunicação entretenimento e com a cultura popular de massa. São essas formações subculturais que estão para além dos limites escolares que criam e constroem o jovem socialmente.

Nesse processo de transformação das escolas as novas tecnologias tem tido um papel importante, nisso incluo o cinema e suas ferramentas, para a alteração

da dinâmica escolar. Entre os jovens a o que os autores chamam de ciberborg, não há uma descontinuidade entre o jovem e os aparelhos de comunicação e entretenimento, é como se estivessem a todo momento conectados e por isso surge uma nova geração de jovens, que possuem uma subjetividade humana não atendida pelos professores. A cultura juvenil e o crescimento global da mídia esta formando uma identidade nova. (GREEN; BIGUM apud: PEREIRA, 2010, p.13)

No cotidiano escolar, além das socialidades lúdicas , outros fortes componentes eram os elementos tecnológicos e da industria cultural ou de entretenimento que se inseriam compulsoriamente (PEREIRA, 2010, p. 206)

Jesus Martins Barbero (BARBERO, 2008 apud: PEREIRA, 2010, p. 208) caracteriza as relações dos jovens com a musica, da televisão e da internet para o desenvolvimento de novas sensibilidades juvenis e produção como desordenamento cultural frente a defasagem do sistema educacional.

Usar o cinema dentro da sala de aula e entende-lo como fonte histórica exige estar aberto para “novas” perspectivas de documento histórico, isso significa que o cinema compreende um tipo de documento diferenciado do documento tradicional por necessitar de uma metodologia específica para sua análise. No entanto, o cinema da mesma forma que os documentos escritos precisa de uma crítica documental que por sua vez possui elementos gerais, comuns a outros tipos de fonte, mas também possuem elementos específicos, devido às especificidades da linguagem cinematográfica, de sua materialidade, de sua circulação, produção, enfim elementos que obrigam o historiador a fazer uma crítica diferenciada de outros tipos de documento.

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

grupo, isso mostra que a subjetividade do autor faz parte da obra.

Sendo assim podemos entender o cinema como lugar de representação da história e da memória, por meio da sua linguagem própria a história e a memória são representadas como parte de seu conteúdo. A história e a memória, por sua vez, são representadas por serem construídas a partir de uma visão. Essa visão que está construída em torno da memória e da história pode apresentar lapsos no filme, é dessa forma que o historiador deve enxergar a representação da memória e da história e por meio desses lapsos compreender “os projetos ideológicos-estéticos de um determinado grupo social e a sua formatação em imagem.” (MORETTIN, 2011, p. 48)

A história e a memória representadas no filme podem ser entendidas como construção da identidade, ou seja, os filmes que representam a história ou a memória, mais do que representarem o passado, são uma forma de se construir o futuro sob uma identidade que não quer ser perdida. Como disse Le Goff “todo documento é monumento” o filme no caso tem que ser analisado pelo historiador como uma produção da sociedade diante das relações de forças que detinham o poder.

Nesse trabalho tomaremos como parâmetro a análise de Mariza de Carvalho Soares (1994) que exemplifica bem o objetivo de analisar os filmes como parte da memória social. Seu cuidado está em mostrar o cinema como um dos produtores de memória coletiva ou social. Recorrendo a Pierre Nora, a autora entende que esse tipo de memória como um “conjunto de recordações, consciente ou não, de uma experiência vivida ou mitificada, por uma coletividade viva de cuja identidade faz parte integrante o sentimento do passado.” (NAVARETTE, 2008) Contudo a autora destaca também o fato dos grupos utilizarem o passado como formação de suas identidades nas lutas sociais pelo poder, o que acaba gerando tanto recordações como também geram esquecimentos de outros fatos que se tornam menos importantes para serem lembrados. Desse modo, o cinema como representação da memória não é um retrato do passado real, como foi dito é uma representação, e esta representação é uma manipulação do passado por grupos sociais que diante de seus interesses nas relações

de poder da sociedade querem decidir o que será lembrado e o que deve ser esquecido.

Tendo em vista isso, devemos aqui analisar o uso do conceito de representação. Dominique Vieira Coelho dos Santos (2011, p. 34-35) estuda as formas como o conceito “representação” se desenvolveu na historiografia, citando Roger Chartier, explica como o conceito de representações sociais se relaciona com a ideia de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Chartier ainda diz que o objetivo da história cultural deve ser a compreensão das representações do mundo social, isso significa que o descrevem como pensam que ele é ou como gostariam que fosse. Para nosso caso a noção de Chartier é fundamental para explicar a representação cinematográfica, ele divide em duas possibilidades de sentido, uma é que a representação exhibe um objeto ausente que é substituído por uma imagem capaz de o reconstituir na memória e outro a representação exhibe uma presença, como a apresentação pública de algo ou alguém. (CHARTIER apud SANTOS, 2011, p. 34-35) A representação cinematográfica fica então na primeira possibilidade, em que o cinema torna um objeto ausente em uma imagem que pode reconstituir na memória, isso significa que o cinema é uma linguagem de poder, em grupos sociais utilizam para tornar visível a imagem de eventos que seriam esquecidos.

Santos (2011, p.48) ressalta que as representações devem ser escolhidas, ordenadas, interpretadas e compreendidas pelos historiadores, de modo que possa significar os quadros em que elas são produzidas, ou seja, elas devem ser comparadas pois os símbolos que compõem esses quadros só funcionam se comparados e relacionados uns com outros. Isso deve ser feito sem separar a dicotomia realidade-representação, a representação não está dissociada da realidade, ambas estão interligadas de modo que o real existe para se criar as representações.

É nesse sentido que a memória da Ditadura Militar no Brasil se tornou uma representação, que parte do princípio da realidade, a Ditadura é um evento e um processo constituído de signos, que se transformam de acordo com os discursos. Essas transformações de acordo com os discursos devem ser compreendidas pelo historiador como parte de uma visão da sociedade.

Ensinar história por meio do cinema implica em pensar e refletir sobre a configuração social e política existente hoje. O cinema nacional portador de um grande poder de transmissão de mensagens para uma massa, torna-se uma fonte que deve ser analisado com muito cuidado, pode conter perigos e equívocos se não ousá-la fazer a partir do conhecimento do estado da sétima arte.

O cinema traz consigo toda sua magia, criação e imaginação da ficção, despertando olhares de todos que o acompanham, ao mesmo tempo que é fruto de intenções e ideologias de seus produtores de maneira aberta ou nas entrelinhas, é um produto pensado para ser comprado e vendido, montado e construído para um público. A História nesse caso serve de muita inspiração para os produtores, desde sua criação o cinema está aliado as narrativas históricas que estão representadas nos filmes.

Filmes históricos, e aqui digo filmes que contenham alguma temática central ou de fundo baseado na história, são dignos de serem estudados pela historiografia como uma fonte histórica, que, como diria Jacques Le Goff monumentaliza a história e diz mais sobre o presente do que sobre o período retratado, afinal um documento também é um monumento na medida em que é reconhecido pelo coletivo.

Marcos Napolitano (2007, p. 67) citando Pierre Sorlim destaca três posições básicas na forma de pensar o cinema como a relação presente/passado o filme é produzido no presente e implica como uma fonte do presente; filme como reproduzidor do saber histórico; a narrativa, analisar entre a ficção e a história. Sendo assim ter o filme histórico como fonte pode e deve ser feita a desconstrução da sua monumentalização, como uma análise sendo feitas por camadas, tirando uma a uma tem-se uma complexidade nas relações narrativas e do presente.

“Analisar a relação entre cinema e história é tentar entender o sentido que esses monumentos e ruínas adquirem nas telas, como parte da batalha pela representação do passado. Trata-se de refletir acerca da capacidade de reflexão histórica proposta pelo cinema, a partir de sua linguagem própria, sem cobrar dos filmes uma encenação fidedigna dos eventos ocorridos. É como material fragmentado, parcial e muitas vezes anacrônico em relação aos eventos representados, que o filme pode se revelar como documento histórico da época e da sociedade que o produziu.” (NAPOLITANO, 2007, p. 83)

Elias Thomé Saliba (2007, p. 90) discute a idéia de imagens canônicas dentro do cinema utilizado por professores, no ensino de história. Por imagem canônica entende-se como imagens coercivas, que estão inseridas no imaginário coletivo como imagens-padrão que tem um grande poder sobre o grupo, pois estas imagens não são desconstruídas, estão coagindo os indivíduos a um único propósito. Dessa forma o autor propõe que o professor deva desmistificar as imagens como algo natural e pensar nas escalonações da imagem visto que a grande abrangência de imagens em nossa sociedade cria uma atmosfera de leitura do mundo pelas imagens, como Saliba chama de intoxicação de imagens. Portanto o professor deve mostrar como os filmes são produzidos e de que modo estão prontos no cinema ou na TV de casa.

Para Saliba “é cada vez mais necessário questionar as imagens canônicas mostrando, ao máximo, por que e como elas foram inventadas, que necessidades coletivas elas atenderam e, sobretudo, perguntar, juntamente com os alunos: por que afinal, as imagens alternativas não chegaram até nós?” E nisso destaca se o fato das imagens serem transitadas e manipuladas por quem tem poder sobre ela, poder de criação, de difusão de expansão, o que faz do filme um monumento, no qual todo filme é um documento da sociedade que o produziu e ganha significado e poder no meio coletivo com status de monumento devido ao seu poder. Para isso é necessário saber “dosar as imagens e os livros: há diferentes procedimentos de linguagem na tela e na página; as imagens são capazes de provocar uma impressão de realidade desconhecida no mundo verbal, pois, ao contrário dos verbos, não podemos “conjuguar” as imagens – já foi dito muitas vezes, o único tempo que o cinema e a TV têm á sua disposição é o presente” (SALIBA, 2007, p. 94)

E referenciando Pierre Sorlim, Saliba (2007, p. 94) o cinema é transmissor de emoções, seja a emoção ao ver a imagem, daquele que faz a imagem e a reação emocional daquele que é objeto da imagem, é neste ponto que este trabalho tem seu objetivo central e pretende compreender os aspectos da emoção do telespectador e como ele interioriza as narrativas representadas nas películas. Por fim Elias Thomé Saliba sinaliza que o filme deve ser escolhido de acordo com a intenção do professor e sua relação professor-aluno é única no processo educacional.

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

Desse modo é que o Ensino de História tem papel fundamental na construção de conhecimentos do passado, através dele que os indivíduos podem se reconhecer e desnaturalizar o tempo presente, como é posto pelo Durval Muniz de Albuquerque (2012) , o individuo do presente deve se perceber como parte de um processo que é marcado por rupturas e continuidades e assim umas das tarefas da história no mundo contemporâneo é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo e de entender as relações e o tempo da vida humana, relativizar os valores e atentar as diferenças, humanizar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia; ROCHA, Helenice; RESNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). *Qual o valor da história hoje?* 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39

DELGADO, Lucília. História do tempo presente e o ensino de história. *Revista história hoje*. v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, M. H.; MORETTIN, E.; NAPOLITANO, M.; SALIBA, E. T.(orgs.). *História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual*. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011. p. 39-64

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

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

NAVARETTE, Eduardo. *O cinema como fonte histórica: diferentes perspectivas*

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

teórico-metodológicas. Revista Urutágua. Maringá, n. 16, p. 20-26, ago./ set./out./nov. 2008.

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

PIMENTA, João Paulo. *A independência e uma cultura de historia no Brasil*. Almanack. Guarulhos, n. 08, p. 05-36, 2º semestre de 2014

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a história. In: *História e cinema : duas dimensões históricas do audiovisual*[S.l: s.n.], 2007.

SANTOS, Dominique. *Acerca do conceito de representação*. *Revista de Teoria da História*. Goiás, n. 6, p. 27-53, dez. 2011.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019