



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

VANUCCI BERNARD DEUCHER

**UMA CARTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DA DITADURA
CIVIL-MILITAR DO BRASIL**

Florianópolis
2025

VANUCCI BERNARD DEUCHER

**UMA CARTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DA DITADURA
CIVIL-MILITAR DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História -
ProfHistória - Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de Mestre em
Ensino de História

Orientadora: Profa Dra. Jane Bittencourt

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Deucher, Vanucci Bernard

Uma cartografia no ensino de história: : memórias da
Ditadura Civil-Militar do Brasil / Vanucci Bernard
Deucher, Jane Bittencourt, 2025.

148 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal
de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História,
Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Ensino. 3. Ditadura. 4.
História. 5. Cartografia. I. Bittencourt, Jane . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História. III. Título.

Vanucci Bernard Deucher
Uma cartografia no ensino de história: memórias da ditadura civil-militar do Brasil

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 05 de agosto de 2025
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Jane Bittencourt, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.(o) Sandor Fernando Bringmann, Dr
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. (a) Neilaine Ramos Rocha de Lim, Dr.(a)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Dra. Jane Bittencourt
Orientadora

Florianópolis
2025

Dedico este trabalho em memória de minha
mãe.

AGRADECIMENTOS

Somos atravessados por múltiplas linhas e afetos que, de diferentes maneiras, contribuem para aquilo que nos constitui como sujeitos. Ainda que ler e escrever sejam, em essência um ato solitário, algumas pessoas foram fundamentais para tornar este momento possível.

Primeiramente, a minha mãe que sempre foi uma inspiração e incentivadora, que participou de parte desse percurso, por isso, e muito mais, sou como você de alguma forma, apesar de sua presença estar apenas em memórias e em saudades.

Agradeço à Maira, minha esposa e companheira nesta jornada, sou grato por sempre criar possibilidades e compreender com generosidade os momentos de recolhimento necessários para que esta escrita se realizasse.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Jane, cuja escuta atenta, sensibilidade e generoso ensinamentos foram essenciais ao longo de todo este percurso. Sua dedicação, manifestada em reuniões, chamadas pelo Meet e trocas de e-mails, foi fundamental para o meu crescimento e para que eu chegasse até aqui. Agradeço profundamente aos professores do programa ProfHistória que tanto contribuíram para que este momento se tornasse possível. Em especial, expresso minha gratidão aos professores Elison Antonio Paim e Alex Degan pelo comprometimento e apoio.

Aos professores da banca Sandor Fernando Bringmann e Neilaine Ramos Rocha de Lima cujas análises criteriosas e considerações pertinentes enriqueceram significativamente o desenvolvimento e a consolidação desta pesquisa. Além da professor Janine Gomes de Souza que participou da banca de qualificação agradeço por suas ideias e sugestões.

Gostaria também de expressar minha gratidão à direção da Escola Estadual Prof. Giardini Luiz Lenzi, por gentilmente possibilitar a realização desta pesquisa, e aos estudantes que, com muito carinho e afeto, fizeram parte deste processo, transformando-o de maneira significativa.

Também agradeço, de modo especial, aos meus irmãos, Vanessa e Felipe, pela constante presença, apoio e dedicação ao longo de todo este percurso. Estendo minha gratidão aos amigos Keuly, Alan, Flávia e Martin, cujas conversas enriquecedoras, reflexões partilhadas e amizade foram fundamentais para o amadurecimento.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de aplicação da cartografia, inspirada nos pressupostos filosóficos de Deleuze e Guattari, no ensino de História, com foco na temática da ditadura civil-militar no Brasil. A pesquisa busca explorar as potencialidades da cartografia enquanto metodologia que acompanha processos. Para isso, utilizam-se textos selecionados da obra *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*, cuja leitura serviu de base para a criação de agenciamentos com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A proposta visa tensionar a relação entre memória, experiência e ensino de História, além de compreender a ditadura não apenas como um evento político, mas como um regime de produção de subjetividades. Essa abordagem visou articular memória, afeto e crítica, ampliando as formas de compreender o passado e suas reverberações no presente, produzindo deslocamentos de sentido e abrindo caminhos para práticas pedagógicas mais críticas, inventivas e conectadas às urgências do tempo presente.

Palavras-chave: Ensino de História. Memória. Ditadura.

ABSTRACT

This work presents a proposal for the application of cartography, inspired by the philosophical assumptions of Deleuze and Guattari, in the teaching of History, focusing on the theme of the civil-military dictatorship in Brazil. The research seeks to explore the potential of cartography as a methodology that accompanies processes. For this, were used selected texts from the work *Stolen Childhood: children affected by the Military Dictatorship in Brazil*, whose reading served as the basis for creating agencies with students in the third year of high school. The proposal aims to tension the relationship between memory, experience and History teaching, in addition to understanding the dictatorship not only as a political event, but as a regime of production of subjectivities. This approach aimed to articulate memory, affection and criticism, expanding the ways of understanding the past and its reverberations in the present, producing shifts in meaning and opening paths for more critical, inventive pedagogical practices connected to the urgencies of the present time.

Keywords: History Teaching. Memory. Dictatorship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
CCC	Comando de Caça aos Comunistas
CNV	Comissão Nacional da Verdade
DEOPS-SP	Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo
DOI	Destacamento de Operações e Informações
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS	Departamento de Ordem e Política Social
EDUCAPES	Portal de objetos educacionais abertos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
OBAN	Operação Bandeirantes
MPB	Música Popular Brasileira
SNI	Serviço Nacional de Informações
SOPS	Seções de Ordem Política e Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LINHAS METODOLÓGICAS: UM DESENHO DA CAMINHADA	18
1.2 PISTAS DA CAMINHADA CARTOGRÁFICA.....	21
1.3 CARTOGRAFIA E TERRITÓRIO: LINHAS NÃO VISÍVEIS	32
1.4 A CARTOGRAFIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	33
1.5 CARTOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA	38
2. UM TERRITÓRIO EXISTENCIAL: A SALA DE AULA	43
2.1 UMA TEMÁTICA POTENTE PARA A CARTOGRAFIA	46
3. UMA CARTOGRAFIA DO ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR.	51
3.1 COISAS DITAS: RUÍDOS QUE ROMPEM O SILÊNCIO	57
3.2 COISAS NÃO DITAS	60
3.3 IMAGEM EM MOVIMENTO.....	64
3.4 UMA LEITURA NÃO SILENCIOSA DE INFÂNCIAS ROUBADAS	70
3.5 E SE VOCÊ FOSSE AQUELA CRIANÇA: AGENTES DE MEMÓRIAS.....	79
4. CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – ETAPAS DA PESQUISA	95
APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO	96
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES	98
APÊNDICE D– QUESTIONÁRIO PARA LEITURA DO LIVRO	104
APÊNDICE E – TEXTO PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES APÓS LEITURA DO LIVRO	105
APÊNDICE F – TRANSIÇÕES DA RODA DE CONVERSAS SOBRE O FILME.	139
APÊNDICE G – MOMENTOS EM IMAGENS	146

INTRODUÇÃO

Quando inicio essas primeiras palavras, minha memória leva-me a recordações que ouvi de meus familiares na infância. Escutei várias histórias de violências, perseguições e medo durante o período de vigência da ditadura civil-militar no Brasil, durante o qual meus familiares experienciaram e presenciaram violências promovidas por essa forma de governo ditatorial. Experiências pessoais de minha mãe durante sua vida escolar, na década de 1960, sempre foram narradas em minha casa, em especial quando se tratava de resistir a qualquer forma de poder que tentava disciplinar os corpos e os pensamentos. Ela estudou em uma instituição escolar administrada por uma ordem religiosa, na qual era rotineira a participação dos militares nos momentos cívicos da escola, que, ademais, sempre resistiu às regras impostas nesses momentos sofrendo represálias. Ouvir suas histórias despertou minha curiosidade por essa temática.

Por outro lado, na minha experiência docente como professor de história, pude notar certa dificuldade em trabalhar alguns temas, seja por serem tabus ou por estarem no imaginário social de forma equivocada. O golpe civil-militar do Brasil é um dos temas que rondam o imaginário social da sociedade brasileira de forma desacertada, não à toa ouvimos que a ditadura não foi violenta, não teve censura, não teve corrupção, perseguições e que a vida econômica daquela época foi positiva. Posto isso, é necessário promover estudos sobre esse período da história brasileira para desfazer equívocos, enfrentar traumas sociais e encarar o negacionismo em relação aos crimes cometidos pela ditadura. Por isso, propusemos a construção de uma cartografia nas aulas de história, de modo a poder-se compreender o passado de forma crítica e lutar contra toda forma de poder que limite, e pode os seres pensantes. Passadas cerca de quatro décadas desde a ditadura civil-militar, ainda existem grupos que apoiam e falam com nostalgia desse período civil-militar e não reconhecem violações dos direitos humanos cometidas. Apesar de um aparente silêncio nas décadas de 1990 e 2000, a extrema direita ainda suspirava pelas alcovas e sussurrava no breu das tocas, retornado lentamente ao cenário político¹.

¹ A partir da década de 2010, podemos presenciar o avanço da extrema direita autoritária, intolerante e conservadora em diversos países, como na Turquia de Recep Erdoga, na Hungria do primeiro-ministro Viktor Orban, na Bulgária de Boyko Borisov, nas Filipinas de Rodrigo Duterte, na Áustria comandada pelo conservador Sebastian Kurz, na Itália e no Brasil, com Jair Bolsonaro, propagando um negacionismo e um

No Brasil, vários movimentos de direita ganharam visibilidade na última década². Esses movimentos pronunciam discursos de moralização da sociedade; proteção da família contra a ameaça comunista; pregam o conservadorismo dos costumes; são autoritários e negacionistas. Muitos deles pedem a volta da ditadura militar e têm grande projeção na sociedade devido às redes sociais, pelas quais muitas pessoas se apropriam dessas ideias. Além disso, presenciamos, nos últimos anos, várias manifestações no Brasil que exigiam a intervenção das Forças Armadas e a volta da ditadura militar no Brasil. Testemunhamos também a fatídica invasão do Congresso Nacional em 8 de janeiro de 2023, onde diversos manifestantes acometeram o Congresso, pedindo intervenção militar e anulação das eleições de 2022. Por isso, é urgente voltarmos a analisar e debater os impactos da ditadura civil-militar do Brasil e denunciar os crimes, a tortura, a censura e as mortes cometidas por esse regime autoritário. Por essas razões, devemos voltar a falar sobre essa temática dolorosa para a sociedade brasileira, muitas vezes desconhecida para as novas gerações.

A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada em 2011 através da Lei 12.528 e iniciou seus trabalhos em maio de 2012. O seu principal objetivo foi investigar a violação dos direitos humanos cometida por representantes do Estado brasileiro de 1946 a 1988, principalmente no período da ditadura civil-militar no Brasil. As Comissões da Verdade surgiram diante de um novo pacto da República para superar o autoritarismo na sociedade brasileira, tendo em vista o reconhecimento da memória desse período obscuro da sociedade brasileira. Após a instalação da Comissão Nacional, foram formadas comissões semelhantes nos âmbitos estaduais, municipais, regionais e por entidades como sindicatos e universidades.

O Estado de São Paulo, via Assembleia Legislativa, criou a sua Comissão da Verdade Rubens Paiva pela Resolução n. 879, de 10 de fevereiro de 2012, com data-fim para seu relatório em dezembro de 2014. A Comissão produziu seu relatório final com mais de mil páginas sobre as investigações feitas pela comissão, cujas audiências, encontram-se disponíveis em plataformas de vídeos.

Entre as audiências, realizadas ao longo de 6 e 20 de maio de 2013, houve uma intitulada: Verdade Infância Roubada, que tratou de investigar pessoas que, durante a

revisão histórica, principalmente quando se trata de temas sensíveis relacionados à ditadura civil-militar brasileira.

² São eles: Movimento Brasil Livre (MBL), Vem Pra rua, Revoltados On Line, Escola Sem Partido, Instituto Millenium.

infância, foram vítimas da ditadura. Para as audiências, cerca de sessenta pessoas foram convidadas a participar, porém, apenas quarenta filhos de presos políticos, perseguidos e desaparecidos da ditadura se apresentaram. Muitos não compareceram às audiências por ainda ser uma memória dolorosa e sensível. Após as audiências, todos foram convidados a organizar um livro com seus relatos. Foram realizadas entrevistas e coletados relatos escritos, uma vez que, muitos ainda não se sentiam à vontade para compartilhar oralmente os traumas de infância. Após a coleta dos depoimentos, foi publicado o livro *Infância Roubada: Crianças Atingidas pela Ditadura no Brasil*, em 2014, uma edição especial impressa com tiragem de três mil exemplares e uma versão digital disponível no *site* verdadeaberta.org, que reúne todo o trabalho da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo³.

Além dos relatos, o livro possui fotografias e material compilado do Arquivo Público do Estado de São Paulo (São Paulo, 2014). A maioria dos relatos descreve episódios de prisão, torturas, exílio e violência, sofridas pelas crianças ou seus familiares.

Para garantir o futuro do Estado democrático de direito, é necessário olhar para o passado traumático, para os crimes cometidos pelo Estado brasileiro e seus agentes, e realizar o trabalho da justa memória, já que o “passado está a bater à porta, o futuro à janela e o presente descobre que não dispõe de piso para ficar de pé” (Hartog, 2015, p. 13). Segundo Nunes,

A Comissão procurou desenvolver uma organização do relato em que as graves violações dos direitos humanos vivenciadas pelas crianças diretamente ou indiretamente experimentadas em seus corpos ficassem evidenciadas exemplarmente, de modo que a sociedade brasileira pudesse perceber a extensão e amplitude das consequências das ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro, muitas das vezes, subscrita por parte da sociedade, e que precisam ser lembradas e denunciadas para que não se repitam (Nunes, 2019, p. 8).

O tema das crianças atingidas pela ditadura tinha pouca visibilidade até que, a Comissão trouxe luz à temática. Quando pensamos nas vítimas da ditadura civil-militar do Brasil, geralmente consideramos as pessoas diretamente atingidas pelo regime, ou seja, os familiares de primeiro grau. Porém, a situação é mais complexa, já que a ditadura civil-

³ O livro pode ser encontrado em sua versão digital através do site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo através do link: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf

militar no Brasil afetou uma sociedade inteira. É impossível considerar que, um regime ditatorial não atinge todos, principalmente no Brasil, onde o autoritarismo se encontra nas “estruturas institucionais, sociais e culturais da sociedade brasileira, desde a escravatura, sucedendo ao presente que se transformando em uma linguagem com graves consequências” (Schwarcz, 2019, p. 27). Os relatos do livro são memórias de infância reveladas na Comissão da Verdade. Muitas dessas crianças tiveram uma experiência traumática diante das autoridades do estado brasileiro no período ditatorial. Elas são vítimas de várias violações dos direitos humanos, sendo que seu “maior crime” foi serem filhas e filhos de militantes políticos que lutavam contra um regime autoritário. Prisão, tortura, banimento, exílio, testemunhos de violências e assassinatos, falta de reconhecimento de identidade e separações são algumas das situações às quais as crianças da ditadura foram submetidas (Costa, 2022, p. 58). Segundo Merlino (2015), uma das organizadoras do livro, em entrevista ao canal da Unesp, “afastados de seus pais e suas famílias ainda crianças, foram enquadrados como ‘elementos’ subversivos pelos órgãos repressivos e banidos do país. Foram obrigados a morar com parentes distantes, a viver com nomes e sobrenomes falsos, impedidos de conviver, crescer e conhecer os nomes verdadeiros de seus pais”. Na mesma entrevista, Tatiana Merlino (2015) diz que o “objetivo dessas audiências era trazer voz e ouvir o testemunho de filhos de presos, perseguidos e assassinados pela ditadura militar”. O livro realiza um trabalho de justa memória, abordando um tema sensível e caro para o país, principalmente para aquelas pessoas que foram diretamente atingidas pela ditadura. Por essas razões, utilizamos alguns capítulos no livro nesta pesquisa.

Com base nesses argumentos anteriores, levantamos como problemática de pesquisa as seguintes questões: Quais as possibilidades de lecionar o tema ditadura civil-militar no ensino de história? É possível usar a cartografia como metodologia tanto de pesquisa quanto do ensino de história? Como o livro *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil* pode ser um mecanismo para criar novos significados sobre o tema? Quais afetações podem ser agenciadas diante da experiência didática em torno da temática?

O objetivo geral desta pesquisa foi explorar as possibilidades da cartografia no ensino de história em torno do tema da ditadura civil-militar do Brasil, usando como base alguns textos selecionados do livro *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. Junto a uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, criou-se diversos agenciamentos que se entrelaçam e dialogam com a leitura dos textos, mas também

traçam seus próprios caminhos, ampliando as possibilidades de interpretação e conexão com a temática.

Durante a pesquisa, enfatizamos a análise de sua construção narrativa, de modo a propor, junto aos estudantes, formas de analisar e problematizar a ditadura civil-militar do Brasil. Como objetivos específicos, procuramos: Aprofundar as relações com o passado para criar fluxos de novas experiências; identificar deslocamentos de sentidos da temática no tempo presente; dar visibilidade ao passado sensível a partir do estudo da ditadura civil-militar no Brasil; propor possibilidades didáticas para trabalhar capítulos do livro *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil* no ensino de história, no terceiro ano do Ensino Médio e perceber a ditadura como regime de produção de corpo/subjetividades.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se inicialmente um levantamento de dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História relacionadas ao tema no site Educapes, utilizando-se filtros relacionados à ditadura civil-militar, cartografia e ensino de história. Nesta busca, dezoito dissertações foram encontradas, abordando temas como práticas docentes, direitos humanos, regime militar, memória e guerrilha. Nas dissertações existe uma variedade de recursos didáticos explorados, como o uso de filmes, jornais, imagens artísticas e história oral, para compreender o período. Na dimensão propositiva das dissertações, há bastante diversidade, entre as quais: produção de oficinas, proposta de formação docente, criação de blogs, sites, produção de HQ (História em Quadrinhos).

Após a leitura criteriosa de resumos, selecionou-se seis trabalhos que considerei relevantes para a minha temática e cartografia. Essas dissertações chamaram a atenção pela conexão com meu estudo. A primeira, de Ellen Natucha Pedroza Bezerra (2018), *Ensino de história e passados sensíveis: história e memória da ditadura militar nos livros didáticos do Brasil e da Argentina*, analisa como os livros didáticos tratam as ditaduras no Brasil e na Argentina, com ênfase na censura e nos traumas gerados. A segunda, de Élton Rigotto Genari (2018), *Memórias como fontes históricas no ensino de História da Ditadura Civil-Militar*, discute o revisionismo e as disputas pela memória da ditadura, propondo uma sequência didática focada em testemunhos sobre o período. A terceira, de Fabrício Rogerio Moreira Queiroz (2020), *Gritos no silêncio: Ensino de História e a produção de um olhar cantado sobre a ditadura militar*, propõe o uso de músicas compostas por alunos para expressar suas visões sobre a ditadura militar. A quarta, de Roberta da Silva Morais (2020), analisa as táticas docentes no ensino da ditadura durante

a redemocratização. A quinta, de Cristal Guerra Donatti (2020), investiga a relação entre História e Cinema, analisando os filmes *O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias* e *Batismo de Sangue*. Essas dissertações inspiraram a criação da minha cartografia sobre o ensino da ditadura no Brasil. No entanto, nenhum desses estudos adotou a cartografia como metodologia de pesquisa para o ensino da ditadura civil-militar no Brasil, o que evidencia tanto o caráter inovador quanto a relevância desta investigação.

Esta dissertação foi desenvolvida em três capítulos. No primeiro, intitulado “Linhas Metodológicas: um Desenho da Caminhada”, apresenta-se a construção das referências teóricas que fundamentam essa escrita. Buscou-se pistas nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Virgínia Kastrup, Eduardo Passos, Liliana da Escóssia e Suely Rolnik, que nortearam subsídios não apenas para compor nossa cartografia, mas também para problematizar sua aplicação em pesquisas no campo do ensino, especialmente no ensino de história, onde seu uso ainda é pouco habitual. Com isso, buscou-se evidenciar as contribuições dessas obras para as pesquisas em ensino, explorando suas potencialidades teóricas e metodológicas. Procurou-se, ainda, estabelecer um diálogo crítico com esses referenciais, ampliando as reflexões sobre sua aplicabilidade no campo educacional.

No segundo capítulo, intitulado “Um Território Existencial: a Sala de Aula”, apresentou-se o território cartografado, que compreende a cidade, a localidade rural, a escola e seus sujeitos. Buscou-se compreender quem são esses sujeitos que compõem a experiência cartográfica, atentando-se para suas histórias, contextos e relações com o espaço escolar. Além disso, realizou-se uma análise crítica das potencialidades e dos desafios em abordar a temática da ditadura civil-militar à partir da cartografia, especialmente em um contexto marcado por tensões políticas, culturais e sociais. Assim, a cartografia levou em conta não apenas o espaço físico, mas as subjetividades, experiências, vivências políticas e culturais dos alunos.

No terceiro e último capítulo, intitulado “Uma Cartografia do Ensino da Ditadura Civil-Militar”, apresentou-se o processo cartográfico desenvolvido ao longo da pesquisa, não como um roteiro fechado, mas como uma caminhada construída coletivamente, composta por ações de ensino que se desdobraram em diferentes etapas. Dentre essas ações, destacam-se a exibição de um filme: *O Ano que meus pais saíram de férias*, leitura de capítulos do livro *Infância Roubada: crianças atingidas pela ditadura*, a gravação de diálogos com os estudantes, além da produção de textos e vídeos. Neste capítulo, deu-se ênfase às vozes dos estudantes, sujeitos ativos dessa cartografia, cujas falas e expressões

revelam suas percepções, afetos e construções de sentido sobre a temática da ditadura. É nesse processo de escuta e criação compartilhada que a cartografia ganha forma, atravancada pelas singularidades dos sujeitos.

1. LINHAS METODOLÓGICAS: UM DESENHO DA CAMINHADA

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o outro.
(Mário de Sá-Carneiro)

Iniciar a escrita sobre uma pesquisa não é um processo fácil, sobretudo quando ocorre no mesmo instante do seu desenvolvimento. Mas por onde começar, quando vem um “desejo de não ter que começar” (Foucault, 1996, p. 6), já que são múltiplos os caminhos a escolher e tudo é sujeito à sorte. Uma pesquisa é lançar-se ao mar, diante de ventos, correntes, sem lugar seguro, sem bom abrigo; é navegar à procura de uma ilha desconhecida, sem saber se iremos encontrá-la; navegar é experienciar medos, inquietações, aflições; é correr riscos de múltiplos encontros com o desconhecido.

Como no *Conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago (2017), no qual um homem insiste em pedir um barco ao rei para navegar em busca da ilha desconhecida, apesar das afirmações de que não havia mais ilhas a descobrir. O protagonista insiste em seu pedido e consegue, para isso, encontrar uma parceira, com a qual, parte à procura da ilha. Seguro é ficar no cais, porém Saramago narra as possibilidades de novos encontros, no momento em que seu protagonista sonha em velejar no encalço de terras inéditas. O sedentarismo prefere águas conhecidas e tranquilas, a calma castra o potencial de cartografar um mapa de possibilidades. Para Deleuze (2013, p. 17), escrever “é entrar em relações de corrente, contracorrente, de redemoinho com outros fluxos”, de certa forma escrever é a busca de arquipélagos novos a cada linha que se segue.

Para iniciar esta pesquisa, buscou-se fundamentos teóricos na abordagem qualitativa, uma vez que, “responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2009, p. 21). Procura a complexidade das relações humanas, entendendo que o contexto e as subjetividades são essenciais para uma visão abrangente da realidade social. Para isso, a pesquisa qualitativa contribui, permitindo analisar as múltiplas interpretações e significados construídos pelos sujeitos frente às suas diversas experiências sociais e culturais. No caso deste trabalho, a pesquisa qualitativa possibilitou compreender o

significado das experiências e das ações dos sujeitos dentro dos ambientes sociais e da convivência escolar.

Essa abordagem é conveniente para compreender-se fenômenos sociais, culturais, ideias e padrões de comportamento de um grupo de pessoas sobre um determinado assunto. Também para compreender as raízes de problemas educacionais, bem como para desenvolver novas abordagens para a melhoria das práticas educacionais. Trata-se de uma investigação científica que se concentra na análise dos dados qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos e mensurados numericamente (Esteban, 2010). Diferentemente da investigação quantitativa, que segue uma metodologia mais objetiva e muitas vezes se baseia em dados numéricos, a qualitativa é subjetiva, busca no contexto, interpretações descritivas dos fenômenos no qual deve ser desvelado, como no caso do cartógrafo, via métodos e teorias. Para a realização desta pesquisa numa abordagem qualitativa, foi importante que estivéssemos dispostos a uma imersão no ambiente estudado, de forma a se compreender o contexto e a realidade dos sujeitos envolvidos. Neste caso, cartógrafo pesquisador e professor convergiram para viabilizar a imersão no território escolar como profissionais da educação. A ênfase na análise qualitativa abarcou os porquês dos processos para uma compreensão profunda dos fenômenos e contextos, com rigor metodológico, e não como um fim (Bodgan; Biklen, 1994).

Para uma análise em consonância com a pesquisa qualitativa, que tenha processos abertos, fluídos, inventivos, que permitiram lidar com a diversidade de uma sala de aula no contexto do ensino de história, se buscou seguir as pistas de Gilles Deleuze e Félix Guattari em torno do conceito de cartografia. Sobre essas aproximações possíveis entre pesquisa qualitativa e cartografia, Virgínia Kastrup (2009, p.8) diz que “a pesquisa qualitativa requer procedimentos mais abertos e ao mesmo tempo mais inventivos. Pesquisas quantitativas [...] podem constituir práticas cartográficas, desde que se proponham ao acompanhamento de processos” A autora Kastrup complementa, dizendo que a pesquisa qualitativa e a cartografia podem fazer interseções nas análises dos processos de investigação, no entanto, com cautela para não deixar escapá-los entre as fissuras abrindo novas perspectivas para a investigação qualitativa (Kastrup, 2009, p. 8).

Por isso, para lidar com um ambiente escolar onde ressoam múltiplas vozes e subjetividades que atravessam em sala de aula, se fez necessária a aproximação com a cartografia, que possibilita diversas tonalidades, particularidades e singularidades na análise dos fenômenos pesquisados com seu poder de invenção de novos territórios e redes existenciais. Ou seja, “o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos,

implicando nos processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (Kastrup, 2009, p. 07). Indo ao encontro disto, nesta pesquisa, realizou-se processos de conexões, produção de subjetividades e encontros, buscou-se compreender como diversos elementos se entrelaçam na construção do passado e do presente. Com isso, percebeu-se as dinâmicas sociais e culturais que surgiram nesses processos de interações e encontros entre sujeitos e saberes.

O conceito de cartografia é apresentado no livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, volume um, porém não há muitas especificações sobre o que seria o método cartográfico, e nem seria do perfil de Deleuze e Guattari um método pronto e fechado. Segundo Oliveira e Paraíso (2012, p.168), “não há uma pista de procedimentos metodológicos pronta”. Podemos afirmar que não existe uma fórmula para entrar na cartografia, são múltiplas as entradas e a realidade cartografada se apresentam como mapa móvel (Kastrup, 2009, p.10).

Destarte, buscou-se pistas dessa ferramenta de pesquisa em Deleuze e Guattari, considerados filósofos da multiplicidade, para ambos, todo o pensamento está voltado para criar capacidade de lidar com a multiplicidade, subjetividade dos sujeitos, com isso, “a cartografia busca em diferentes espaços as especificidades necessárias para compor uma área dinâmica” (Silva; Vicente, 2017, p.1). Para esse propósito, foi necessária uma dinâmica cuidadosa para o desenvolvimento da pesquisa, buscando compreender as multiplicidades e subjetividades dos sujeitos e suas formas de compreender a temática.

Diante desse desassossego, de ter de iniciar a escrita, deixar o sedentarismo para cartografar novas experiências, encontros, possibilidades de existências e significados para o passado, entrar em relações de correntes e contracorrentes, Deleuze nos fala sobre a ação de escrever no qual transcorre no processo de “agrimensar e cartografar” (2011, p. 19).

Deleuze e Guattari dizem que, “a escrita nômade não é uma forma de interpretação, mas uma experimentação” (Deleuze; Guattari, 2012). Conseqüentemente, o que intenciono com esta escrita é ser nômade dentro do território que habito enquanto cartógrafo e professor, por isso se fez necessário inventar espaços que pudessem se transformar em outros cenários, sem paredes, grades e/ou muros que separam todas as formas de existência.

1.2 PISTAS DA CAMINHADA CARTOGRÁFICA

O meu primeiro encontro com a cartografia causou-me certo desconforto, uma vez que, tendo os ouvidos acostumados com a palavra em outra conceituação, foi difícil deslocá-la da disciplina geografia e colocá-la nas abordagens do ensino de história. A curiosidade em seguir as pistas e desvendar Deleuze e Guattari trouxe consigo a possibilidade de acompanhar processo de investigação e não observar pontos fixos, sistemas fechados e pré-determinados.

O pensamento de Deleuze e Guattari, volta-se para a valorização da diferença e da multiplicidade, indo contra as ideias tradicionais de identidade. Para os autores, olhar a diferença não é um limitador, ao contrário, a diferença é um vetor de criação e de invenção. O múltiplo é pensado como conexões inacabadas, por isso a pesquisa buscou mapear essas conexões e revelou as multiplicidades de sentidos e significações sobre o passado.

Para Deleuze e Guattari, “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 133). Na pesquisa qualitativa e cartográfica a experiência é um ponto central, tanto pela valorização da experiência dos participantes, quanto pela elaboração de novos conhecimentos e invenção de novas compreensões de mundo. Deleuze e Guattari entendem a experiência como uma interação ativa com o mundo e com os outros, criando novas formas de sentir e viver, sendo moldada por relações e conexões, em um processo dinâmico onde cada indivíduo cria suas compreensões de mundo. A experiência é um processo de libertação de regras e normas, possibilitando criar relações, modos de existência, vivências e significações (Deleuze; Guattari, 1992).

As ideias de Deleuze e Guattari oferecem uma estrutura conceitual para repensarmos o ensino de história. Ao romper com concepções lineares e teleológicas do tempo, os conceitos de rizomas, linhas de fuga, devires e agenciamentos contribuem para a construção de uma cartografia do ensino de história mais dinâmica e plural.

O rizoma não é um conceito simples e não é apresentado de maneira única nas suas obras. Para se entender melhor o que é o rizoma, trata-se de um entrelaçamento de linhas que se cruzam diversas vezes, de tal forma que não se pode descobrir seu começo, centro e final, sendo numa estrutura que pulveriza as hierarquias, promovendo conexões múltiplas e imprevisíveis (Barreto; Carrieri; Romagnoli, 2020, p.48).

O rizoma se opõe à estrutura de uma árvore em sentido horizontal linear e hierárquica, que aprisiona o pensamento em categorias fixas e impede a emergência de novas possibilidades. Para explicar sobre o rizoma, “era preciso sair do modelo arborescente, remissivo e essencial, para um modelo que proporcionasse uma representação mais próxima da superfície, do pensamento que se propaga em vastidão, para isso eles produziram o modelo rizoma” (Souza, 2012, p. 245).

O rizoma se desenvolve através da variação, expansão, conquista, captura e multiplicidade de conexões, ele se move segundo a lógica do mapa, sempre com linhas ativas e mutantes. O rizoma “é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 32). Ele cria a liberdade de traçar novos caminhos, desafia limites e estruturas, incentiva o movimento, a criatividade e novas possibilidades de encontros. O que importa são as movimentações que estão no percurso de multiplicidades pelas quais se articulam novas possibilidades, ou seja, é um privilégio do fluxo e das conexões. Segundo Deleuze e Guattari, “o rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 37).

O rizoma é sempre um rascunho, um devir em contínuo movimento, uma cartografia que nunca se encerra, mas que deve ser traçada sempre e novamente, a cada instante, como observa Gallo (2003, p. 94). Ele é o processo de uma criação sempre aberta às novas conexões, reconfigurações e assim por diante. É precisamente no meio que se produz o movimento, onde se articulam as multiplicidades, o fluxo, a transformação e a interconexão.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais eles fogem sem parar. Há ruptura num rizoma cada vez que linhas segmentadas explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte de um rizoma. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 18).

O rizoma cria possibilidades, ele nunca está, sempre escapa pelas segmentações, rompendo linhas e inventando desterritorialização. Por fim, o rizoma é uma tentativa de explicação do processo de construção do conhecimento humano, uma tentativa de

explicação filosófica deste processo (Souza, 2012, p. 238). A História pode ser vista como um rizoma, entrelaçamentos múltiplos e heterogêneos, forças, devires e acontecimentos. Essa perspectiva nos trouxe a possibilidade de desnaturalizar e desconstruir as narrativas hegemônicas, explorar as singularidades e as vozes silenciadas do passado, e construir um ensino de história crítico, inclusivo e emancipatório, possibilitando um entendimento mais amplo sobre a ascendência. O rizoma mostra como a história é um emaranhado múltiplo e heterogêneo de forças, devires e acontecimentos, ou seja, “diferentes estatutos de estado de coisas” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 14).

Essa concepção rizomática da História tem implicações profundas para o ensino. Ela nos convida a desconstruir as narrativas hegemônicas, que muitas vezes apresentam uma visão simplificada e linear do passado, ocultando as contradições, as resistências e as vozes silenciadas (Silva; Silva, 2009). A noção de rizoma nos desafia a repensar a relação entre passado, presente e futuro. O rizoma é “mapa”, aberto, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas (Deleuze; Guattari, 2012, p. 17). Nas afirmações de Deleuze e Guattari (2011, p. 43), “o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com linhas de fuga”. Além disso, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado com qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 15).

É através dos rizomas e suas conexões que são possíveis encontros, movimentos, intensidades, circunscrever linhas nas quais vamos pensar, destruir e (re)construir olhares sobre o passado, traçar novas pulsões, criar novas paisagens sobre a ascendência, estudar e inventar subjetividades, encontros para compreendermos o passado e o presente de diversos ângulos criados pelos sujeitos envolvidos nesta cartografia.

Além disso, temos as linhas de fuga que, no contexto do ensino da história, podem ser uma ferramenta conceitual interessante para identificar movimentos de resistência. Porém, vivenciamos linhas duras que são as estruturas rígidas, organizadas, as segmentações, as divisões sociais, a segregação, as instituições de controle do pensamento e do agir. Essas divisões sociais atingem as relações sociais macro e micro, ou seja, nossas relações pessoais são impactadas por essa segregação, “essas linhas de controle, normatização e enquadramento, e através de seus atravessamentos se busca manter a ordem e evitar o que é considerado” (Cassiano; Furlan, 2013, p.373). Nessa estrutura que exerce controle sobre a sociedade e as subjetividades, tudo é determinado de maneira coesa hierarquizada, “nelas tudo parece contável e previsto, o início e o fim

de um segmento, bem como a passagem de um segmento a outro” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 67).

As relações de mando operam em variados segmentos de forma sutil, mas preventiva em sua mecânica de funcionamento. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (1997, p. 89) afirmam que somos segmentados e, nessa linha reta de segmentos, em cada momento estamos em um espaço fechado e num processo por vezes mal-acabado na família, escola, exército e fábrica. São nesses espaços fechados de passagem que as relações e microrrelações de poder se exercem. As linhas duras procuram equipamentos de normalização para impor suas demandas políticas daquilo que é considerado inadequado para a vida social, inventando múltiplas estratégias para criar dispositivos de controle e tecnologias de sujeição, operando uma despolitização do cotidiano. Para romper com as linhas duras, existem caminhos flexíveis que permitem inventar novas formas de ser, viver, pensar e agir. Linhas que criam mobilidade ao invés de sedentarismo. As linhas de fuga são movimentos de escape, mudanças e transformações rompendo com as estruturas já existentes.

Nesse movimento de escape, de fuga, cria-se uma potência criativa que produz novas formas de existência, novas ideias e desterritorialização. Segundo Deleuze: “partir, se evadir, é traçar uma linha. [...] A linha de fuga é uma desterritorialização. Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 49).

Escapar, fugir, nunca é algo abstrato, é uma ação, um ato ativo: “não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 1980, p. 249). Podemos dizer que fugir significa sair de sistemas fechados e opressores, pois nenhum sistema social pode resistir as linhas de fuga, sempre existem brechas, fissuras que abrem possibilidades para o novo.

Neste sentido, nas linhas de fuga “sempre vaza ou foge alguma coisa que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação” (Deleuze; Guattari, 1980, p. 264). São movimentos, mudanças que balançam as sociedades, uma forma de pensar e de agir diferente daquilo imposto pelas estruturas, algo que não se subordina ao poder. As linhas de fuga, levam toda a subjetividade para um novo domínio e, a transformam durante o processo percorrido. Traçar linhas de fugas

não é fugir da realidade, mas é descobrir algo novo, quando a subjetividade afeta de maneira diferente, pelo novo encontro e permite olhar outras formas de existência, em um movimento de potência para novos encontros, conexões, devires e agenciamentos.

O devir, outro conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari nos volumes de *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*, se refere a identidades e categorias fixas que se dissolvem, dando lugar à novas formas de ser e de existir. O devir, é o início de um processo de incessante transformação no qual, nunca se sabe aonde chegar, ou seja, “não se trata de um destino final, mas de processo contínuo de criação de novos territórios” (Zourabichvili, 1997, p.2). Os devires são caminhos de entradas e saídas, é preciso entrar no devir para sair do passado e do futuro, pois “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 1). Os devires oferecem uma perspectiva importante sobre a questão da identidade e da diferença, elementos-chave para a sua compreensão.

Os devires sempre são uma oposição, uma relutância contra o sistema imposto socialmente, além de ser um desejo de encontrar maneiras de viver que, fujam das restrições de um mundo. Um devir pressupõe um encontro, “algo ou alguém não se torna si mesmo a não ser em relação com outra coisa” (Zourabichvili, 1997, p. 1). Essa contínua mudança que redefine identidades, o que somos e o podemos vir a ser, o devir funciona com o estímulo do encontro com o que não se conhecia. O encontro pode ser uma nova forma de pensar ou de olhar para o passado, presente e futuro, diferente da que se vivencia até o momento.

Segundo Deleuze e Guattari, “todo o pensamento é um devir” (1997, p. 50), o devir não acontece apenas em ações materiais palpáveis, mas nas formas de pensar o mundo, uma vez que todo pensamento também é uma ação. Um agenciamento que possa transformar as identidades de um grupo ou de indivíduos sobre determinados objetos é um acontecimento de devir, mesmo que nessa ação haja, por vezes, um desequilíbrio, uma vez que “o devir vai além mudança de algo em outra coisa. O devir representa sempre um potencial, uma abertura para o que ainda não existe, e é essencialmente não-linear, ou seja, o devir é essencialmente móvel, jamais em equilíbrio” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 112). Ele é uma força desestabilizadora, que sempre se descola e esse deslocamento é um convite para algo novo, uma abertura, uma possibilidade, uma potência para desviar no conhecido e criar um novo território existencial.

No ensino de história, os devires podem ser observados em processos que desafiam as normas e os padrões estabelecidos, quando desnaturalizam conceitos prontos

sobre determinados objetos ou trazem narrativas que foram esquecidas ou deixadas à abstração. Seguindo Deleuze, “os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 66). Podemos dizer que os devires são marcados por acontecimentos e transições, nesses deslocamentos que transformam identidades, diferenças e formas de pensamento que estão sempre em processo para algo novo (Zourabichvili, 1997).

O agenciamento é uma potência de acontecer, ou seja, é um processo ininterrupto de modificação, criação e produção de si em diferentes tempos que cruzam nossa existência. Essa potência possibilita uma ação transformadora, permitindo novos encontros, formas de agir e existir, indo além dos limites impostos pelas estruturas sociais, políticas e econômicas, uma vez que, o agenciamento engendra a experimentação, partindo de um estrato e se fazendo em um rizoma: é “[...] precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 17). Os agenciamentos são conjuntos de relações heterogêneas, que conectam humanos e não-humanos, forças materiais e imateriais, em redes complexas de interação (Deleuze; Guattari, 1997), uma vez que não somos sujeitos prontos e estamos em processo de construção e desconstrução constante, conforme as relações que estabelecemos. Nesse sentido, o agenciamento “torna a realização da máquina graças às conexões que o possibilita” (Dosse, 2010, p. 203).

O agenciamento é uma maneira de compreender a realidade por meio de relações e interações complexas entre variados elementos. Para essas relações acontecerem, é preciso um movimento de ruptura e deslocamento que desafia as formas duras. Quando esse rompimento ocorre, se cria uma desterritorialização, como afirma Deleuze “a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização” (Deleuze, 1992, p. 131). Essa dinâmica de ligação gera possibilidade de transformações e cria novas formas de relacionamento, segundo Deleuze e Guattari, “um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 16). Podemos dizer que o agenciamento é uma operação de desconstrução.

Nesse movimento de ruptura, de criação e produção, somos produzidos, e participantes ativos na produção de uma reterritorialização, uma vez que, somos atravessados por vários elementos que nos fazem constituídos como tais – alteramos e somos alterados. O agenciamento é um mecanismo para organizar o caos de maneira

fluida e criativa, permitido desterritorializar o passado, abrindo espaço para novas narrativas e perspectivas. Assim como os conceitos de linhas de fuga, devires e agenciamentos, contribuem para a compreensão de um ensino de história mais dinâmico e plural. partir desse conceito, permitiu-se observar o campo de pesquisa como um território dinâmico e multidimensional, onde foi nos permitido acompanhar seus movimentos, seguir as suas linhas de fuga, devir e agenciamento dentro da cartografia.

Sendo assim, a cartografia oferece uma metodologia para a pesquisa no ensino de história que foca nos processos educacionais, nas relações e fluxos, privilegiando a experimentação e as vivências, explorando novos modelos de produção de conhecimento e criando linhas para novos encontros e territórios. Por isso, enquanto método de pesquisa, “a cartografia é uma das possibilidades de se estudar objetos de caráter mais subjetivos e que exigem do pesquisador a habitação de diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer, como na produção de conhecimento por meio de pesquisas participativas do tipo pesquisa-intervenção” (Cintra *et al.*, 2017, p. 46). A abordagem cartográfica permitiu um estudo das subjetividades no ensino e uma imersão no território, para conhecer melhor processos, significações de objetos e um diálogo constante com os sujeitos participantes da pesquisa. Por isso, a

cartografia em pesquisa como uma possibilidade entre outras, visa tão somente contribuir para o fortalecimento das metodologias qualitativas que, embora já estejam consolidadas e reconhecidas quanto à validade do conhecimento por elas produzidos, serão sempre dispositivos em (re)construção a cada pesquisa que se inicia (Francisco; Souza, 2016, p. 812).

Na pesquisa em ensino, a cartografia está em constante construção, adaptando-se a cada nova pesquisa, uma vez que, é um método sempre em movimento. Entendê-la enquanto método leva a uma produção de questionamentos constante, dado que cada encontro abre um novo objeto e um novo questionamento (Costa, 2014). A cartografia “é vivenciar as potências do pensamento diante do fazer, do enfrentar; é criar inflexões de acordo com os terrenos múltiplos que o indivíduo encontra, desdobrando-se por esferas que oferecem material para a produção de sentidos, relações, construções e composições diversas” (Oliveira; Costa; Silva, 2020, p. 17). Assim, traçamos linhas que configuram um mapa de vivências e experiências vivas refletido os movimentos do campo de pesquisa. A cartografia como “método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios” (Barros; Kastrup, 2009, p. 77). A

cartografia é um modo de pensar e de dizer sobre o território e suas forças – um modo de enfrentamento (Rodeghiero; Duarte, 2020).

Portanto, a cartografia enfatiza as dinâmicas dos processos de pesquisa, em vez de se considerar um objeto acabado e conclusivo, segundo Virgínia Kastrup, em *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. No capítulo “O funcionamento do trabalho do cartógrafo”, afirma que: “trata-se sempre de investigar um processo de produção” (Kastrup, 2009, p. 32). Além disso, a abordagem cartográfica permite-se ser utilizada em pesquisa de campo, pois capta as nuances das experiências individuais e coletivas, os estudos sobre “a subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas” (Kastrup, 2009, p. 32). A cartografia não é um modelo pronto, acabado, nem mesmo uma trilha no qual terá no final um tesouro para ser exibido, ela “é acompanhamento de percursos, implicação processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (Kastrup, 2009, p. 08). A flexibilidade é foco da cartografia, uma vez que adapta as especificidades da pesquisa em campo e os sujeitos envolvidos.

A pesquisa cartográfica não busca a linearidade, mas sim incluir mapeamentos de afetos – experiências coletivas, relações entre diferentes territórios e as conexões entre si e na forma de criar pensamentos, fluxos, rizomas, agenciamento, encontros e movimentos:

A cartografia busca criar conexões e trajetórias que refletem a multiplicidade de experiências. Esse processo "ad hoc" convida os pesquisadores a serem criativos e responsivos ao que encontram, permitindo que suas investigações evoluam organicamente (Kastrup, 2009, p. 32).

A cartografia é pensada como uma caminhada, e conforme a caminhada avança, as paisagens mudam. À medida que esta pesquisa foi avançando, novas imagens no caleidoscópio do cartógrafo foram aparecendo, uma multiplicidade de conhecimentos e afetações. Por isso, cartografar é de certa forma um enfrentamento em relação aos dispositivos, articulação de elementos e práticas de diversos campos de saber.

Em *Cartografia sentimental*, Suely Rolnik (2014, p. 23), diz que “a cartografia, é acompanhar e se faz ao mesmo tempo que desmanchamento de certos mundos”. A ideia da cartografia na pesquisa sobre o ensino de história é romper com as fronteiras traçadas, e, nesse rompimento, criar agenciamentos que desterritorializam os sujeitos envolvidos na cartografia e no ensino.

A pesquisa cartográfica é marcada pelas intensidades e não por disposições prontas e acabadas. A cartografia “consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (Passos; Kastrup, 2009, p. 10). As intensidades e experiências são captadas em todo o processo a partir do plano de ação e ao entrar em campo, sempre considerando que no campo de pesquisa existem processos em curso, ou seja, experiências, formas de pensar sobre o mundo, atitudes e afetos.

A cartografia é uma pesquisa de campo e imersão em afetos que, segundo afirmam Barros e Kastrup (2009, p. 52), “sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita”. Não é apenas uma prática de imersão ou coleta de dados, mas de vivência e experiência, o que torna a análise, não apenas um ato técnico, mas um processo de diálogo, de construção e conhecimento ao ambiente desconhecido da pesquisa.

A prioridade do cartógrafo, quando em campo, é estar aberto ao novo e às diversidades. Isso permite reconhecer modos de vida, de pensamento e entendimento sobre a realidade do grupo em perspectivas diferentes, o que promove a troca e a construção de conhecimentos. Não sendo um corpo estranho no campo de pesquisa observado, “é preciso estar disponível para a exposição à novidade” (Barros; Kastrup, 2009, p. 56). O cartógrafo em campo de pesquisa não busca as explicações e revelações absolutas, ou seja, “não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar” (Rolnik, 2014, p. 66). São os caminhos percorridos na cartografia que importam, as intensidades vividas, “mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (Rolnik, 2014, p. 66). Criar pontes linguísticas, uma vez que a linguagem é vista como uma ferramenta criativa, capaz de construir novos mundos e narrativas sobre o passado e o presente experienciado em sala de aula.

O cartógrafo busca, em sua pesquisa, “desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (Barros; Kastrup, 2009, p. 57). O objetivo da cartografia e o trabalho do cartógrafo é mapear as conexões de um objeto. Isso envolve uma compreensão das forças coletivas, permitindo uma análise mais profunda das interações realizada no ambiente escolar: “objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (Barros; Kastrup, 2009, p. 57). Sendo assim, a cartografia é uma observação das dinâmicas das relações no tempo e espaço, com

um olhar profundo para as coisas que não são imutáveis e se conectam, sempre sujeito às imprevisibilidades do objeto estudado, portanto, “a cartografia não pretende fazer uma delimitação objetiva, mas pensar as possibilidades de produção de subjetividade que possa vir do mapeamento desses territórios existenciais” (Rodeghiero; Duarte, 2020).

A abordagem cartográfica é caracterizada por movimentos contínuos, onde cada etapa se entrelaça e sucede a partir da anterior. Essa perspectiva reflete a natureza dinâmica e multifacetada da pesquisa. A cartógrafo não é um vale-tudo, pelo contrário, segue métodos e procedimentos, segundo Barros e Kastrup:

O caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. [...] O objeto processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também, como veremos, na escrita dos textos (2009, p. 59)

Portanto, nossa pesquisa cartográfica tem características próprias que, constituem em coleta de dados, análise e discussão, acompanhamento de processos e a própria escrita como resultado da investigação, ou seja, a pesquisa cartográfica “tem caráter construtivista” (Barros; Kastrup, 2009, p. 59). Não é apenas coleta de dados, mas um processo engajado de pesquisa, pois a escrita não é apenas uma forma de relatar descobertas, mas uma parte integral do próprio processo de produção da análise, que transforma o conhecimento produzido. Destarte, convém ao cartógrafo investigar processos, o que exige atenção e cuidado que, segundo Suely Rolnik, “o cartógrafo para observar matéria de qualquer procedência, serve-se de fontes variadas, embarcar na constituição de territórios existências e realidades, a prática do cartógrafo é política” (Rolnik, 2014, p. 66-69).

O cartógrafo precisa estar no campo de pesquisa e sentir as mesmas afetações que abrangem o grupo. Segundo Barros e Kastrup (2009, p. 61), é “preciso estar no campo, visitar as diferentes comunidades e ser afetado por aquilo que as afeta”, ou seja, conhecer o campo de pesquisa, as sensibilidades, o pensar, as formas de olhar para o mundo, e sentir como os membros do grupo pesquisado sentem.

Certamente, no caso da nossa pesquisa, ser professor/cartógrafo no território que habito como professor, facilita conhecer e perceber as afetações do grupo. Estar “imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território” (Barros; Kastrup, 2009, p. 75). Estar imerso em um campo onde o movimento, a sensação e o afeto se entrelaçam com o objeto estudado é uma das pistas

que o cartógrafo deve seguir para traçar suas linhas. O “aprendizado dos afetos” sugere um processo não apenas de intensidade cognitiva, mas uma vivência e experimentação, em decorrência disso, experiências vivenciadas por nós são interações com outras vivências e afetações sociais.

O traço no mapa escrito pelo cartógrafo é uma tentativa de capturar as transitoriedades de sentimentos que se vivenciam no território. Sobre a produção de dados, ela é feita em conjunto com os membros do território pesquisado, o que tem um impacto profundo na subjetividade do cartógrafo, processo no qual as sensações se transformam no fio condutor da vivência.

A busca do cartógrafo, imerso no campo de pesquisa, consiste em explorar suas afetações, nessa escrita nômade, percorre-se linhas para construir um mapa, contudo o “mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22).

Cartografar é traçar linhas, fazer conexões que se inventam e reinventam-se em um constante processo, segundo Deleuze (2013, p. 47), o mapa é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo e nesse contexto “o que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõe, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria” (Deleuze, 2013, p. 47). A cartografia marca caminhos e desemaranha linhas que operam um dispositivo, as linhas têm o poder de constituir sujeitos e compreender processos de subjetivação, para de desmontar as relações de poder.

Era preciso, não remontar aos pontos, mas seguir e desemaranhar as linhas: uma cartografia, que implicava numa microanálise (o que Foucault chamava de microfísica do poder e Guattari, micropolítica do desejo). É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegaríamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras (Deleuze, 2013, p. 113).

A cartografia analisa as forças e fluxos, no entanto cartografar não é apenas uma ferramenta analítica, mas uma forma de agenciamento que busca constituir novas realidades e encontros. Por isso, o ofício do cartógrafo é ligar as linhas e traçar um mapa com suas múltiplas aberturas e saídas, nas quais elas se transformam e podem penetrar umas nas outras (Deleuze; Guattari, 2012, p.77). Dito isto, “cartografia é o

acompanhamento do traçado desse plano ou das linhas que o compõem. A tecedura desse plano não se faz de maneira só vertical e horizontal, mas também transversalmente” (Passos; Barros, 2009, p. 27).

1.3 CARTOGRAFIA E TERRITÓRIO: LINHAS NÃO VISÍVEIS

A cartografia difere-se da análise geográfica por focar em territórios existenciais, e não em espaços ou locais específicos, mas sim, nas possibilidades de produção subjetiva a partir de seu mapeamento. Segundo, Brito e Chaves (2017, p. 168), “a cartografia não é um método; quem sabe, poderia ser posta, mas não definida, como um procedimento ou mesmo como um plano de composição. Sendo assim, há um trabalho pelas aberturas, pelos meios, pelas zonas, pelos movimentos, pelas linhas de desejos e de conexões”

Para Deleuze e Guattari, o conceito de território vai além da noção de um espaço físico, o território é construído de maneira constante e envolve forças e fluxos que combinam e convergem de maneiras imprevisíveis. O conceito de território é complexo pois trata-se de tempos sociais, culturais, políticos, ou seja, espaços existenciais. “O território não é algo dado, ele é produzido e constantemente reconfigurado” (Deleuze; Guattari, 1980).

Entendemos o território da pesquisa como um espaço geográfico existencial que abrange e não limita. Ele é, portanto, o conjunto de representações, de comportamentos, de investimentos nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos (Rolnik; Guattari, 2005, p. 388). Nessa pesquisa, o território é a escola, mais especificamente a aula de história, com todas as complexidades dos processos que envolvem tanto os alunos quanto os professores, as subjetividades, afetos e movimentos envolvidos, uma vez que, as experiências vivenciadas impactam com as interações do território.

Segundo Gilles Deleuze, “o território só vale em relação a um movimento através do qual dele se sai” (Deleuze, 1989, p. 4). O território é um lugar fechado e de controle, mas dentro de qualquer sistema de força existe resistência, que ao mesmo tempo cria linhas de fuga formando desterritorializações. Assim sendo, o conceito de território é um espaço de vivências, um sistema de produção de subjetividades, de compreensão de mundo e conexões para desnaturalizar paradigmas, criar linhas de fuga, rizomas e agenciamentos. Para Thiago Rodeghiero e Tatiana Duarte (2020), “cartografar é traçar territórios

existenciais. Essa cartografia não é de um espaço ou local, mas sim de territórios existenciais, ou seja, ela fala de modos de vida”. O território não é um espaço limitado e esporádico, ele é construído pelas vivências e experiências, o território transforma-se em espaços de expressão, criação, onde ecoam narrativas que residem e modificam-se, sendo um campo de potência. Sobre o território Guattari e Rolnik (1986, p. 323), dizem que:

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo, tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente em casa. O território comporta as dimensões físicas, constituídos por elementos materiais; as dimensões simbólicas, expressas por aspectos culturais, sociais, econômicos, religiosos; e as dimensões existenciais, que diz respeito aos modos pelos quais o território ganha sentido a partir de cada história pessoal, numa relação afetiva com o meio” (1986, p. 323).

O território é algo amplo e complexo, sendo uma estrutura simbólica e existencial, onde os sujeitos criam e recriam formas de vivência, projetando afetos e significações. O território sempre é movimento, fluxo uma rede com variadas conexões: “Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (Guattari; Rolnik, 1986, p. 323). Enquanto a cartografia constrói um mapa aberto e conectável com a multiplicidade, o território vai se constituindo: “As cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) em que os territórios vão tomando corpo: um não existe sem o outro” (Rolnik, 2014, p. 46). A cartografia origina um processo que constrói um mapa de possibilidades, de diferenças e multiplicidades que acontece nos territórios existenciais.

1.4 A CARTOGRAFIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A aproximação da cartografia com a pesquisa em ensino é recente. Porém a cartografia, nesse sentido, é o mapeamento das multiplicidades, fluxos, pulsações e intensidades que circulam, principalmente no ambiente educacional. A cartografia não busca na perspectiva da pesquisa em ensino e educação, fornecer respostas definitivas, mas a construção de possibilidades para a criação, encontros e movimentos das multiplicidades dos sujeitos inseridos na escola. Segundo Thiago Ranniery Moreira de Oliveira e Marlucy Alves Paraíso, em seu artigo *Mapas, dança,*

desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação sobre a cartografia como método de pesquisa em educação, afirmam que: “método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento” (2012, p.163).

Nessa direção, Silvio Gallo em seu livro sobre *Deleuze e a Educação*, explora o pensamento deleuziano em direção a educação, uma vez que as interseções possibilitadas pelo filósofo francês abrem caminho para entendermos a educação de maneira criativa e multifacetada. O autor faz apontamentos sobre o potencial criador de conceitos de alternativas para a educação: “criar conceitos é uma forma de transformar o mundo; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira” (Gallo, 2007, p. 35), ou seja, essa ferramenta de criar conceitos e transformá-los associa-se a capacidade transformadora da educação. Uma vez que a educação é feita de inquietações, movimentos, nomadismo do pensamento e desconstrução de ideias naturalizadas.

Para Deleuze e Guattari, o modelo educacional rígido, sedentário e normativo não atende as multiplicidades sociais e dos sujeitos. Para fugir desse modelo bancário e inflexível, pensar a educação de forma fluída e criativa, valorizando a singularidade dos sujeitos inseridos nos processos educacionais. A educação deve ser pensada como espaço de experimentação, movimento e produção de conhecimento. Um lugar onde a diferença é parte do processo, isso contra a homogeneização e o controle. Buscar linhas de fuga, rizomas e agenciamentos para escapar das formas opressivas de educação, criando espaço de criatividade e liberdade, traçar novas pulsões, conceber novas possibilidades de encontros, produzir movimentos e intensidades, criar formas de pensar livre, para isso, é preciso incentivar a criatividade dos sujeitos. Além disso, problematizar as questões sociais e políticas da sociedade, desenvolvendo um ambiente educacional crítico para o mundo (Gallo, 2007).

Podemos pensar a filosofia de Deleuze e Guattari dentro do ambiente educacional em uma perspectiva nômade, onde prioritariamente a experiência, o movimento e a multiplicidade são levadas em consideração. A ideia de uma educação nômade, segundo Alexandre Filordi de Carvalho e Sílvio Gallo, é: “o nomadismo educacional preocupa-se com os fluxos em vez de modelos sólidos e estáveis, preferido modelo problemático, no qual as afecções desempenham importante papel, propondo a heterogeneidade” (Carvalho; Gallo, 2010, p. 298).

Nas ideias de Deleuze e Guattari, se faz necessário citar o devir na educação como um processo de contínuo de transformação, abrindo caminhos para diversas formas de saberes e diferentes experiências. Caminhos que não estão estabelecidos por início e fim, mas pelo processo, o devir preocupa-se com a possibilidade de vir e ser, a partir do território existencial dos indivíduos, criar algo diferente e formas de experienciar o mundo. Pensando sobre o ensino na perspectiva da cartografia, segundo Carvalho e Gallo, “não aprendemos porque somos conduzidos; podemos até aprender quando somos conduzidos, mas não é a condução que nos faz aprender, mas os encontros que eventualmente podem ocorrer no processo ou não.” (Carvalho; Gallo, 2010, p. 298). Agenciar encontros que possibilitem aprender conformados por signos que possam despertar sensibilidade e a reflexão. Sendo o aprendizado um acontecimento, “nunca se sabe antemão como alguém vai aprender” (Deleuze, 2006, p. 237).

Por isso, consideramos as ideias de Deleuze e Guattari na pesquisa em educação e ensino, como um jogo de cruzamentos, deslocamentos e entrelaçamentos, onde seu pensamento permite articulações e aproximações, em um jogo de invenções e criatividade coincido com seu centro, por isso, a cartografia na pesquisa em educação pode ser “uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração” (Oliveira; Paraíso, 2012, p.163). Como as sinuosas curvas de uma serra, onde podemos dançar no ritmo da descida até romper as fronteiras do pensar, agir e estar, a cartografia rompe limites, ela “faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação. Por fim, exploramos que, se a cartografia converte o método em problema, torna-se metodológica mente inventiva” (Oliveira; Paraíso, 2012, p.163).

Para romper com as tradicionais formas de pensar a educação, e dançar as infinitas cores que possam ser inventadas, a cartografia “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu estupor natural, de suas possibilidades apenas abstratas” (Deleuze, 1998, p. 56). A cartografia é uma ação que desafia e questiona as visões simplistas sobre a sociedade. Ela rompe com a passividade do pensamento e estimula a criatividade, que muitas vezes fica limitada pelos limites impostos pela própria sociedade. Por isso, na pesquisa em educação, a cartografia exige um deslocamento e um movimento constante, incentivando uma abordagem mais dinâmica e reflexiva. Segundo Deleuze, “o pensamento é sempre resultado de uma violência, de uma força exterior que nos força a pensar” (Deleuze, 2006, p. 203). Criar

formas de livre pensar, perturbar as estabilidades de perceber o mundo, uma vez que, “a cartografia faz advir o desassossego, agitadora de interações violentas com o pensamento e formadora de novos mundos” (Oliveira; Paraíso, 2012, p.166).

As linhas traçadas com a “cartografia ganham uma intensidade, espessuras diferentes, confere ritmo aos objetos e sujeitos em um percurso que nunca é dado, já que a própria cartografia é a expressão de percurso” (Oliveira; Paraíso, 2012, p.166), como nas linhas translúcidas que traço com meus pensamentos enquanto professor e cartógrafo de escola pública. Por isso, realizar uma pesquisa usando a cartografia é um desafio que se apoia na própria cartografia como uma ferramenta poderosa para desenhar linhas visíveis dentro de um território cheio de diversidade de pensamentos e corpos. Ou seja, compor um mapa com linhas visíveis sobre a multiplicidade que é uma sala de aula, pois o mapa é sempre algo inacabável.

a cartografia deixa ver um mundo inundado de movimentos e forças, de traçados e linhas, suas virtudes elementares e seu jogo dinâmico de ressonâncias. As linhas, com efeito, de uma cartografia são muitas, infindáveis, multiplicam-se a cada novo olhar, sempre fogem antes de serem pegas (Oliveira; Paraíso, 2012, P.166).

Às vezes, as realidades são consideradas como verdades absolutas e vistas como um elo de pesquisa e um objeto que se sincronizam. Na cartografia, esse efeito ocorre de modo diferente, pois, a cada olhar, as tensões criam um tecido complexo de relações e essas relações não são fixas e permanentes, são fluidas e dinâmicas, são as fugas que muitas vezes são vistas ou não, no caleidoscópio do cartógrafo, uma vez que “sempre algo que tende a escapar aos códigos não sendo, pois, capturado, e a evadir-se dos códigos, quando capturado” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 108).

Na sala de aula, onde as dinâmicas sociais ultrapassam as paredes e a vida continua em outros territórios, são nessas fugas que podemos traçar linhas e ligar pontos. De acordo com Thiago Ranniery Moreira de Oliveira e Marlucy Alves Paraíso (2012, p.169), uma cartografia está situada na entrada, no meio, no complexo, no jogo das linhas. Ela não segue um protocolo normalizado, pois sua realização depende muito mais da postura do cartógrafo e de como ele permite experimentar seu próprio pensamento.

Traçar linhas de um mapa movido por coordenadas incertas, dentro de um território subjetivo, onde cada subjetividade e corpo entende-se de forma única, “a

cartografia é um ponto de vista sempre para cada um, nunca para mim” (Rodeghiero; Duarte, 2020). Destarte, a cartografia é produto sempre de relações com o outro, seja um objeto de conhecimento ou as interações pessoais estabelecidas via vários atravessamentos, isso permite a invenção de novas subjetividades, modos de pensar e de existência, cria novos significados e sentidos para coisas não ditas anteriormente, pode de certa forma descolar espaço e tempo. Essas linhas incertas de uma cartografia, se fazem no ambiente educacional, por isso a cartografia na pesquisa em ensino constitui um método interessante, pois, é “coreografia do desassossego, porque se interessa pela dança da vida e é também capaz de pôr a vida para dançar” (Oliveira; Paraíso, 2012, p.176). O cartógrafo da educação é engajado pelas intranquilidades do ensino e do conhecimento, e o que é mais inquietante do que os processos de ensino e os espaços educacionais onde a vida é pulsante e tudo possibilita uma potência criadora? O objeto para o cartógrafo não é tomado como algo fixo, organizado e fechado, o cartógrafo prefere a dissolução das formas e o movimento, uma vez que o que importa a uma cartografia é o que um objeto de pesquisa pode ter de atributos, de componentes, (Deleuze, 2002, p. 87). Em uma cartografia, um objeto de pesquisa é tomado apenas como testemunho de uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida (Oliveira; Paraíso, 2012, p.165).

A cartografia em pesquisa educacional propõe repensar seu estatuto, em prol da abertura que escapa e resiste a métodos rígidos, movida pelo constante movimento e transformação, sobre isso, Thiago Rannery Moreira de Oliveira e Marluicy Alves Paraíso, dizem que a cartografia é “uma pesquisa errante que navega na embriaguez do movimento pela sua própria mudança. Partir. Sair. Deixar-se um dia perder a cabeça. Ir quebrar em algum lugar. A cartografia não dispensa a viagem” (2012, p.164). É nessa viagem que marcamos nosso encontro, sendo atravessados por várias linhas que nos deixam marcas e também escapam, criando intensidades que descobrimos no nomadismo de uma aula. Afinal, somos corpos inquietos, resistentes à normalização. É nesse encontro que a cartografia se define “Encontrar é achar, é capturar, é roubar [...]. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 6). E tudo isso acontece no movimento da pesquisa que vai além de documentos e monumentos sobre o ensino e a educação, “o cartógrafo encontra-se com coisas, corpos, ações, paixões, algo que o inquieta e que convém; mapeia movimentos de territorialização das linhas; indica movimentos de desterritorialização” (Oliveira; Paraíso, 2012, p.171). Portanto, não é apenas observar e analisar dados no território da pesquisa, pode ser “um elemento

qualquer que nos soe com certa extravagância” (Oliveira; Paraíso, 2012, p.171). Enfim, é uma abordagem com linhas de criatividade e dinâmicas, onde a arte de cartografar revela-nos novas perspectivas e possibilidades.

A cartografia é “próxima da vida principalmente quando promove encontros e conexões, e traça suas linhas, e nisso os quadros que uma cartografia traça pulsam no coração de uma vida e não se deixam confundir com uma retrospectiva, uma pesquisa de estado da arte, uma análise sócio-histórica de um campo de pesquisa.” (Oliveira; Paraíso, 2012, p.171). A cartografia busca mapear os espaços existenciais, as imagens criadas pelo pensamento, as paisagens formadas e os modos de vida. Porém, é importante desmontar o que está estabelecido e enfrentá-lo:

Por acreditar que a educação, a escola, a pedagogia, os currículos, os sujeitos educacionais podem ser alvos de um permanente processo de reinvenção de si e do mundo. Por acreditar que seu texto de pesquisa pode movimentar as linhas que vêm compondo e pintando os territórios da educação — um método que inspira e logo conspira por outras composições, animado pelo trabalho de mapear as linhas de um território de investigação e que outras linhas podem ser aí agenciadas (Oliveira; Paraíso, 2012, p.171).

O cartógrafo do ensino de história não apenas descreve, mas cria novos terrenos, tece relações, potencializa a criatividade e possibilita novos encontros. Nesse sentido, compreendemos que o ensino de história é um caminho com um variado potencial para desterritorializar, estabelecer novas narrativas, construir novas formas de olhar para o passado ressignificando-o.

1.5 CARTOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A aproximação às ideias de Deleuze e Guattari oferece uma perspectiva bastante interessante para o ensino de história, especialmente ao destacar a utilização da cartografia como ferramenta de pesquisa, pois o pensamento deles é bastante relevante para compreender o que é a história. Uma dessas aproximações é com o historiador Paul Veyne, que entende a história como um caleidoscópio e não como um viveiro de plantas (1983, p.269), ou seja, considera as diversas formas de compreensão do passado, um passado não factual. Segundo Paul Veyne (1983, p. 70), “a história mais que uma narrativa, é análise. São os conceitos que a distinguem do romance histórico e de seus documentos”. Nessa perspectiva, construir uma história não factual, uma história que não

tem formas permanentes e universais de explicação do passado, uma vez que todo acontecimento é diferente em seus múltiplos contextos, que só podem ser explicados quando são tratados como conceitos, este é o *espetáculo do devir* do historiador e seu poder inventivo.

Diante dessas possibilidades de fazer história, compartilhamos as ideias de Durval Albuquerque Junior, historiador brasileiro que tem estudos importantes sobre Foucault e Deleuze. Ele afirma que “a história se passa na terceira margem do rio. De um lado estão os objetos constituídos e na outra margem os sujeitos com identidades definidas: culturas, subjetividades, divisões sociais, entre outras” (Albuquerque, 2007). A história se passa entre essas ocorrências, na terceira margem do rio. Ou seja, a história não é apenas um registro de acontecimentos e narrativas factuais, mas uma construção interpretativa que envolve diversas dimensões. A História “é viagem que conecta e mistura tempos e espaços, que interpreta coisas e representações, realidade e discurso, razões e sentimentos, matéria e sonho, desejo e obrigação, liberdade e determinação” (Albuquerque, 2007, p. 30).

Ainda para Albuquerque (2007, p. 167), citando as ideias de Michel Foucault sobre História, afirma que esta “é resultado de jogos múltiplos, de inúmeros confrontamentos entre forças e saberes, ela é fruto da emergência de uma dispersão de acontecimentos que são resultados de embates, que emergem em meio a forças litigantes”. Segundo o autor, o passado “é uma invenção, de que fizeram parte sucessivas camadas de discursos e práticas” (2007, p. 61), ao mesmo tempo que não existe evento histórico que não seja produto de relações de força e conflitos de poder. Isso significa pensar o passado na dinâmica de desmanchar objetos, misturar aspectos que ora parecem separados, cartografar, arquivá-los para desnaturalizá-los, dissipá-los e mostrá-los diferentes do que parecem. Segundo Foucault:

A história tem por função mostrar aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes. Aquilo que a razão experimenta como sendo sua necessidade, ou aquilo que antes as diferentes formas de racionalidade dão como sendo necessária, podem ser historicizadas e mostradas as redes de contingências que as fizeram emergir. (Foucault, 1994, p. 449).

A história tem como uma de suas funções trazer à tona aquilo que por muitas vezes foi deixado para o esquecimento. Foucault (1994) propõe que podemos entender as redes que levaram ao surgimento dos mecanismos que construíram um discurso sobre o

passado, criando verdades absolutas e universais, mas são construções que podem ser desconstruídas e contextualizadas historicamente.

A História é, desse modo, um processo multidirecional, em constante devir, ou seja, é uma construção social que faz lembrar ou esquecer determinados acontecimentos e grupos, quando somos colocados “no jogo de sua instância” (Foucault, 1994, p. 28). Para o historiador Sanjay Subrahmanyam (2017, p.225), temos de “atingir a sinopses de duas ou mais história e, portanto, de ir além de uma história egocêntrica”. Nesse sentido, cita o trabalho do historiador grego Políbio, que estudou como os gregos tinham sido derrotados pelos romanos. Políbio mostrou não apenas a derrota dos gregos, mas como os romanos tinham ganhado, e teve um foco duplo para analisar as conquistas romanas. Uma crítica ao eurocentrismo metodológico, ao colonialismo, que tem por objetivo descentralizar as narrativas sobre o passado, e, assim, questionar cronologias, estabelecer novas noções de centro e periferia, desnaturalizar conceitos, olhar os vencidos, construir novas narrativas sobre o passado e os vencidos, ou seja, a historiografia começou “a reconhecer o outro” (Subrahmanyam, 2013. p.223), que por longos anos foi esquecido de entrar nas narrativas históricas.

Para o historiador Koselleck (2006, p. 313), “é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico”. É preciso, portanto, que o ensino de história seja um espaço de diálogo entre passado e presente, em que os alunos possam se conectar com as experiências e os desafios de outras épocas, ao mesmo tempo em que refletem sobre o seu próprio tempo e as suas possibilidades de futuro.

Seguindo o caminho de Deleuze e Guattari, construímos uma pesquisa em ensino de história crítica, inclusiva e emancipatória. Eles nos convidam a repensar a relação entre passado, presente e futuro, mostrando como a história é um processo dinâmico e aberto, em constante interação com o presente, mostrando as linhas de fuga, os devires e os agenciamentos que escapam das estruturas dominantes e criam novas possibilidades de existência e de experienciar uma inundação de certas coisas, formas e cores, sons e tons sobre o passado. Nesse emaranhado de linhas que tecemos, percebemos que não construímos trajetórias lineares sobre o passado. Nosso tear possui diversas engrenagens complexas capazes de desconstruir narrativas hegemônicas com suas versões oficiais e dominantes, que muitas vezes ocultam as contradições, as resistências e as vozes silenciadas. Isso porque o passado não está morto e enterrado, mas vivo e pulsante, em constante interação com o presente (Faulkner, 1958).

Podemos pensar através de Deleuze e Guattari a história como um processo rizomático de desterritorialização. A história se dá no jogo de forças que pode ser redirecionado por múltiplos agentes multifacetados, processo marcado por rupturas, repetições e devires. Leonardo de Melo Rodrigues, em sua dissertação de mestrado: *Deleuze e a História: do pensamento do possível ao pensamento virtual*, afirma que “o pensamento de Deleuze se comunica com a história, como se interage com ela” (Rodrigues, 2009, p. 47). O passado pode ser compreendido através de fluxos, rupturas, intensidades, encontros, multiplicidades e processos de desterritorialização.

A história não é um conjunto de fatos imutáveis, mas um processo em constante reconstrução. Novas pesquisas, novas fontes e novas perspectivas contribuem para reescrever o passado, abordando aspectos antes ocultos e desafiando as interpretações tradicionais. Essa compreensão da história como um processo dinâmico e em constante mutação dialoga com a ideia de cartografia na pesquisa em educação, proposta por autores como Passos e Kastrup (2009).

Buscou-se, nesse sentido, variadas ferramentas para analisar as diversas formas de representação do passado, sejam elas textuais, visuais ou materiais. Foi essencial estimular os alunos a desenvolverem um olhar crítico sobre as fontes e as narrativas históricas, questionando as versões oficiais e buscando diferentes perspectivas, assim como um “cartógrafo” que questiona e explora um mapa. A História, assim como a pesquisa em educação, não se resume a uma única verdade, mas a um conjunto de interpretações e perspectivas. A incorporação de novas vozes e perspectivas no ensino de história é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao conhecerem as histórias de luta e resistência dos grupos marginalizados, os alunos podem desenvolver empatia e solidariedade.

No ensino de história buscamos uma perspectiva crítica para uma educação transformadora, que não apenas instrui, mas também liberta, dando poder aos estudantes para uma participação ativa e reflexiva na sociedade, ou seja, “em uma perspectiva não resumida ao passado que paralisa, mas como expressão de um futuro que libera” (Garin, 1968, p.251). A cartografia crítica busca desconstruir representações hegemônicas e o ensino de história pode se apropriar dessa perspectiva crítica, incentivando os alunos a questionarem e a construírem novos territórios e agenciamentos sobre o passado.

Entendemos que as pessoas estão sempre em um processo contínuo de aprendizagem, conscientes de seu potencial de crescimento e de que estão constantemente em transformação. A pesquisa em educação e no ensino de história deve desenvolver a

consciência crítica, resultando na inserção do educando no mundo como sujeito transformador da sua realidade social, econômica, cultural e histórica. Os pressupostos teóricos da educação problematizadora e libertadora apostam nos indivíduos como seres que buscam a criticidade para enfrentar os embates sociais. Como afirma Freire, “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (Freire, 2006, p. 54).

O ensino de história deve promover o diálogo intercultural, o respeito à diversidade, o reconhecimento da pluralidade de saberes e a aceitação de diferentes culturas, sendo necessário incentivar a discussão sobre as relações de poder e as desigualdades históricas. Buscamos no ensino de história, inspirado em Deleuze e Guattari, explorar as singularidades e as potencialidades do passado. Em vez de se limitar a narrar os grandes acontecimentos, buscamos evidenciar experiências cotidianas, as vozes silenciadas, além de explorar as conexões entre diferentes tempos e espaços, mostrando como o passado se conecta com o presente e como as ações humanas se entrelaçam com as forças sociais e culturais.

2. UM TERRITÓRIO EXISTENCIAL: A SALA DE AULA

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
(Chico Buarque e Milton Nascimento)

O silêncio é insuportável, os caminhos incertos e nada seguros, são como uma longa noite de censura e castração, onde toda bebida é amarga demais para aqueles que sonham com liberdade. Assim iniciamos nossos passos, com um desejo de liberdade, porém em terreno imprevisível com um percurso no qual não sabemos o fim. Desta maneira, Veiga-Neto, inspirado nas ideias de Foucault, considera o método de pesquisa como:

um caminho não seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar (Veiga-Neto 2009, p.88).

Mesmo diante das incertezas, essa cartografia demandou planejamento, conversas, aconselhamentos, revisões e tentativas, traçando linhas que poderiam mudar conforme as demandas do território e das subjetividades envolvidas. Por isso, torna-se necessário contextualizar o território cartografado como a cidade, a escola e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Começamos pela cidade de Jaraguá do Sul, localizada no norte de Santa Catarina, no Vale do Itapocu, fundada no ano de 1875, inicialmente dividida em três colônias: Dona Francisca, Colônia Jaraguá e Terras do Estado. Uma parte da colonização começou com Emílio Carlos Jourdan, o engenheiro Krohne e Otto Hillbrecht, contando com imigrantes húngaros, alemães, italianos e escravizados trazidos nos primeiros anos da colônia. Com o advento da República em 1889, as terras passaram ao Departamento de Terras e Colonização, sediado em Blumenau e, na década de 1930, Jaraguá do Sul se emancipou de Joinville (Jaraguá Do Sul, 2023).

Atualmente os indicadores sociais de Jaraguá do Sul, registrados no último censo do IBGE (2022), indicam cerca de 182.660 habitantes, um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,803, considerado muito alto e o salário médio mensal de 3,3 salários-mínimos, sendo a quinta maior economia de Santa Catarina e o terceiro núcleo industrial

do estado, sede de algumas das maiores empresas do Brasil nos setores metalomecânico e têxtil.

A cidade experienciou nos últimos 12 anos um crescimento populacional de 27,62%, tornando-se uma cidade multicultural, porém determinadas tradições permanecem, incluindo as famosas festas de outubro, a Schützenfest – Festa dos Atiradores e as sociedades de caça e tiro. Diante disso, cabe ressaltar que em localidades rurais, encontram-se sociedades de atiradores ativas com eventos, bailes e o uso do idioma alemão.

O território da pesquisa é uma localidade rural do município de Jaraguá do Sul, conhecida como localidade rural Garibaldi e compreende outras localidades menores como Santo Estêvão, Jaraguazinho, Ribeirão Rodrigues e Tifa Jararaca. A distância da localidade rural Garibaldi/Santo Estêvão da área central da cidade é de cerca de 20 km. Apesar da distância relativamente curta, há marcadores sociais e culturais que diferenciam essa região em comparação com os outros bairros da cidade: densidade demográfica menor, agricultura familiar e culto à tradição dos colonizadores.

A escola onde se desenvolveu esta pesquisa se situa na localidade rural Garibaldi. Trata-se de uma escola extensão, ou seja, havia a necessidade de uma instituição escolar de ensino médio na localidade rural, que contava apenas com uma estrutura de uma escola de ensino fundamental chamada de Santo Estêvão. Como esta não atendia às demandas dos moradores para o ensino médio, a Gerência de Educação de Jaraguá do Sul, em acordo com a SEMED (Secretária Municipal de Educação), criou uma escola extensão de ensino médio noturno, sob a responsabilidade da escola estadual Prof. Giardini Luiz Lenzi, usando a estrutura da escola municipal Santo Estêvão. A escola extensão Prof. Giardini Luiz Lenzi atende alunos da localidade Garibaldi/Santo Estêvão, Jaraguazinho e os bairros Jaraguá 84, Jaraguá 99 e Parque Malwee.

A escola extensão Prof. Giardini Luiz Lenzi funciona há 10 anos e atualmente atende cerca de 145 alunos, divididos em duas turmas de primeiro ano, duas do segundo e duas do terceiro ano do ensino médio. Por funcionar em uma estrutura emprestada da rede municipal de ensino, a escola extensão possui algumas limitações, como a falta de acesso à biblioteca e informática, e o espaço da secretaria e da sala dos professores é compartilhado, contando com um quadro reduzido de funcionários na área administrativa e pedagógica. Os alunos dessa escola são moradores da localidade de Garibaldi/Santo Estêvão e Jaraguazinho, assim como dos bairros Jaraguá 84, Jaraguá 99 e Parque Malwee. A maioria deles é composta por trabalhadores com jornadas de trabalho de oito horas por

dia em diversas formas de emprego: menores aprendizes, efetivos em empresas e camponeses na agricultura familiar.

A escolha desta escola para a pesquisa levou em consideração algumas situações: em primeiro, lecionei nesta unidade escolar em 2023/2024, o que possibilitou conhecer um pouco a comunidade escolar. Segundo, a disponibilidade de lecionar em uma turma que tivesse em seu componente curricular o tema da ditadura civil-militar no Brasil, apesar das alterações que a grade curricular sofre com a reforma do ensino médio e as constantes mudanças que ocorrem no ensino médio do Estado de Santa Catarina, o que não permite-se ter uma estabilidade curricular. Exemplo disso é que cada escola recebeu uma grade curricular diferente, com um variado número de aulas de história. O terceiro fator, foi a possibilidade de aplicação da pesquisa em uma escola que tivesse duas aulas de história por semana. Finalmente, pela curiosidade que me pulsava: como seria desenvolver uma pesquisa na perspectiva cartográfica em uma escola de uma localidade rural que majoritariamente votou nas últimas eleições gerais para o candidato de extrema direita⁴ que defende abertamente o golpe de 1964⁵ e a ditadura civil-militar? Como afirma Escaraboto (2017, p. 4), no processo de ensino: é importante “considerar a realidade social em que vivem, sendo fundamental para que o educador perceba as particularidades do aluno e realize um diálogo efetivo entre as vivências da criança (e adolescentes) dentro e fora da escola”.

Os aspectos culturais, sociais e políticos dos educandos são cruciais para dar sentido aos temas estudados, pois não é possível compreender o processo de ensino e aprendizagem fechado apenas no conteúdo. Os estudantes trazem para a sala de aula suas experiências e conhecimentos prévios, que são influenciados por sua família, escola, cultura, sociedade e política (Barbosa, 2020). Ou seja, para que os temas estudados em sala de aula tenham sentido e significado, é fundamental que o educador conheça o universo dos seus alunos. Assim, eles podem construir sentidos e interpretações sobre os acontecimentos e eventos abordados, levando em conta a influência da sociedade no

⁴ Segundo o portal de notícias G1 (2022), sobre as eleições gerais de 2022 os números foram os seguintes: Jair Bolsonaro (PL)- 80.164 votos, 77,08% e Lula (PT) - 23.843 votos, 22,92%. Segundo o jornalista Pedro Leal (2022), nas localidades rurais da cidade, o candidato do PL ganhou com expressiva vantagem, dado que no Garibaldi, local desta pesquisa, foram 83,73% dos votos, contra 15% de Lula

⁵ De acordo com Uol Notícias (2022), o então presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro promoveu vários atos antidemocráticos e defendeu abertamente o golpe de 1964 e a ditadura civil-militar em atos oficiais da presidência da república.

processo de ensino e aprendizagem. Por isso, levei em consideração, nesta cartografia, o ambiente político do território cartografado.

2.1 UMA TEMÁTICA POTENTE PARA A CARTOGRAFIA

Cartografar e lecionar sobre uma temática controversa, marcada pelo revisionismo histórico que nega os acontecimentos, exige não apenas um rigor acadêmico, mas também um compromisso ético com a preservação da memória e da verdade histórica. Esse tipo de revisionismo muitas vezes se aproxima do negacionismo, ao desconsiderar documentos (Napolitano, 2016), frente a uma vasta documentação, pesquisas e comissões que buscaram ampliar os olhares sobre a ditadura civil-militar do Brasil, principalmente sobre acontecimentos como censura, tortura e desaparecimentos. E, com o advento das redes sociais, se difundem, em muitos casos, muitas informações errôneas.

Por isso, realizarmos uma cartografia sobre o ensino da ditadura civil-militar no Brasil é potente, pois pode trazer novas significações e encontros. O passado é importante nesta cartografia porque ele passa por um processo de deslocamento em relação ao presente, permitindo que os sujeitos desta cartografia tenham novos encontros com a temática.

Neste trabalho, estamos considerando a ditadura civil-militar no Brasil como um regime autoritário, que teve início com o golpe militar em 31 de março de 1964 a 1985, contra o governo do presidente João Goulart. A justificativa para o golpe foi salvar o país do perigo comunista e pela necessidade de manter a ordem (Reis, 2013). O contexto político era marcado pelo dualismo de sociedade capitalista ou comunista, na política brasileira no início da década de 1960, junto a intensos debates sobre reformas estruturais, como as reformas de base propostas pelo governo João Goulart, reforma agrária, e ampliação de direitos trabalhistas. Essas medidas foram interpretadas pelas elites empresariais, militares e parte da classe média, como uma ameaça ao modelo de sociedade existente. Segundo Marcos Napolitano (2016), as direitas brasileiras se opunham às medidas reformistas que idealizavam outro modelo político e ideológico antes do golpe de 1964. O golpe foi apresentado como um mecanismo necessário para conter o avanço de reformas de base classificadas como políticas de um regime comunista e essa ideia foi explorada no imaginário social como principal argumento para legitimar o golpe civil-militar de 1964.

Esse período corresponde a um dos mais sombrios da história política do país, com censura, fechamento do Congresso Nacional e de partidos políticos, cassação de mandatos, perseguição política dos opositores ao regime ditatorial, prisões arbitrárias, desaparecimentos de pessoas, torturas e mortes. A ditadura civil-militar governou via atos institucionais que eram impostos à sociedade brasileira. Além disso, o sistema político adotado foi o bipartidarismo, a Aliança Renovadora Nacional (Arena), e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o que promovia uma falsa sensação de participação eleitoral da população. O governo ditatorial criou o Serviço Nacional de Informação (SNI), um sistema de controle e perseguição.

Os Atos Institucionais foram medidas impostas verticalmente para a sociedade brasileira. O AI-5 (Ato Institucional nº 5), o mais conhecido, suspendeu garantias constitucionais. Segundo Oliveira (2018), o AI-5 é o símbolo da repressão máxima da ditadura, quando a tortura e a violência se tornaram práticas sistemáticas e institucionalizadas. Com esse Ato, o governo civil-militar ampliou seus poderes, fechando o Congresso Nacional, cassando direitos políticos, censurando a imprensa e intensificando a perseguição a opositores. A repressão tornou-se um mecanismo para graves violações aos direitos humanos. Além dos Atos Institucionais, foi criada uma rede de instituições para vigiar, prender e torturar, são elas: DEOPS – SP (Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo); DOI- Codi (Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações de Defesa Interna); DOPS (Departamento de Ordem e Política Social); CCC (Comando de Caça aos Comunistas); DOPS (Delegacia de Ordem Política e Social); OBAN (Operação Bandeirantes); SNI (Serviço Nacional de Informações); SOPS (Seções de Ordem Política e Social), entre outros. A repressão tentou eliminar as diferenças, contradições, oposições, e instituiu um clima de medo que afetou toda a sociedade.

Sobre a ditadura, no território cartografado, ou seja, no município de Jaraguá do Sul, as informações referentes ao período da ditadura civil-militar 1964 são quase inexistentes. As vigentes foram publicadas no jornal *Correio do Povo* de Jaraguá do Sul. Pesquisamos algumas edições do jornal, dias antes do golpe de 64, para entender o clima desse período na cidade.

Na edição de sete de março de 1964, na sessão cartas e consultas, foi publicada uma carta de um leitor não identificado, preocupado com a situação política do país. O título da carta é *Guerra Civil*, na qual diz:

O governo em vez de cuidar dos verdadeiros problemas nacionais fomenta logo ao iniciar a luta. A Rússia está preparada para mandar armas e técnicos as forças armadas de uma das facções, isso obrigará os Estados Unidos de também fornecer armas para outras facções da resistência. Poderá ser russa ou Americana para o mundo ocidental perderá mesmo será o Brasil [...]. Evitemos, pois, Coreia do Norte e do Sul, um Vietnam Norte e do Sul, um Brasil do Norte e do Sul. (Correio, 1964, p.1).

Na edição de 21 de março de 1964, foi publicado um editorial nomeado *Campanha em Defesa do Regime*. O editorial faz uma clara defesa às manifestações ocorridas no mês de março em São Paulo, *A Marcha da Família com Deus pela Liberdade*: “o próprio povo aflito e intranquilo tem dado a sua Soledade é a campanha ora em citada único meio de conter a onda avassaladora de grupos que se aproveitam da oportunidade para que em nome de um povo que nem conhece beneficia-se no poder” (Correio, 1964, p.1). Em uma outra edição do jornal, do dia 29 de março de 1964, tem um pequeno informe sobre a política nacional *Justiça Militar Quer Processar Jango*. Por fim, na edição de sábado de 4 de abril de 1964, na primeira página consta: *Presidente João Goulart deixa a presidência*. O editorial afirma que “desviou-se perigosamente para a esquerda, com pronunciamentos, alguns deles, ferindo profundamente o sentimento do povo e das classes sociais, econômicas e militares, o que provocou generalizada onda de mal-estar” (Correio, 1964, p.1).

Essas poucas informações e a inexistência de uma historiografia sobre a ditadura em Jaraguá do Sul não nos diz muito de maneira clara, portanto não podemos afirmar se houve algum impacto do regime na cidade ou mesmo alguma manifestação em apoio aos militares. Podemos considerar alguns dados: em 1960, a população urbana da cidade era de cerca de 4.382, em um total de 23.358 habitantes e na década 1970 a população urbana era de cerca de 14.747 em um total de 30.246, o que significa que a circulação da informação era diferente e a concentração de pessoas na vida urbana era significativamente menor. Não podemos afirmar que a comunidade estava totalmente alheia aos acontecimentos nacionais. É possível que tenham tido algum conhecimento sobre eles, mas seria importante realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre a situação em Jaraguá do Sul para entender melhor os impactos. Isso é especialmente relevante ao considerarmos a comunidade escolar, que muitas vezes é vista pelo imaginário social como conservadora e obediente.

De todo modo, consideramos que a ditadura civil-militar do Brasil é um tema sensível para a sociedade em geral, e especialmente no ensino de história, considerando

as disputas em torno desse passado. É tema sensível quando falamos de um passado traumático, pelo entrelaçamento de memórias, sobretudo das memórias traumáticas coletivas: genocídios, ditaduras, guerras, crimes contra os direitos humanos, processos que precisam ser encarados de frente pela sociedade.

O conceito de passado sensível ajuda a compreender experiências coletivas dolorosas como o autoritarismo ditatorial, discriminações e violência traumática: “São temas sensíveis não apenas porque é difícil falar sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre *o que* dizer e *como* falar sobre esse passado” (Araujo *et al.*, 2013, p.9).

O ensino de história é um espaço de encontro com temas sensíveis e propício para evidenciar essas questões, principalmente porque estas questões “estão para suscitar a reflexão dos alunos” (Alberti, 2014, p.3), uma vez que a escola tem um papel fundamental na formação da memória coletiva em relação aos problemas sociais e culturais. As memórias desse passado sensível, seguindo as ideias de Pierre Nora (1993), atuam de maneira livre e sempre atual, numa espécie de “elo vivido no eterno presente” e a História elabora uma representação do passado. Para Sandra Pesavento:

É a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, ideias, temores ou desejos, o que não implica em abandonar a perspectiva de que esta tradução sensível da realidade seja historicizada e socializada para os homens de uma determinada época. Os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos através de sua inserção no mundo social, na sua relação com o outro (2007, p.14).

A memória é o que faz com que as pessoas se identifiquem com um grupo social, com uma nação, com uma cultura, faz com que as pessoas se sintam pertencentes a um lugar, a uma tradição. A memória é o que faz com que as pessoas se lembrem dos seus antepassados e dos seus heróis, se orgulhem de sua história, da sua cultura e de sua língua. A memória é aquilo que faz esquecer o crime ou atira lembranças dolorosas, a memória tem uma força explosiva (Nora, 1993). A necessidade de enfrentamento do passado sensível é uma forma de não esquecimento e apagamento destes traumas, uma vez que o passado sensível não é apenas uma lembrança, mas é algo que ainda ressoa subjetivamente, socialmente, culturalmente e politicamente na sociedade. Essa tensão entre lembrar e esquecer nos convida a reconhecer que a história não é um conjunto de fatos distantes, mas um campo contínuo de disputas e negociações sobre as narrativas que formam a nossa compreensão do presente (Delgado, 2005).

Esse passado sensível constitui o conjunto de acontecimentos partilhados com uma sociedade, um trauma social, que “é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa” (Halbwachs, 2006, p. 39). Considerar as narrativas das vítimas da ditadura civil-militar no Brasil é essencial para que essas vozes e acontecimentos traumáticos não caiam no esquecimento e é necessário não reduzir esse período apenas a datas, fatos e análises históricas tradicionais. As vítimas do regime autoritário do Brasil carregam consigo memórias que revelam as violações de direitos humanos, a dor e o medo. Ignorá-las ou silenciá-las significa negar o passado sensível. Por isso, compreender esse passado é muito mais do que apenas ouvir as vozes esquecidas, mas desenvolver uma reflexão profunda sobre o tempo presente, para que no futuro não se repitam eventos semelhantes. Para isso, é preciso uma “conciliação pragmática” com o passado, um enfrentamento. Segundo Walkiria Oliveira Santos, “os traumas coletivos necessitam igualmente serem representados no plano simbólico, na memória coletiva, contribuindo assim para a continuidade da vida normal das sociedades” (Silva, 2012b, p. 53). Portanto, se faz necessário reconhecer o passado sensível e os crimes que os agentes do Estado cometeram, criar lugares de memórias, cuidar de arquivos sobre o tema, pois, segundo Plathe:

converter [os arquivos da repressão ou arquivos sensíveis] em uma ferramenta que permitirá a criação de novas estruturas legais e éticas e que assumirá o estabelecimento de novas relações sociais e políticas. A maneira pela qual jovens democracias gerenciam e utilizam esses arquivos mostra, de forma bastante evidente, sua capacidade de serem verdadeiras democracias” (1998, p. 128).

Assim sendo, torna-se necessário dialogar em sala de aula sobre o tema da ditadura civil-militar brasileira, pois muitas vezes esse passado sensível insiste em retornar ao presente. É importante que os alunos evoquem essas memórias, mesmo não tendo presenciado diretamente esses eventos, mas, segundo Eric Hobsbawm (1998, p.22), “todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas” ou seja, desse modo é acionada a recordação do que não foi presenciado.

3. UMA CARTOGRAFIA DO ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR.

Ê ê, quando o Sol nascer.
É que eu quero ver quem se lembrará.
Ê ê, quando amanhecer.
É que eu quero ver quem recordará.
Ê ê, não quero esquecer.
Essa legião que se entregou por um novo dia.
(Gonzaguinha)

Para entramos em campo, foi necessário não apenas criar estratégias, mas operar uma multiplicidade de caminhos rizomáticos. Nosso plano de ação não é um dispositivo fixo, mas um agenciamento que visa à experimentação. Ele cria um espaço para novas formas de pensar e agir, transformando-se em processo que opera a conexão dos sujeitos com uma realidade emergente (Dosse, 2010). Nosso plano de ação não se limita um conjunto de etapas ou regras pré-estabelecidas, mas se configura como um campo inventivo para a criação de novas possibilidades, uma potência que abre caminho para o que está por vir, é uma força pronta para acontecer. Ou seja, um intermédio para a mudança, um ponto de encontro entre o pensamento e a prática, que cria conexões e capacidades de ação.

Um plano de ação inspirado nas ideias de Gilles Deleuze é dinâmico e não linear, se adapta e se transforma à medida que a cartografia avança, isso é embarcar na imprevisibilidade e na complexidade das subjetividades presentes no território. Além disso, a ideia de uma multiplicidade de perspectivas em que diferentes campos de conhecimento se cruzam e se interagem, é "desafiar os caminhos já conhecidos" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 52). Portanto, nosso plano de ação é um caminho que pode mudar de direção conforme as demandas do território cartografado. Cada momento da cartografia é um processo de reflexão do próprio processo, sublinhando a imprevisibilidade que caracteriza a experiência do viver. Segundo Deleuze “uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos” (Deleuze, 2002, p. 14).

A vida está em constante devir, no movimento entre acontecimentos e singularidades que nos atravessam, em uma cartografia com esse teor, isso fica evidente pois tudo é pulsante. Nas múltiplas entradas de nossa cartografia, nosso plano de ação não nos limitou, ele foi apenas o primeiro passo de nossa caminhada dentro do território

cartografado pela vida pulsante que permeia nosso percurso. Cartografar é um dever de sensibilidade que transcende essas linhas e ligam-me as intensidades dos sujeitos envolvidos nesta cartografia “entender algo, para o cartógrafo, se define por um tipo de sensibilidade. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão” (Rolnik, 2014, p. 66).

O primeiro passo para a construção do plano de ação foi a escolha da escola e da turma. A escolha da escola foi por sua viabilidade, uma vez que lecionava desde 2023 nesta unidade escolar. (Prof. Giardini Luiz Lenzi – Extensão). Aplicar a pesquisa na mesma unidade escolar na qual lecionava facilitaria a logística: poderia usar minhas próprias aulas de história, tinha uma carga horária viável, em uma localidade rural da cidade e por fim ficaria em uma posição interessante de pesquisador/cartógrafo/professor, no mesmo território. Procurei conhecer a comunidade escolar, conversando com pais e moradores para entender melhor esse território. Essa troca de experiências despertou ainda mais meu interesse em cartografar nesse espaço.

Definida a escola, era hora de partir para a escolha da turma, para isso, levei em consideração que minha intervenção pudesse ser inserida no currículo previsto para o terceiro ano do ensino médio. Porém, a escola tem duas turmas de terceiro ano do ensino médio, e precisei escolher uma das duas turmas para desenvolver a pesquisa. Em conversa com a direção da escola no momento de apresentar a pesquisa e encaminhar o pedido de autorização para sua realização, a direção sugeriu a turma 310, com o argumento de que eram participativos e tinham um senso crítico apurado. Comecei a definir o plano de ação, considerando algumas situações, como a adaptação à rotina da escola assim como, aos momentos de paradas para reuniões sobre a formatura, conselho de classe e formação pedagógica, o que quase comprometeu meu cronograma e planejamento.

A pesquisa cartográfica iniciou-se em 4 de abril de 2024 e encerrou-se em 11 de julho de 2024, foram quase quatro meses no campo de pesquisa, sendo que os dois meses anteriores, fevereiro e março, foram cruciais para preparação de entrada em campo, observações e conversas com a turma sobre a pesquisa.

A turma escolhida para ampliação e aplicação da pesquisa foi a nomeada de 310. Esta turma tinha vinte e dois alunos⁶. Alguns, ao longo dos meses, foram transferidos

⁶ Antes do início da pesquisa, os estudantes receberam orientações detalhadas sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações do estudo. Também foi entregue um termo de consentimento livre

para outras unidades escolares, devido ao trabalho, já que, para chegar à escola a tempo do início das aulas, preferiram buscar uma unidade escolar próxima do local de seu ofício. Naquele momento, busquei, antes de qualquer ação, perceber o cotidiano, integrando-me aos seus movimentos diários e estabelecendo uma proximidade com os sujeitos da pesquisa.

Fiz um diário de campo, porém não segui um padrão de anotações. Considerei também gravações de áudio no celular e muitas vezes algumas conversas aconteceram nos corredores da escola, após alguma ação da cartografia, principalmente na rampa que dava acesso ao segundo andar onde estava a sala do 310, no qual não tive em mãos o caderno ou o celular para gravá-las. Estes registros foram feitos depois, em casa, sendo muito mais rascunhos e esboços de uma memória que pode me trair a qualquer momento, pois eram uma mistura de pensamentos e percepções. Também fiz uso de gravações dos sujeitos e fotografias, essas ajudaram-me a reviver momentos e a desenvolver esta escrita.

Foi elaborado um planejamento composto por doze ações com o objetivo de orientar o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, a fim de conferir maior fluidez à escrita e à leitura deste trabalho, optamos por organizar o percurso investigativo em determinados momentos, ao invés de descrever cada ação individualmente. Tal escolha visou evidenciar as dinâmicas e transformações que emergiram ao longo do processo.

Os momentos que compõem essa trajetória estão assim delineados: *Coisas Ditas*: ruídos que rompem o silêncio, que se propõem a apresentar os sujeitos da cartografia e introduzir o tema *Imagem em movimento*, por meio da exibição do filme: O ano em que meus pais saíram de férias; *Coisas não ditas*, configurado como um espaço de diálogo sobre canções da década de 1960. *Uma leitura não silenciosa de infâncias roubadas*, momento dedicado à leitura de trechos selecionados da obra: *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. Para esta etapa, foram escolhidos dois capítulos: “O ídolo que não tinha rosto” e “O que eu sei, li, vi, ouvi, senti e pensei”, com base em critérios como: a capacidade de oferecer uma compreensão ampla da temática; o potencial de suscitar reflexões significativas entre os participantes; a articulação com os objetivos da pesquisa e a possibilidade de mobilização de experiências e debates no grupo. Encerramos nossa escrita cartográfica com o momento intitulado: *E se você fosse aquela*

e esclarecido, que foi devidamente assinado pelos responsáveis legais. Esse documento encontra-se disponível em apêndice.

criança: agentes de memórias, que visou consolidar e ressignificar os aprendizados construídos ao longo do percurso.

Os dois textos escolhidos do livro *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil* de 2014, trazem depoimentos apresentados no contexto da Semana “Infância Roubada” pela Comissão da Verdade “Rubens Paiva”. O texto “O ídolo que não tinha rosto”, testemunho de Ieda Akselrud de Seixas, aborda as graves violações de direitos humanos sofridas por sua família durante a Ditadura Militar no Brasil, com especial atenção às marcas deixadas na infância de seu irmão Irineu Akselrud de Seixas, então com apenas 10 anos. Embora Ieda tenha sido presa aos 23 anos, ela narra o processo de desestruturação familiar provocado pela perseguição política: a prisão de sua mãe e irmãos, a morte do pai sob tortura e a separação forçada de Irineu do núcleo familiar. O relato evidencia como o regime autoritário impactou profundamente o desenvolvimento emocional de crianças expostas à repressão. Irineu teve sua infância interrompida por experiências de medo, insegurança e luto precoce, revelando sentimentos de abandono e desamparo. A perda de referências afetivas como a imagem do pai, o silenciamento forçado e a constante sensação de ameaça resultaram em traumas duradouros. Mesmo após a reunião da família, Irineu permaneceu marcado por uma maturidade precoce e uma percepção de mundo permeada pela violência do Estado. O segundo texto, “O que eu sei, li, vi, ouvi, senti e pensei”, trata da experiência de Maria Eliana Facciolla Paiva de 15 anos, que teve sua adolescência marcada pela repressão política e pela prisão e desaparecimento forçado de seu pai, o ex-deputado federal Rubens Paiva, vítima da ditadura militar no Brasil. A narrativa articula vivências pessoais com o contexto político da época, revelando a atmosfera de vigilância, medo e censura que permeava a vida de famílias identificadas como oposição ao regime. A jovem relata sua breve prisão e o impacto psicológico da violência de Estado, ressaltando a precocidade com que foi confrontada com a perda, a tortura e o desaparecimento de seus familiares. A história também destaca a resistência silenciosa por meio da memória e a tentativa de normalização da vida cotidiana.

Durante os preparativos para a exposição do livro aos estudantes, percebi que o mesmo proporcionou um encontro com memórias dolorosas, que despertaram diversos sentimentos. Essa experiência foi marcada por uma mistura de emoções intensas, à medida em que me aprofundava no conteúdo, a angústia provocada pela história se tornava cada vez mais presente, principalmente em minhas falas com os estudantes.

Neste processo de pesquisa, em que os movimentos dos estudantes são valorizados, foi fundamental entregar os textos com uma semana de antecedência. Dessa forma, garantiu-se tempo suficiente para a leitura, permitindo melhor assimilação do conteúdo e uma participação mais ativa nas discussões. A escolha desses textos deu-se por sua narrativa, que sintetizou de maneira significativa os principais elementos discutidos na pesquisa. Além disso, ambos os textos proporcionaram um olhar mais aprofundado sobre as temáticas abordadas, favorecendo reflexões críticas e diálogos enriquecedores entre os estudantes. Inclusive pela diversidade de vozes, capacidade de gerar identificação, riqueza temática, estímulo ao pensamento crítico e possibilidades de articulação com atividades proposta para a pesquisa.

Se a vida está em constante devir em movimento contínuo e cartografar é um devir de sensibilidades e intensidades em busca de expressão, a leitura de um texto que traz memórias e experiências vivenciadas por crianças durante o período ditatorial das décadas de 1960 e 1970 possibilita um encontro carregado de afetações com o passado. Esse contato traz fragmentos de uma história coletiva e individual, provoca reflexões sobre as marcas que esses eventos deixaram, permitindo que novas sensibilidades e percepções emergjam no presente sobre o passado.

Por fim, destaca-se a realização da oficina de produção de vídeos, na qual os estudantes puderam aplicar os encontros com o tema, promovendo uma reflexão crítica na construção de narrativas audiovisuais inspiradas nos textos lidos. Essa experiência se configura como um processo de agenciamento coletivo em que os saberes não são simplesmente reproduzidos, mas cartografados de modo singular pelos alunos. Ao assumirem um papel ativo na criação, os estudantes traçam linhas de fuga em relação às formas tradicionais de aprendizagem, produzindo sentido de forma rizomática, múltipla e aberta. Manter essa estrutura permite uma escrita mais flexível e dinâmica, indo além de simplesmente descrever os resultados. Trata-se de uma escrita que se faz em movimento, que escapa das formas fixas e totalizantes do relato linear e permite a emergência de percursos reflexivos, abertos, múltiplos e em constante construção. Essa abordagem rompe com a lógica da representação e se aproxima de uma cartografia do processo, em que o conhecimento é produzido como efeito de encontros, afetos e deslocamentos.

O começo sempre é difícil, mas é necessário dar o primeiro passo, começar a caminhar, já que toda cartografia é uma caminhada, começamos a nossa. Com o pé na estrada a caminho do nosso território de pesquisa, cada passo percorrido transforma-se

em um encontro. Neste caminho penso em Beto Guedes e Milton Nascimento “que nada será como antes e amanhã”, esse trecho diz que não é só o desejo da viagem, mas também a inevitabilidade da mudança e que cada curva da estrada é uma oportunidade de ressignificação. Assim, caminho atento às multiplicidades, intensidades e sensibilidades que se entrecruzam no espaço escolar. Nosso percurso é plural, pois essa cartografia é uma construção coletiva, com a participação dos estudantes. Dessa forma, entendemos a cartografia como uma maneira de abandonar velhos paradigmas e abrir espaço para novas perspectivas.

Nunca olhei com tanta atenção o caminho que fiz durante um ano para chegar à escola Prof. Giardini Luiz Lenzi - extensão. A caminho desta escola, sigo com certa apreensão, subo uma serra que liga o bairro onde moro a um bairro que dá acesso à localidade rural do Garibaldi. São cerca de 25 minutos, mas as paisagens se transformam ao longo do caminho: de uma densidade demográfica intensa, movimentos, agitações, barulho, para uma calmaria com plantações, áreas de vegetação, tratadores na rua, distância grande entre as casas, uma estrada de acesso com várias curvas, o que dá a sensação de que, a cada curva, a distância não só física, mas cultural, fica evidente. Chegando à escola, a geografia é típica da colonização do século XIX na região, igreja, cemitério, clube de festas, um pequeno mercado e a escola.

No território da escola percebi que todas as linhas desta cartografia são vidas com sonhos, desejos e medos que se cruzam a cada instante nos corredores, nos intervalos e nas conversas entre cada aula. Existe uma expectativa grande em fechar o ciclo escolar, já que a maioria das conversas estão voltadas para o tema da formatura. Isso mostrou-me que não são apenas estudantes ansiosos por finalizar o último ano do ensino médio, mas essa ânsia esconde incertezas do futuro, uma vez que escola está presente na vida destes sujeitos desde a infância, significando um lugar seguro, ou pelo menos conhecido. Essas vidas, que se encontram todos os dias há cerca de doze anos, intercalam a vontade de seguir e o medo de continuar. O cartógrafo inicia seu trabalho em um território onde os fluxos estão em movimento, onde existe uma rede de vida pulsante.

No primeiro encontro com a turma, ao apresentar e expor a pesquisa aos participantes, eles receberam a apresentação com grande expectativa, demonstraram entusiasmo e disposição em participar. O interesse foi imediato para a leitura do texto, produção textual e a produção audiovisual, talvez pela possibilidade de troca e o contexto de criação deste momento. Definimos como os sujeitos desta cartografia gostariam de ser chamados em suas falas nesta escrita, todos escolheram as iniciais de seus nomes. Além

disso, foram entregues as autorizações para participação na pesquisa, que todos os alunos trouxeram assinadas.

3. 1 COISAS DITAS: RUÍDOS QUE ROMPEM O SILÊNCIO

Conhecer os sujeitos envolvidos nesta cartografia foi importante. Para isso, o formulário, primeira ação desta cartografia, aconteceu em 11 de abril de 2024, com o objetivo de conhecer os sujeitos da pesquisa, suas subjetividades e seu território existencial de modo a compreender seus conhecimentos prévios sobre o tema da ditadura. Os sujeitos receberam o link do formulário via WhatsApp e tivemos que descer para o pátio da escola para ter um acesso melhor à internet. O formulário foi composto por quatorze perguntas pessoais e sobre o tema da ditadura⁷. As questões foram: já teve contato com o tema ditadura civil-militar no Brasil? O tema ditadura civil-militar no Brasil fez parte em algum momento de conversa familiares? Esse contato foi através de qual canal? Comente o que sabe e o que pensa sobre esse período.

Apesar da generalidade das perguntas, foi um primeiro caminho para fazer ajustes no plano de ação. Não acredito que o formulário que responderam tenha sido suficiente para conhecê-los, mas abriu caminho, considerando ainda que, muitas vezes em conversas nos corredores ou mesmo em outros momentos, foi possível conhecê-los um pouco mais.

O formulário de sondagem foi respondido por vinte e dois alunos. Desses sujeitos, dezesseis residem na localidade rural do Garibaldi, cinco no Bairro Jaraguá 99 e um Jaraguá 84. Dezesseis destes estudantes nasceram em Jaraguá do Sul- SC, dois em Lages-SC, um em São Bento do Sul -SC, um em Pomerode- SC, um em Pinhão -PR, um em Maceió- AL, e todos residem na cidade desde a infância.

Os vinte e dois alunos estudaram, no ensino fundamental, na escola da comunidade do Garibaldi os outros em escolas das proximidades. Quase todos têm dezessete anos de idade, exceto um, com dezesseis e um com dezoito anos de idade. Todos os alunos têm alguma ocupação de trabalho, seja como menor aprendiz ou mesmo com contrato de trabalho de oito horas por dia. A renda familiar fica de 3 a 6 salários mínimos. Sobre o que gostam de fazer em seu tempo livre, as respostas foram diversas, entre jogar vídeos games, usar as redes sociais, assistir filmes e seriados, praticar esportes,

⁷ O formulário completo está nos apêndices com o título questionário perfil dos estudantes.

ler livros, HQ e mangás, passeios em parques, shopping, reunir-se com amigos e familiares. Sobre os hábitos de leitura, apenas seis alunos frequentam a biblioteca ou livrarias da cidade.

Podemos perceber a multiplicidade de relações sociais que se configuram a partir de processos de singularização e territorialização, onde os sujeitos transitam entre os espaços rurais e urbanos, configurando diferentes experiências sociais e culturais. Mostram não apenas como os jovens se conectam, mas também como se afastam de certos ambientes, o que influencia suas identidades. Estão inseridos precocemente no sistema de mais valia, representando uma forma de territorialização do trabalho que limita suas linhas de fuga. Sujeitos imersos em uma estrutura social que os vê como possibilidade de doar sua força de trabalho e sua juventude para a manutenção e o crescimento do sistema econômico.

Quando esses jovens falam sobre suas preferências de lazer, percebemos máquinas desejantes, que são muitas e sempre em movimento, por isso não dá para prendê-las a uma identidade fixa. Falar em máquinas, nos ajuda a escapar das ideias de identidade e sujeito. Segundo Deleuze e Guattari “o que define precisamente as máquinas desejantes é o seu poder de conexão ao infinito, em todos os sentidos e em todas as direções” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 514). Cada um desses gostos e preferências refletem uma singularidade, mas também aponta para uma máquina coletiva que se organiza em torno de determinados afetos e fluxos culturais. Além disso, presenciei conversas desses jovens sobre suas preocupações com o término de seus contratos de estágio ou como menores aprendizes. Por outro lado, há uma grande ansiedade em relação aos dezoito anos, idade em que poderão tirar a carteira de motorista. Além disso, muitos ainda estão indecisos sobre seguir para a faculdade ou se dedicar exclusivamente ao trabalho.

Na questão sobre a temática dessa pesquisa, se já tiveram contato com o tema ditadura civil-militar no Brasil, as respostas foram: quinze alunos já tiveram alguma forma de contato com a temática e sete responderam que não conheciam o tema. Entretanto, na próxima resposta, vinte deles disseram que o contato foi através da escola, um por filme e um por curiosidade. Já sobre a questão se o tema ditadura civil-militar no Brasil fez parte em algum momento de conversa com familiares, cinco alunos disseram que tiveram alguma conversa com seus familiares sobre o tema e os outros dezessete nunca presenciaram esse tema em diálogos domésticos. Sobre se o tema ditadura civil-militar no Brasil fez parte em algum momento de suas conversas familiares, os cinco

estudantes que respondem que presenciaram conversas sobre o tema, colocam uma consideração importante que presenciaram conversas familiares de apoio, rememoração ou saudosismos da ditadura- civil militar, porém não temos condições de saber em qual contexto aconteceram essas conversas

As diferentes respostas indicam que tiveram alguma proximidade com a temática no nono ano do ensino fundamental. Outro indicativo foi no momento da exibição de cenas do filme: *O ano que meus pais saíram de férias*, num momento posterior da pesquisa, quando muitos deles reconheceram algumas cenas do filme e disseram que havia sido exibido pela professora de história no nono ano do ensino fundamental. Porém, alguns estudantes não se lembraram do tema imediatamente. Talvez, na época em que tiveram o primeiro contato com o tema, por ainda estarem no ensino fundamental, pode ter influenciado a forma como eles absorveram essa informação, a distância temporal pode ter contribuído para que eles se sentissem pouco à vontade em emitir opiniões ou reflexões mais profundas.

Provocados para comentar de forma discursiva sobre o que pensam da ditadura civil-militar, das vinte e uma respostas, oito disseram que não sabiam, porém, algumas respostas cabem ser citadas aqui: “Ditadura Civil-Militar no Brasil foi marcada pela extrema violência com a qual foram combatidos os opositores do regime. Prisões arbitrárias, torturas, estupros e assassinatos aconteceram pelas forças militares e policiais no país” (Estudante LM). “Houve muita violência, morte, tortura e entre outros, na minha opinião deve ter sido um tempo muito sofrido para os que participaram” (Estudante EM). “Algo terrível, extrema violência, negando os direitos mais básicos do ser humano” (Estudante NB). “Que foi um regime político que teve membros de forças armadas de um país” (Estudante BH). “Foi um período difícil no Brasil” (Estudante VH). “Não podia fazer nada, tudo controlado, horrível” (Estudante PK).

Outras respostas foram interessantes, apesar de não abordarem nosso tema. São elas: “Sei nada, mas gosto sempre de ver sobre guerras” (Estudante AH). “Foi um período marcado por várias mudanças e acontecimentos, um deles que me recordo é o período no qual o Brasil tinha que ser "abrasileirado", pois tinha imigrantes/descendentes de imigrantes no país, que foram proibidos de falar seu idioma, ler livros e ouvir músicas no seu idioma de origem” (Estudante KM). “Não sei nada, não penso nada sobre até porque não estava nos livros de história, e também não busquei saber por que nem eu sabia que existia ditadura militar no Brasil” (Estudante JS).

As primeiras respostas indicam que existe um conhecimento prévio sobre a temática e as conexões estabelecidas estão ligadas à violência, prisões, tortura e censura. Alguns comentaram que foi um momento difícil para o país e para a sociedade. Além disso, conseguiram fazer associações entre censura, violência, fim dos direitos humanos com a forma de governo militar. Um estudante fez conexões com a guerra, enquanto outro mencionou que não buscou se informar sobre o tema e que o assunto não estava presente em seu livro escolar. Acredito que, nas últimas três décadas, esse tema tem sido abordado de forma constante nos materiais didáticos. No entanto, a resposta que mais me intrigou foi a do estudante KM, que associou o acontecimento a outro período ditatorial no Brasil: o Estado Novo, sob Getúlio Vargas. Durante essa ditadura, houve perseguição àqueles que não falavam português, em uma tentativa forçada de "abrasileirar" a sociedade, como o próprio estudante destacou.

Percebemos esses estudantes como sujeitos ativos, com seus próprios conhecimentos, saberes, experiências e subjetividades. Isso revelou que poderíamos manter um diálogo produtivo e criativo na nossa cartografia. Cada resposta, cada conexão feita, demonstra que o conhecimento não é linear nem homogêneo, mas sim, um campo de múltiplas interpretações e vivências. As diferenças entre saber e não saber sobre o tema não representam uma barreira à nossa cartografia, pelo contrário, funcionam como pontos de partida que ampliam nosso olhar e nos convidam a explorar diferentes perspectivas. O desconhecimento sobre certos aspectos do tema não é uma lacuna, mas um terreno fértil, repleto de possibilidades inventivas.

Essas diversas percepções nos ajudaram a identificar caminhos, promover diálogos e levar em conta o repertório prévio dos estudantes, além de identificar as lacunas que surgem. Assim, a cartografia se torna um espaço vivo de trocas, onde diferentes vozes se entrelaçam para construir compreensões mais amplas e significativas, *pois nada será como está.*

3.2 COISAS NÃO DITAS

Assim que terminei de ler as respostas do questionário, fui tomado por uma inquietação: como organizar o caos de ideias, pensamentos e divagações sobre os próximos passos? Como estruturar um diálogo com os estudantes de maneira viável e significativa? Recorri às minhas anotações no diário de pesquisa, na esperança de encontrar pistas que me ajudassem a traçar um caminho possível.

Nesse possível diálogo, lembrei-me de Luiz Gonzaga Jr, conhecido como Gonzaguinha, que dizia em sua canção *Vamos à luta*: “eu acredito é na rapaziada, que segue em frente e segura rojão”. Certamente foi um apoio para os momentos de dúvidas deste cartógrafo, acreditar no potencial de transformação dos estudantes. O caminho foi seguir o plano de ação, apresentar o livro *Infância Roubada: Crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil* e fazer uma exposição dialogada sobre o tema.

As ações aconteceram em 2 e 9 de maio de 2024. Apresentei o livro e o que foi a Ditadura Civil-militar no Brasil de 1964 a 1985, com os objetivos de: identificar as violações de direitos humanos; discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos; compreender o que foi a Comissão Nacional da Verdade; entender relações não vistas antes; circunscrever um território pelo qual vamos pensar, produzir movimentos e intensidades; compreender os principais conceitos relacionados ao período ditatorial; relacionar o passado com o tempo presente; analisar as estruturas do que está dito e colocado, e desmistificar argumentos prontos sobre o tema.

Começamos com a apresentação do livro, sobre o qual preparei slides explicativos. Falei sobre a Comissão Nacional da Verdade e as Comissões Estaduais, além de ter levado uma versão impressa do livro para que os estudantes pudessem manuseá-la. Embora tenha preparado os slides com antecedência, a fala sobre o livro ocorreu de forma espontânea, sem ser uma resenha estruturada. Busquei compartilhar minhas impressões e reflexões de maneira descontraída, com o objetivo de estimular uma conversa sobre a obra, em vez de apenas apresentar um resumo formal.

Na apresentação do livro, como leitor impactado pelo que acabara de ler, compartilhei com os outros o que havia me tocado profundamente. Não se tratava apenas de apresentar o enredo, mas de uma tentativa de transmitir a emoção e o impacto que a leitura causou em mim. Ao falar sobre a obra, minha intenção foi levar os estudantes às mesmas sensações de choque, reflexão e inquietação que eu senti ao me deparar com os depoimentos do livro pela primeira vez. Dessa forma, tornou-se uma espécie de narrativa sobre como o livro me afetou e sobre as questões provocadas, possibilitando um ambiente de reflexão compartilhada.

Com tudo isso, os estudantes, atravessados por afetos e intensidades, foram sensibilizados e instigados a percorrer o texto não como um território fixo, mas como um mapa em constante devir. A leitura deixou de ser uma mera decodificação de palavras para se tornar uma experimentação, na qual novos sentidos, encontros e conexões

traçaram nosso percurso. Houve mais silêncio do que intervenções sobre o livro. O ambiente se carregou de uma tensão sutil, onde as expectativas pairavam no ar. O silêncio não era vazio, mas cheio de potência para seguirmos para a leitura dos capítulos posteriores.

O diálogo sobre a ditadura civil-militar no Brasil revelou inquietações por parte dos estudantes, sobretudo, uma forte vontade de expressar ideias e refletir sobre esse período histórico. As inquietações propiciaram diálogos sobre o tema, os estudantes fizeram questionamentos sobre o autoritarismo e a censura.

O diálogo exposto teve como foco explicar o golpe de 1964, os governos militares, as leis autoritárias e as perseguições políticas, proporcionando uma análise crítica dos acontecimentos. Além disso, destacou a resistência daqueles que lutaram contra o regime, evidenciando o impacto da repressão na sociedade e a importância da memória histórica para a construção da democracia. Os estudantes estabeleceram diversos diálogos, aprofundando reflexões sobre o tema. Deste momento, não tive registro instantâneo, logo que acabamos o diálogo, anotei em meu diário de pesquisa, porém, minhas memórias também são afetadas, mas pude notar que o debate entre os estudantes se intensificou especialmente ao discutirmos sobre a censura, despertando indagações sobre a restrição da liberdade de expressão durante a ditadura civil-militar. As trocas de ideias permitiram não apenas a compreensão dos impactos dessa repressão no passado, mas também conexões com desafios contemporâneos relacionados à liberdade de pensamento e ao direito à informação. Os estudantes, sujeitos ativos desta pesquisa fizeram o que Michael Foucault nos diz sobre o que é uma pesquisa: “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê [...] explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através de um exercício de um saber que lhe é estranho” (Foucault, 1994, p. 15).

Nossa cartografia é construída no plural, refletindo a diversidade de vozes e perspectivas dos estudantes. Essa pluralidade trouxe diferentes interpretações e conexões com o tema. Durante o diálogo algumas músicas foram lembradas e discutidas, destacando composições que surgiram sob a censura da ditadura. Essas canções, carregadas de resistência e significados ocultos, serviram como um importante meio de expressão política, permitindo aos estudantes compreenderem a força da música como instrumento de contestação e memória histórica.

Durante os diálogos sobre o que foi a ditadura civil-militar no Brasil, os estudantes comentaram sobre músicas compostas durante o regime, destacando como os artistas

utilizaram a criatividade para driblar a censura e expressar críticas por meio de metáforas e simbolismos. Entre músicas comentadas pelos estudantes estão a canção *Cálice*, de Chico Buarque e *O Bêbado e o Equilibrista*, interpretada por Elis Regina. A partir dos comentários dos estudantes, que reconheceram as músicas como uma forma de denúncia durante a ditadura, optei por exibir via Youtube, algumas canções desse período para aprofundar a discussão e ampliar as reflexões, entre as músicas exibidas estavam as versões *Cálice*, *O Bêbado e o Equilibrista*, *Para não dizer que não falei das flores* e a composição *O Que Será?* Entretanto, alguns estudantes disseram que conheciam as músicas em versões de rock feita por banda brasileira, especialmente *Cálice e Para não dizer que não falei das flores*, regravadas por Pitty, em 2014, e a banda Charlie Brown Jr., em 2005.

Diante da do fluxo do diálogo não foi possível registrar as falas dos estudantes instantaneamente, porém, assim que possível, fiz anotações sobre o que tínhamos conversado em sala de aula a respeito das canções. Os estudantes LR. e AK disseram que a música *Cálice* faz um jogo de palavras entre "cálice", no sentido da bebida, e "cala-se", remetendo à repressão e à censura impostas pelo regime militar. A música, composta em um período de intensa repressão, tornou-se um marco da resistência artística, utilizando metáforas para driblar a censura e expressar a indignação contra a falta de liberdade de expressão. Outra canção citada pela estudante MW foi a canção *O Bêbado e o Equilibrista*, interpretada por Elis Regina, composta por João Bosco e Aldir Blanc, que se tornou um hino da anistia e da luta pela redemocratização do Brasil. A estudante MW destacou que a letra trazia a dor do exílio, a repressão e a esperança por um futuro livre. A conversa ajudou a entender de que maneira a música foi uma ferramenta poderosa de protesto e expressão emocional durante períodos de repressão. Por último, foi citada pela estudante AK a música *Para não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré. A canção exalta a luta popular e critica a repressão imposta pelo regime. Ao discutir essa música na exposição, os estudantes puderam perceber como a arte foi uma ferramenta essencial na luta por liberdade e justiça, conectando sentimentos como indignação e esperança.

As músicas podem ser uma poderosa ferramenta didática para transmitir as sensações, desejos e angústias de uma época, especialmente quando se trata do período ditatorial no Brasil. Através das letras e melodias, é possível compreender não apenas o contexto histórico, mas também os sentimentos da população diante da repressão, da censura e da luta pela liberdade. Canções como *Cálice* e *O Bêbado e o Equilibrista* são

exemplos marcantes de como a arte serviu como forma de resistência e expressão política. Além disso, a música possibilita uma conexão emocional com o passado, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo, ao permitir que os estudantes vivenciem a história de maneira sensorial e reflexiva. A arte pode ser vista como uma forma de escapar, criar novas linhas de fugas das imposições da sociedade, novas formas de percepção e compreensão da realidade, uma maneira de subverter as normas e criar possibilidades de novos sentidos.

Durante o diálogo mediado pelas canções, foi possível perceber o estabelecimento de uma comunicação mais fluida e descentralizada, que favoreceu uma conexão nômade entre os estudantes e o tema. Além de possibilitar uma reflexão crítica e efetiva. Tal estrutura, abriu espaço para múltiplas perspectivas e saberes, valorizando a heterogeneidade das experiências e contribuindo para a construção de um conhecimento rizomático, em constante movimento e transformação.

3.3 IMAGEM EM MOVIMENTO

Nômades que circunscrevem linhas, desterritorializam e constroem um território onde estamos pensando, percorrendo sons, silêncios e imagens. Escapamos das formas binárias, buscamos a multiplicidade, criamos mapas de novas relações. Cartografar é inventar novos modos de subjetividades e existência para de certa forma dizer as coisas que não são ditas. Com o objetivo de criar novas significações, exploramos diversas linhas de expressão e linguagem, transitando por textos, composições musicais e produções cinematográficas, que serviram como estímulos para reflexões e ressignificações coletivas. Porém, até o momento percorremos uma parte das linhas textuais e musicais, mas as linhas desenham-se a todo momento, às vezes cercadas pelo caos ou por vazios, silêncios que nos atravessam.

Nosso plano de ação seguiu, apesar de algumas pausas devido ao calendário escolar, que previa atividade dos estudantes para arrecadação de fundos para a formatura, conselho de classe e feriado, ficamos os dias 16, 23 e 30 de maio sem atividades de pesquisa. Essas pausas trouxeram um momento de reflexão e preocupação com o cronograma, que passou por adaptações.

Dia 27 de maio, retomamos a pesquisa com a exibição do filme *O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias*⁸, com os objetivos de criar paisagens do passado estudado; compreender os principais conceitos relacionados ao período ditatorial; conhecer visualmente o período ditatorial brasileiro; inventar subjetividades, novos modos de vida e existência; circunscrever um território pelo qual vamos pensar. O filme acompanha a história de Mauro em 1970, um garoto de 12 anos cujos pais, perseguidos pela ditadura militar, precisaram fugir. Eles o deixam aos cuidados do avô em São Paulo, mas um imprevisto faz com que Mauro tenha que se adaptar sozinho a um novo ambiente, ao mesmo tempo em que o país vive a euforia da Copa do Mundo. Buscamos trazer esse filme devido à sua abordagem, um olhar da infância para os impactos da ditadura, o que dialoga com os textos do livro *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*, que é constituído por depoimentos de pessoas que vivenciaram, na infância, a experiência da ditadura. A exibição do filme não foi na íntegra, preferimos a forma não linear, com trechos selecionados com base em sua relevância. Foram exibidos os primeiros 20 minutos e o final, a partir de 1h15m, num total de 45 minutos. Além disso, cenas pontuais foram exibidas. A partir dos trechos exibidos, os estudantes foram convidados a dialogar sobre o filme, com o intuito de demonstrar quais paisagens e significações formaram sobre o passado ditatorial. Para isso, algumas questões norteadoras fizeram parte desse encontro: Quais as mudanças de paisagens foram percebidas em relação ao tempo presente? Qual a narrativa do filme? E quais os impactos perceberam no personagem em relação a ditadura? A ditadura foi presente do cotidiano narrado? Quais significações foram formadas sobre esse período narrado no filme? Os diálogos foram gravados com os estudantes em pequenos grupos⁹.

Um dos pontos principais discutidos foi sobre as mudanças nas paisagens, sendo questionados sobre as transformações percebidas em relação ao tempo presente. Eles refletiram sobre como os ambientes mostrados no filme se comparam com os que conhecemos hoje. Essa troca de ideias permitiu uma análise profunda e crítica das questões abordadas pelo filme, estimulando o pensamento reflexivo dos alunos sobre as transformações ocorridas nas paisagens ao longo dos anos.

Os diálogos sobre o filme com os estudantes foram registrados em áudio. As gravações das conversas em grupo foram realizadas por meio dos gravadores de voz dos

⁸ O ano em que meus pais saíram de férias. Direção: Cao Hamburger. Brasil, [s.n.], 2006.

⁹ As transcrições dos diálogos gravados com os grupos de estudantes, utilizadas como parte do material de análise da pesquisa, encontram-se disponíveis em apêndice para consulta.

celulares. O espaço utilizado para as gravações das reuniões dos grupos foi a própria sala de aula, onde nos reunimos em volta da mesa do professor, com a presença de outros estudantes que aguardavam sua vez de participar. Para garantir que nenhum áudio fosse perdido, utilizamos dois aparelhos celulares simultaneamente. No entanto, devido à acústica não ideal da sala de aula, houve a presença de ruídos durante as gravações. Apesar disso, esses ruídos não comprometeram a clareza das falas dos estudantes, que puderam ser captadas sem maiores dificuldades. A experiência, embora não tenha sido perfeita do ponto de vista técnico, permitiu uma boa compreensão do conteúdo compartilhado.

As mesmas perguntas foram feitas a todos os grupos, e cada reunião contou com a participação de cerca de cinco a seis estudantes. As questões serviram como direções para orientar nossas conversas, mas os diálogos aconteceram com momentos de intersecções, silêncios, dúvidas, divagações, indagações e até risadas. Essas abordagens contribuíram para um ambiente mais interativo, proporcionando diferentes perspectivas. Apesar disso, os estudantes se mostraram tímidos ao saberem que a conversa estava sendo gravada. Embora a maioria tivesse algo a dizer, limitaram-se a fazer algumas colocações pontuais e pequenas frases, demonstrando certa hesitação em se exporem mais. Embora a presença da gravação parecesse inibir uma participação mais espontânea e fluida por parte dos estudantes, o diálogo que se estabeleceu, ainda assim, revelou observações significativas, especialmente sobre as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo. Um dos participantes mencionou que “as estruturas das ruas e casas são diferentes e havia mais vegetação na cidade” (Estudante VH.). Além disso, foi mencionado que “o comportamento das pessoas e a linguagem eram mais formais, sem o uso de gírias” (Estudante BH.). Um aspecto bastante destacado foi a vestimenta da época, incluindo o uso de cintos e chapéus: “Chapéu hoje em dia eu não vejo muita gente usando” (Estudante VH). O segundo grupo, também trouxe reflexões sobre a maneira de como as pessoas se vestiam no passado. Um dos participantes comentou sobre o estilo mais social das roupas masculinas: Por exemplo, “o homem, no caso, já se vestia com uma roupa um pouco mais social. Diria que é um estilo mais do passado, de antigamente” (Estudante KM.). Essa mudança das vestimentas levou o grupo a refletir sobre a aparência das pessoas no passado e no presente. Surgiu a questão: será que, ao olharmos para o passado, temos a impressão de que as pessoas de antigamente pareciam mais velhas? Mesmo os mais jovens aparentavam ter uma aparência mais madura em comparação com os padrões atuais. Segundo a fala da Estudante ML, “eram mais velhas assim, até as pessoas mais

jovens”. Essas percepções reforçam como a moda, o estilo de vida e até mesmo os cuidados estéticos influenciam a forma como enxergamos diferentes épocas, ou talvez o uso do terno e do chapéu transmita uma sensação de algo mais tradicional e ligado ao passado. As mudanças culturais e sociais influenciam a forma de se vestir ao longo do tempo, refletindo transformações nos hábitos e na identidade de cada sociedade ou grupo social.

Os estudantes também fizeram observações sobre as brincadeiras de antigamente. A estudante VS. comentou que “os jogos também, tipo, futebol de botão agora não é mais tão comum”. Além disso, outros participantes destacaram que muitas brincadeiras tradicionais, como amarelinha, bolinha de gude e pião, eram mais populares no passado, enquanto hoje foram substituídas por jogos digitais e atividades eletrônicas. A estudante SS comentou: “vi que no filme tinha o futebol de botão, né? E eu já tinha, sei lá, experienciado esse futebol quando era criança. E hoje em dia isso não é mais tão presente, já que tem a internet. E as crianças ficam mais tempo na internet do que fora dela”.

Algo intrigante na narrativa do filme são os diálogos sobre a Copa do Mundo, que a permeiam e simbolizam a esperança do protagonista de assistir à final ao lado do pai. Da mesma forma, a sociedade projeta no futebol um alívio para suas angústias sociais, transformando o esporte em uma válvula de escape para suas dificuldades e incertezas. O estudante VH, citou “até mesmo final de Copa do Mundo, o Brasil jogando e ele (nosso protagonista) preocupado com os pais dele, sabe!”.

As interseções entre a Copa do Mundo e a esperança do protagonista se conectam diretamente com a esperança coletiva da sociedade. Esse aspecto foi percebido pelo estudante VH, que destacou a maneira de que o futebol funciona como um símbolo de expectativa e desejo por um futuro melhor. Desde o início do filme, há a promessa de que o pai retornaria, criando uma expectativa, reforçando a relação entre os anseios individuais e sociais que permeiam a narrativa: “Deu para ver isso. E tinha uma expectativa que foi falada no início do filme, que o pai iria voltar” (Estudante VH). É interessante observar como uma geração que ainda não testemunhou a seleção nacional de futebol ser campeã mundial, mantém uma forte conexão com essa esperança, o futebol continua sendo um símbolo de identidade e aspiração coletiva.

Outra imagem marcante percebida por todos os estudantes foi a presença do automóvel Fusca, que aparece em diversas cenas do filme. Esse detalhe chamou a atenção do grupo, pois o carro, muito popular em décadas passadas. “é um carro que todo mundo usava. E hoje quem tem é uma raridade, né? E também tem o carro da ambulância que é

uma Kombi. Uma Kombi. Uma Kombi” (Estudante MW). O coletivo destacou uma cena que considerou sensível: o momento em que um menino corre desesperadamente atrás de um Fusca, acreditando que era o carro de seus pais. Alguns estudantes mencionaram que seus pais e avós já tiveram um Fusca, reforçando uma conexão afetiva com o veículo. Um deles lembrou um relato familiar sobre as dificuldades de subir morros com esse carro. Essas lembranças trouxeram à tona não apenas a popularidade do Fusca no passado, mas também as experiências individuais.

Sobre a ditadura civil-militar, os estudantes demonstraram compreender a temática do filme. Muitos mencionaram que já haviam assistido a essa obra no ensino fundamental. No entanto, percebi certa inibição, como se ainda houvesse um receio em aprofundar a discussão ou expressar plenamente suas opiniões sobre o assunto. A estudante mencionou que assistindo ao filme percebeu que “se você era contra você era calado, entre aspas, num outro sentido. Tipo, você era silenciado para você não ter voz e não convencer mais pessoas de que aquilo não era bom” (Estudante VH).

A estudante MW destacou a forma como as personagens do filme vivenciam a ditadura militar, mencionando uma cena marcante: “Eles estão vivendo a ditadura militar. Quando todo mundo estava na rua, os militares chegaram e começaram a reprimir o povo, simplesmente porque pensavam diferente ou tinham uma opinião distinta”. A estudante VS complementou essa análise ao citar a cena dos cavalos, em que um menino está na rua em meio a um grande tumulto. Os militares, montados a cavalos, tentam impor a ordem, mas acabam intensificando o caos: “Acho que essa foi a cena mais evidente”. Diante da violência vivenciada pelo personagem do filme estar afastado de seus pais, o estudante BK destacou a força da esperança que o menino mantinha, sustentada pela promessa dos pais de que retornariam: “Acho bastante interessante a esperança que o menino tinha de os pais voltarem, essa era a promessa deles”. Através da experiência do protagonista de viver longe de seu pai, o estudante BK relacionou a sua própria experiência pessoal, comentou que “quando você é criança e está crescendo, é importante ter uma figura paterna. Minha mãe foi meio que pai e mãe ao mesmo tempo”. O estudante mencionou que havia certos assuntos que ele não conseguia conversar com sua mãe. Ele sentia a necessidade de compartilhar essas questões com uma figura masculina, mas não tinha essa possibilidade. Diante disso, muitas das lições que precisava aprender vieram da convivência com amigos na rua. Por fim, comentou sobre a presença da figura paterna que no “meu caso fez falta e para menino no contexto do filme também deve ter feito” (Estudante BK).

Podemos perceber a percepção dos estudantes sobre as ruas, as vestimentas e as brincadeiras infantis como elementos em movimento que demonstram como esses territórios são reconfigurados e ressignificados. Não somente isso, mas como um elemento de transporte, o Fusca, é significativo para esses jovens como elementos presentes nas memórias coletivas e individuais.

Além disso, a discussão sobre a ditadura civil-militar levantou reflexões sobre a falta de liberdade de expressão e a repressão, pelas quais podemos perceber que as relações de poder operam não apenas nas grandes instituições, mas também nos processos subjetivos e cotidianos moldando particularidades. A dificuldade, no ensino, que os estudantes têm em expressar suas ideias, opiniões e conhecimentos, ficou evidente nesse momento, em nossa cartografia. Os mecanismos de controle social operam de maneira sutil e contínua, especialmente nas instituições como a escola, que historicamente se tornou um espaço privilegiado para a normalização e vigilância dos indivíduos, na qual os jovens são moldados por um conjunto de regras e normas que disciplinam seu comportamento, pensamento e até sua forma de se expressar. Esse processo criou um autocontrole que pode se manifestar como autocensura (Foucault, 1975), processo tão enraizado que, ao longo do tempo, o indivíduo pode não perceber que sua fala já está modulada pelos mecanismos de controle. Podemos perceber isso na ausência de um diálogo prolongado sobre as cenas do filme: frases curtas, medo de verbalizar, ou mesmo receio gerado pela gravação da conversa. A mediação do filme possibilitou aos estudantes a compreensão de que, durante a ditadura civil-militar, operava um sistema de poder articulado não apenas para silenciar aqueles que contestavam a ordem vigente, mas também para conter a disseminação de discursos críticos entre a população. A linguagem audiovisual, nesse sentido, funcionou como um dispositivo potente de leitura e interpretação histórica. Ficou evidente, em algumas falas dos estudantes, seu entendimento sobre a ditadura civil-militar em torno da questão da imposição de regras, que ocorreu de maneira brutal e desumanizada, ilustrada pela imagem dos militares montados a cavalo, como uma forma de domínio do Estado sobre a sociedade, evidenciando como o Estado ditatorial exerceu um controle sobre a população, decidindo quem poderia falar, se expressar e existir dentro das normas impostas pelo regime.

Podemos afirmar que essa não foi uma ação simples de realizar, exigiu tempo, preparação e, sobretudo, sensibilidade para compreender as falas dos jovens e suas diversas formas de enxergar o mundo. Foi necessário não apenas ouvi-los, mas também

interpretar seus discursos dentro de seus contextos sociais, culturais e de suas reações emocionais.

No entanto, a ausência de um ambiente adequado para as gravações representou um desafio adicional ao processo, comprometendo tanto a concentração quanto a fluidez dos diálogos. Além disso, a gestão das interações entre os grupos tornou-se mais complexa, já que, enquanto um grupo de aproximadamente cinco estudantes participava ativamente da conversa sobre o filme, os demais permaneciam no mesmo espaço, aguardando sua vez, o que gerava distrações e interferências no andamento das discussões. Acredito que a exibição de trechos do filme tenha sido uma estratégia importante para agenciar o diálogo, possibilitando um espaço para explicações, esclarecimento de dúvidas e reflexões mais aprofundadas. Essa abordagem facilitou a compreensão do tema, incentivou os jovens a se posicionarem. A utilização do filme possibilitou desconstrução de narrativas, levando os participantes a questionarem, reinterpretarem e ressignificarem o passado. É importante reconhecer que, durante os diálogos com os estudantes, sempre há algo que escapa aos códigos estabelecidos, como nos lembram Deleuze e Guattari (2012, p. 108), “sempre há algo que tende a escapar aos códigos, não sendo, pois, capturado, e a evadir-se dos códigos, quando capturado”. Por mais que se busque cartografar essas experiências, elas frequentemente deslizam pelas margens, resistindo à captura e afirmando a potência do que é vivido de forma singular e imprevisível.

3.4 UMA LEITURA NÃO SILENCIOSA DE INFÂNCIAS ROUBADAS

A leitura dos textos: *O ídolo que não tinha rosto* e *O testemunho do que eu sei, li, vi...*, do livro *Infância Roubada: Crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil*, ocorreu entre 13 a 20 de junho. Os estudantes receberam os textos uma semana antes, enquanto ainda estávamos gravando algumas conversas. Os objetivos desta ação foram: criar fluxos de experiências; compreender a violência cometida contra crianças no período ditatorial; entender a leitura como mecanismo para ressignificar o passado; conhecer memórias de sujeitos atingidos pelo regime ditatorial; identificar deslocamentos de sentidos da temática; compreender a produção de subjetividades sobre um tema sensível; perceber a ditadura como regime de produção de corpos/subjetividades; criar territórios e novos arranjos de pensamentos; destruir e (re)construir olhares sobre o passado. Os estudantes foram organizados em dois grupos de 12 participantes. Cada

grupo recebeu um texto diferente, com o objetivo de promover a leitura, a interpretação e a troca de ideias à partir de perspectivas distintas. A proposta buscava estimular a reflexão crítica e o diálogo entre os participantes, a partir dos conteúdos apresentados nos textos. Além disso, os estudantes receberam orientações sobre a leitura de anexo com palavras chaves e um questionário. Após a leitura, cada estudante sentou-se com quem leu um texto diferente do seu e contou suas impressões. No final, produziram uma produção textual sobre suas percepções, os textos completos foram digitalizados e inseridos em apêndice, acompanhados do instrumento de coleta de dados, questionário aplicado aos estudantes.

Havia uma certa expectativa, especialmente porque, durante as explicações sobre o livro, este despertou interesse e curiosidade, talvez por se tratar das memórias de crianças impactadas por um regime autoritário que desrespeitou torturou e matou. A perspectiva marcada pela vulnerabilidade torna esses relatos comoventes, evidenciando as cicatrizes deixadas por esse período de repressão e violência.

Seguimos o que Deleuze expressa sobre o que é uma aula, “é uma espécie de matéria em movimento musical, em que cada grupo aprende o que lhe convém. Não é tudo que convém a qualquer um. Uma aula é emoção. Se não há emoção, não há inteligência, nenhum interesse, não há nada” (Deleuze *apud* Dosse, 2010, p. 291). A sala de aula é o espaço onde acontecem “emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos” (Araújo, 2020, p. 196), pois se abrem possibilidades de acesso a sentidos muitas vezes intransmissíveis, mas singulares, entre racionalidade e sensibilidade. O processo de ensino é essencialmente humano, é uma experiência que reconhece os sentimentos emoções, desejos e sonhos.

Foi entregue um anexo junto com o texto, contendo palavras-chave para servir de referência aos estudantes durante a leitura. As palavras-chave incluídas foram: afetos, medos, família, crimes de pensamento, infância, traumas, busca pelo passado, autoritarismo, perda de identidade, esquecimento e resistência. Após a leitura individual das narrativas, realizou-se a etapa de contação, na qual cada estudante compartilhou com um colega o conteúdo do texto que havia lido. Esse colega, por sua vez, havia lido uma narrativa diferente, promovendo assim uma troca significativa de leituras e interpretações entre os estudantes. Além disso, responderam ao questionário: Quais as afetações promoveram-se diante da experiência narrada no texto? Quais as linhas de fuga apresentada pelos narradores do texto diante do poder ditatorial foram percebidas no texto? Como a máquina de controle operou sob as multiplicidades políticas dos indivíduos

durante esse período? A ditadura civil-militar no Brasil opera como uma máquina de controle e subjetivação, produzindo novas relações de poder e abolindo a liberdade individual, com isso, jovens e adolescentes foram afetados, portanto como percebeu no texto essa abolição de liberdade? Foi necessário oferecer uma explicação inicial aos estudantes sobre o propósito e o significado de cada pergunta do questionário. Além disso, durante a realização da atividade, dúvidas pontuais foram esclarecidas sempre que solicitadas, a fim de garantir a compreensão e a participação efetiva de todos no processo. É importante uma reflexão crítica e desmistificada sobre a ditadura para podermos entender suas ressonâncias no presente, identificando quais os mecanismos ainda se fazem presentes atualmente.

Tanto as palavras-chave quanto as perguntas foram elaboradas como um possibilidade para os estudantes pensarem a leitura e interpretarem o texto, oferecendo um ponto de partida para a análise crítica. No entanto, essas referências não foram impostas como um limite, mas sim como um estímulo à reflexão e ao aprofundamento da compreensão. A intenção foi proporcionar uma experiência de leitura aberta e dinâmica, permitindo que cada estudante pudesse explorar o conteúdo de forma subjetiva, conectando-o com seus próprios conhecimentos, vivências e questionamentos. Dessa forma, buscamos incentivar a autonomia intelectual e a construção de múltiplas interpretações. Tanto é que muitos estudantes, ao invés de responderem diretamente às questões do questionário, optaram por desenvolver um texto corrido. Ao escreverem um texto contínuo, eles puderam explorar suas reflexões de forma mais aprofundada, conectando os temas do material lido com suas próprias percepções e experiências.

Após a leitura, cada estudante compartilhou sua interpretação com um outro estudante que havia lido um texto diferente. Essa troca permitiu criar novos arranjos, nos quais os estudantes não apenas relataram o conteúdo lido, mas também reinterpretaram as ideias e criaram fluxos de experiências. Além disso, este processo gerou a construção coletiva de conhecimento, estimulando pensamento crítico ao comparar diferentes narrativas, identificar conexões entre os temas abordados e ampliar a compreensão dos textos a partir de múltiplas perspectivas.

Cada estudante, com suas subjetividades e particularidades narrativas, compartilhou sua leitura. Essa troca não se limitou a um simples resumo do conteúdo, uma vez que, cada estudante destacou os aspectos que mais lhe impactaram. O impacto mais marcante, relatado de forma unânime pelos estudantes, foi a profunda comoção ao perceberem como as crianças foram submetidas a diversas formas de violência durante a

ditadura civil-militar no Brasil. Na leitura e na troca de percepções, foram destacadas as agressões físicas e psicológicas sofridas por crianças, e também a perda de familiares. Um aspecto marcante nas narrativas dos estudantes foi que, no texto *O ídolo que não tinha rosto*, que relata a história de Irineu Akselrud de Seixas, foi sua irmã, Ieda Akselrud de Seixas que foi a relatora. O fato de Irineu não ser o depoente marcou os estudantes, tanto os que leram quanto os que foram ouvintes, e muitas hipóteses foram levantadas sobre os motivos de Irineu não ter falado sobre o ocorrido vivenciado por ele. A conclusão predominante entre os estudantes foi que o trauma ainda não havia sido superado. Além disso, outro aspecto do mesmo texto, que causou forte impacto, foi o fato de Irineu não se lembrar do rosto de seu pai, algo que gerou reflexões sobre a profundidade das marcas deixadas pelo passado ditatorial.

Sobre o texto *O testemunho do que eu sei, li, vi...*, de Maria Eliana Facciolla Paiva, podemos destacar alguns pontos mencionados pelos estudantes em suas narrativas para os colegas. O fato que foi citado por todos, aconteceu quando Maria Eliana foi pressionada por sua mãe, e, em meio a essa pressão, um trabalho escolar acabou nas mãos dos inquisidores. Esse episódio gerou intensas discussões, pois, além da tensão familiar e da prisão de uma adolescente, levantou-se a questão de por que um simples trabalho escolar se tornou motivo de inquisição por parte da ditadura. A estudante NK, mencionou que, possivelmente, o receio de doutrinação foi o motivo pelo qual, durante o interrogatório, utilizaram como referência um trabalho escolar sobre a Primavera de Praga, elaborado por Maria Eliana Facciolla Paiva, nas aulas de história.

Nesse compartilhamento da leitura houve múltiplas experiências que foram conectadas entre os estudantes, uma conexão operando na circulação de afetos e produzindo novas camadas de sentidos. Houve um impacto gerado ao saberem sobre a violência contra crianças durante a ditadura, as sensações de comoção e indignação dos estudantes, são forças que atravessaram e afetaram-os de maneira singular. Os estudantes expressaram, por meio de suas contações, um fluxo de afetos e emoções, evidenciando não apenas a empatia, mas também um campo de intensidades, reflexões e consternação diante das narrativas apresentadas nos textos. Na produção textual, muitos estudantes preferiram escrever um texto livre, explorando sua criatividade e desenvolvendo ideias de forma independente. Por outro lado, alguns optaram por responder às questões propostas, buscando maior objetividade. Ambas as abordagens demonstram diferentes formas de organização do pensamento. Mesmo assim, as perguntas nortearam a todos.

Sobre a experiência e sentimentos despertados com a leitura do texto, a estudante NK, disse que, ao ler o texto *O testemunho do que eu sei, li, vi...*, de Maria Eliana Facciolla Paiva, “pude sentir muitas emoções diferentes, pois a própria autora reflete o que sentiu. Principalmente senti empatia por sua situação. A maneira como ela descreve nos faz sentir parte do momento compartilhando as emoções com ela”. A estudante AK, foi pelo mesmo caminho do estudante anterior citado, comentando que: “me senti mal, tanto pela filha, quanto por toda família, por ver e vivenciar coisas terríveis em relação ao próprio pai e não poder ajudar, ter que se calar” (Estudante AK). Por fim, a estudante KM, segue falando dos impactos da leitura e cita que teve “um sentimento de tristeza pelo sofrimento que essas pessoas passaram no período da ditadura” (Estudante KM). A estudante BH, citou que “ler essa narrativa me trouxe sensações que, em suma não são agradáveis de se sentir. Poder ler sobre esse medo sentido, me fez sentir parte de toda aquela angústia e desolação. E pensar que tudo isso ocorreu apenas quarenta anos atrás parece um absurdo!”. Além disso, a estudante citou que “foi desumano e agonizante, deixou marcas na história do país, nas famílias e nas pessoas. Ter consciência de que até pessoas da minha família passaram por essas situações calamitosas me deixam indignada” (Estudante BH). A última parte escrita pela estudante me deixou intrigado, pois me fez refletir profundamente sobre a realidade dessas experiências. Além disso, essa narrativa ressoou na própria estudante que disse que pessoas da sua família também passaram por situações semelhantes. Em outra ocasião, durante conversas de corredor, a estudante mencionou que teve parentes que atuavam em sindicatos rurais no interior do Paraná durante o período da ditadura. Segundo ela, muitos deles foram obrigados a interromper suas atividades e, em alguns casos, até a mudar de cidade devido à perseguição que enfrentavam. Pelo que os estudantes disseram sobre o encontro com o texto, esse conseguiu colocá-los dentro da experiência narrada, envolvendo e permitindo que se deparassem com um passado sensível. Os afetos agenciados com a leitura não são apenas um dispositivo emocional, mas uma força que altera a potência de agir do sujeito e de pensar o mundo. Essa leitura não apenas comunicou um evento passado, mas produziu efeitos presentes, fazendo com que o leitor vivenciasse, ainda que de forma deslocada, as tensões relatadas.

Os estudantes, ao compartilharem suas primeiras impressões sobre o texto: *O Ídolo que Não Tinha Rosto*, de Ieda Akselrud de Seixas, demonstraram percepções alinhadas ao que foi mencionado anteriormente. A Estudante LR, “me senti triste ao saber de tudo que Irineu e sua família passaram, me fez pensar se eu Luiz aguentaria isso com

10 anos. Eu não aguentaria”. O estudante GG, disse que, senti um sentimento muito profundo de tristeza porque era uma criança de apenas 10 anos passando por tantos desafios cruéis como os que ele passou como perder o pai tão cedo de chegar ao ponto de não lembrar como era a face de seu pai. Também ver os outros membros de sua família sendo torturada e presa por apenas um pensamento. Mais uma vez, foram mencionados sentimentos de tristeza e consternação em relação à experiência dos jovens durante a ditadura, destacando os afetos despertados pela leitura do texto. Os afetos são forças que atravessam os corpos que podem ser uma possibilidade de potência. Segundo Deleuze “chamamos afeto a essas variações contínuas da potência de agir, na medida em que são determinadas pelas ideias que temos” (2002, p. 74). Ou seja, os afetos não são apenas sentimentos internos, mas relações que transformam nossa capacidade de existir e interagir com o mundo. Para Guattari, os afetos são capazes de resistir às formas de dominação e possibilitam criar novas relações (Guattari, 1989). A saber, essa força produtiva que nos atravessa pode criar fluxos intensos que podem modificar a forma como experimentamos o mundo e nos relacionamos com os outros. As percepções sobre as histórias de Irineu e Maria Eliana seguem os fluxos de afetos, possibilitando aos estudantes criarem novas formas de experienciar o mundo e de se relacionarem com o passado. Guattari (1989), também nos fala que os afetos podem ser um campo de batalha contra normas impostas.

Os estudantes também refletiram em sobre as linhas de fuga presentes no texto, que representam estratégias e formas de resistência para escapar do controle e opressão do poder ditatorial. Como no caso do Estudante GG, “a única forma de passar ileso por uma ditadura seria seguir suas regras e seus pensamentos, ou seja, guardar seus sentimentos e pensamentos para si, para proteger a si e a seus parentes”. Seguindo uma outra linha de percepção, a estudante MW, citou que “alguns escolheram lutar ativamente contra o regime militar, entrando para movimentos de resistência a guerrilha”. A estudante também utilizou o exemplo literário autobiográfico de Alfredo Sirkis, *“Os Carbonários”*, para narrar a participação em ações armadas e sua trajetória de vida, incluindo as dificuldades enfrentadas para escapar da repressão. Essa informação foi interessante, e fiquei surpreso que a estudante tenha conhecido o livro, porém não tive a oportunidade de aprofundar a conversa sobre essa leitura. Seria enriquecedor explorar mais as impressões dela sobre a obra, principalmente considerando o contexto político que ele aborda e como se relaciona com sua própria visão.

A estudante BH, disse que “os pontos de fuga percebidos por mim são a narrativa de memória, as conexões afetivas, a busca por espaços de liberdade e a resistência cultural”. A estudante sugere que essas linhas de fuga são práticas ativas que constroem novas realidades e subjetividades. As linhas de fuga criam conexões e a cultura é uma forma de resistir, um campo de luta, um espaço para ocupar-se. A estudante NB, disse que podemos encontrar linhas de fuga “através do jornalismo que, mesmo sob o risco de censura ou perseguição, divulgava informações. Músicas de protestos, e participação em grupos de resistência. Palestras secretas para distribuir informações”. Os estudantes citam a arte de resistir como uma possibilidade de escapar das estruturas opressoras. A arte de resistir pode ser entendida como uma prática de libertação que visa a subversão dos sistemas de controle. Segundo Deleuze (1996, p.342), “o entrelace tão estreito entre o ato de resistência e a obra de arte. Nem todo ato de resistência é uma obra de arte, embora, de uma certa maneira, ela o é. Nem toda obra de arte é um ato de resistência e, no entanto, de uma certa maneira, ela o é” A estudante LR, novamente cita a arte como uma forma de resistência: “não se manifestavam, eles não falavam sobre ser contra ou a favor. Muitos se manifestavam através de músicas”. Os diálogos que tivemos sobre a música e a ditadura, e como a música foi utilizada para denunciar o governo autoritário podem ser evidenciados nos textos dos estudantes e na compreensão deles sobre o papel da cultura na resistência. E, principalmente, como a música se torna uma ferramenta de denúncia, algo que os estudantes conseguiram articular em suas próprias análises, conectando a arte à luta contra a opressão.

Os estudantes apontaram, no texto, as diversas formas de controle presentes durante a ditadura civil-militar, destacando suas observações sobre o tema. Alguns apontamentos deles foram: “Os jovens nessa época foram limitados, impedidos de expor seus pensamentos. Eram ameaçados e sofriam consequências que podiam acarretar em punições estendidas para os familiares” (Estudante VS). O estudante observou que o fato de que essas punições poderiam “acarretar em punições estendidas para os familiares” amplia a crítica ao regime, indicando a brutalidade do sistema, que não apenas punia os indivíduos envolvidos em atos de resistência, mas também afetava suas famílias, criando um clima de medo generalizado e de perseguição indiscriminada.

Além disso, o estudante destacou a censura imposta pelo regime, que restringia a liberdade de expressão e impedia a manifestação de ideias contrárias ao governo. Ou seja, o poder opera através de sistemas de controle que invadem e organizam os fluxos de vida dos indivíduos, moldando seus comportamentos, pensamentos e suas subjetividades,

penetrando na vida cotidiana dos indivíduos. A estudante FH, vai na mesma linha, diz que o controle se dava “com muita repressão e violência, censura, espionagem, controle das instituições, criminalização das pessoas, desestabilização da oposição, indução do medo e paranoia”. Ou ainda, conforme escreveu a estudante BH, “operou por meio de censura e controle da mídia, do monitoramento e repressão política, perseguição e prisão de opositores e por controle ideológico e doutrinação”.

A Estudante AK, citou que a censura aos meios de comunicação, manifestações artísticas e culturais que fossem contrárias aos interesses do governo, livros, jornais e filmes, tinham que ter aprovação prévia dos censores militares. Realizavam-se prisões arbitrárias. As observações da estudante se referem ao modo como a ditadura buscou restringir a liberdade de expressão e a produção cultural. Ao exigir aprovação prévia para qualquer manifestação contrária ao governo e praticar prisões arbitrárias, o regime buscava suprimir qualquer forma de resistência e garantir que apenas discursos alinhados aos seus interesses fossem disseminados. Os estudantes conseguiram compreender de maneira clara e profunda as diversas formas de perseguição e controle social impostas pela ditadura civil-militar, conforme expostas no texto. Identificaram não apenas os mecanismos de repressão direta, como a censura e as ameaças, mas também as táticas mais sutis de dominação, que afetavam o cotidiano e a liberdade de pensamento da população.

Os estudantes abordaram ainda, em suas produções textuais, o que ainda ressoa da ditadura civil-militar no tempo presente, explorando suas consequências e como elas continuam a influenciar a realidade política e social atual. Entendemos que o presente está ligado ao passado e ao futuro, o tempo presente é um momento de decisões e ações, as escolhas atuais moldam o futuro, assim como o passado moldou o presente. O tempo presente está marcado pela desvalorização da experiência, sendo substituído pelo horizonte das expectativas. Por mais que negamos o passado, vivemos um presente criado em um passado não muito distante que nos atinge diretamente.

Sobre as ressonâncias ditatoriais, a estudante MW, disse que percebe que a “brutalidade policial e a violência nas operações de segurança pública são heranças diretas desse período”. Já a estudante NB, disse que “as consequências da ditadura militar são visíveis em diversos contextos, como o apoio de alguns defensores ao retorno do regime autoritário na política atual, a persistente desigualdade social, além do trauma vivido pelas vítimas e pelos familiares em busca de justiça”.

A estudante AV, diz que vê “muita repressão em protestos, principalmente quando falamos em feminismo, LGBTQIA+ e racismo. Também fica nítida a violência da polícia durante protestos e manifestações, pois o governo não quer mudanças sociais. Um exemplo foi a greve dos caminhoneiros onde pediam intervenção militar”. Além disso, “a censura e o autoritarismo presentes na ditadura deixaram também seus resquícios na sociedade brasileira, com tentativas de cerceamento da liberdade de expressão e ataques a democracia ainda nos dias atuais” (Estudante AK). Outros estudantes relacionaram as ressonâncias da ditadura com acontecimentos internacionais dizendo que ainda existe ditadura no mundo, citando como exemplo a Coreia do Norte, como mencionou o estudante GG. Ou destacaram a falta de transparência dos governos, como foi o caso do estudante BH, afirmando que “a censura continua presente em nossa sociedade, um exemplo disso é a política onde os governantes fazem muitas coisas que o povo não fica sabendo”. Ou mesmo outra estudante, VH, disse que: “hoje em dia vivemos em um governo que esconde muitas coisas do povo”. Por fim, alguns estudantes comentaram que a censura nas redes sociais é uma espécie de reflexo ou consequência de uma censura maior. Muitos estudantes utilizam as redes sociais, especialmente o X (antigo Twitter) e o TikTok, como principais fontes de informação.

Em diversas ocasiões os estudantes demonstraram interesse em dialogar sobre a ditadura, movidos pela curiosidade sobre o tema, principalmente como ocorria as censuras, outras vezes fazendo críticas a acontecimentos recentes da política nacional, traçando paralelos com o período ditatorial. Assim sendo, as falas dos estudantes ressaltam como a violência policial ainda é utilizada como forma de silenciar vozes que buscam transformações sociais. Os estudantes falaram sobre os resquícios da ditadura, apontando para a permanência de práticas autoritárias na sociedade contemporânea, como a censura e ataques à democracia, as repressões de manifestações populares, o que demonstra que, apesar do avanço democrático, ainda existem desafios significativos. Sobre os resquícios da ditadura apontada pelos estudantes em alguns diálogos indiquei o livro, *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*, organizado por Edson Teles e Vladimir Safatle. O livro obra, analisa o processo de transição democrática no Brasil e de como os mecanismos autoritários continuam a operar, mesmo após o fim formal do regime. O livro provoca uma reflexão sobre os limites da transição democrática e a urgência de revermos certas estruturas sociais, jurídicas e políticas (Teles; Safatle, 2010).

O processo de leitura e produção textual dos estudantes foi acompanhado de fluxos, marcas, afetos e tensões que atravessam os corpos e as subjetividades. A

experiência de leitura e produção textual não foi fixa; ao contrário, uma multiplicidade de encontros com o passado possibilitou aos estudantes desenvolver novas formas de pensar suas próprias existências. Muitos criaram linhas de desterritorialização. As histórias de crianças e adolescentes foram deslocadas para as linhas criadas pelos estudantes em seus textos, evidenciando que resistem ao apagamento e, desse modo, se tornaram agentes de memórias.

3.5 E SE VOCÊ FOSSE AQUELA CRIANÇA: AGENTES DE MEMÓRIAS

E se fosse você aquela criança com infância roubada pela ditadura? Essa foi a provocação feita aos estudantes, convidando-os a se colocarem no lugar das crianças que vivenciaram o medo, a violência e a perda durante um dos períodos mais sombrios da história brasileira. Essa foi nossa última ação, de 27 de junho a 11 de julho de 2024. Os estudantes produziram vídeos com narrativas sobre essa temática. Antes das gravações, realizei uma pequena roda de conversa e uma oficina, na qual fizemos uma dinâmica.

Primeiro realizamos a dinâmica do nó humano, na qual os participantes formam um círculo e se entrelaçam. O objetivo é desfazer o nó, sem soltar as mãos. Os estudantes se posicionaram em círculo. Cada um estendeu mão direita para segurar a mão do colega que não estivesse ao lado. Em seguida, deveria estender a mão esquerda e segurar a mão de um colega diferente, formando assim um nó humano. Os estudantes deveriam trabalhar juntos para desembaraçar o nó sem soltar as mãos. A dinâmica do nó humano realizada com os estudantes foi divertida e proporcionou um momento de descontração e risadas. Essa atividade contribuiu para o relaxamento do grupo, fortalecendo o entrosamento entre os participantes e criando um ambiente mais leve e colaborativo, o que favoreceu o andamento das atividades.

Após a dinâmica do nó humano, realizamos uma roda de conversa em formato de oficina, com propostas interativas e alguns desafios criativos. Durante a atividade, os estudantes sorteados eram convidados a fazer imitações, contar histórias divertidas ou propor algo inusitado para o grupo. A proposta estimulou o uso da criatividade, promoveu o riso e contribuiu para o fortalecimento do vínculo entre os participantes, além de criar um ambiente descontraído e propício à troca de ideias. Durante esses momentos, deixamos meu celular posicionado para gravar alguns instantes dessa dinâmica, porém devido a agitação provocada pela atividade, o áudio não ficou bom. Não houve

interferência ou distração por parte dos estudantes e todos permaneceram engajados e participativos, demonstrando envolvimento com a proposta. Cada estudante que se apresentava com uma encenação despertava muitas risadas no grupo, criando um clima leve. Além disso, desafiava o colega seguinte a também usar a criatividade e propor algo igualmente engraçado, o que tornou a atividade estimulante para todos.

Dentre todos os momentos vivenciados durante a construção desta cartografia, este foi, sem dúvida, aquele em que os estudantes se sentiram mais à vontade. O clima descontraído favoreceu a espontaneidade, o envolvimento e a expressão individual de cada participante possibilitou uma roda de conversa enriquecedora.

A roda de conversa teve início com um questionamento provocador: E se fosse você aquela criança com a infância roubada pela ditadura? Essa pergunta foi lançada como ponto de partida para instigar a empatia, a reflexão crítica e o posicionamento dos estudantes diante às violências e silenciamentos, impostos pelo regime ditatorial. À partir dela, os participantes foram convidados a pensar. A reflexão provocada por esse questionamento levou os estudantes a compartilharem sentimentos profundos, principalmente relacionados à perda de entes queridos, à saudade e às lembranças marcantes de suas relações familiares. O momento criou um espaço de escuta sensível, onde memórias pessoais se conectaram com a temática abordada, ampliando a compreensão afetiva e histórica do contexto discutido.

Durante a roda de conversa, alguns estudantes trouxeram à tona lembranças marcadas pela ausência da figura paterna, destacando a falta de vínculo e participação do pai em suas infâncias e adolescências. Um dos estudantes expressou, com muita revolta, a experiência de ter precisado trabalhar desde muito jovem para ajudar sua mãe a compor a renda familiar, revelando as dificuldades financeiras que enfrentariam se ele não tivesse assumido essa responsabilidade precoce. Outra estudante compartilhou com emoção como se sentia desde a separação dos pais, refletindo sobre o impacto afetivo que essa ruptura causou em sua trajetória pessoal. A saudade também esteve presente nas falas dos estudantes ao lembrarem com carinho dos avós falecidos, figuras que desempenharam um papel fundamental em suas infâncias. Muitos relataram memórias afetuosas, destacando a presença constante, os cuidados, as histórias contadas e os momentos que marcaram suas vivências. Também compartilharam narrativas sobre a dificuldade de estarem distante de pessoas queridas, como amigos, familiares e outros vínculos afetivos importantes. Relataram sentimentos de saudade, solidão e a falta que faz a convivência diária com aqueles que marcaram momentos significativos em suas vidas. Por fim, alguns

estudantes compartilharam lembranças afetivas de sua infância, resgatando momentos simples, e marcantes, como um passeio especial, uma brincadeira favorita, uma comida que remete à família ou um lugar que costumavam frequentar. Podemos dizer que nosso território comporta dimensões existenciais ganhando sentido à partir de cada história pessoal, numa relação afetiva com o meio, uma vez que ele adquire significados por meio das experiências individuais e coletivas que nele se desenrolam, “ele é atravessado por vivências, memórias, afetos e narrativas que o constituem como um lugar significativo para os indivíduos que o habitam” (Guattari; Rolnik, 1986). Além disso, os estudantes destacaram novamente a crueldade do regime civil-militar no Brasil, especialmente no que diz respeito às de crianças e adolescentes, cujas infâncias foram interrompidas ou marcadas por traumas irreparáveis. Demonstrando curiosidade e indignação, alguns estudantes questionaram como ocorriam as torturas naquele período, tentando compreender as dimensões da violência praticada pelo Estado e seus impactos na vida das vítimas.

No decorrer da roda de conversa, os estudantes também abordaram as motivações que culminaram na instauração da ditadura civil-militar no Brasil, refletindo sobre os interesses políticos, econômicos e ideológicos. Muitos participantes observaram que, apesar do fim da ditadura, ainda persistem traços de repressão na sociedade contemporânea, perceptíveis em práticas autoritárias, na restrição de liberdades e na manutenção de desigualdades sociais. Um dos exemplos mencionados pelos estudantes foi a atuação da polícia em abordagens violentas. Também foi citada a repressão em manifestações populares, nas quais a força policial, por vezes desproporcionais para conter os manifestantes. Essas observações indicam uma crítica sobre a permanência de dispositivos de controle e violência institucionalizados como uma herança do autoritarismo brasileiro. Sobre o dito pelos estudantes, Jessé Souza (2017) aponta como as estruturas de desigualdade e humilhação social se perpetuam no Brasil por meio da naturalização da violência contra as camadas mais vulneráveis da população. Muitos estudantes expressaram preocupação diante da possibilidade de viver em uma sociedade marcada por características ditatoriais, na qual o acesso à informação e o uso de tecnologias como a internet, fossem proibidas. Relataram o medo de não poderem se posicionar livremente e compartilhar suas opiniões.

Após a dinâmica realizada, os estudantes deram início à produção dos vídeos. Reunidos em grupos, começaram um esboço de suas ideias iniciais elaborando uma espécie de mini-roteiro. Os estudantes tiveram o prazo de duas semanas para a construção

de seus vídeos. No entanto, considerando os diferentes ritmos de trabalho e as necessidades específicas de cada grupo, alguns solicitaram e receberam mais uma semana para finalizarem suas produções. Esse tempo extra permitiu que os grupos pudessem aprimorar seus roteiros e realizar as gravações com mais cuidado. Elaborarei uma plataforma digital para a disponibilização dos vídeos produzidos pelos estudantes, visando à ampliação do acesso e à valorização de suas produções¹⁰. Adicionalmente, no decorrer da pesquisa, produzi materiais audiovisuais contendo recomendações de leituras, filmes e músicas referentes ao período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Esses vídeos foram sistematicamente disponibilizados na plataforma Google Sala de Aula, possibilitando aos estudantes o acesso aos conteúdos complementares que contribuíram para a ampliação de seu repertório e o engajamento ao longo do processo.

Todos os grupos optaram por produzir vídeos com narrativas inspiradas nos relatos do livro *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*, especialmente nos capítulos lidos, “O ídolo que não tinha rosto” e “O testemunho do que eu sei, li, vi...”. As produções buscaram trazer elementos presentes nessas histórias, como o impacto da repressão, a perda da infância e as marcas deixadas pela violência do regime militar. Essa escolha demonstrou o envolvimento dos estudantes com a leitura, bem como sua capacidade de articular passado e presente por meio de narrativas audiovisuais potentes e autorais.

As histórias criadas pelos grupos exploraram diferentes formas de linguagem estética como dramatizações, depoimentos encenados, uso de trilhas sonoras, imagens de arquivo e simbolismos visuais. Apesar das diversas escolhas criativas, todas as narrativas tinham em comum o tema sobre os impactos da ditadura civil-militar no Brasil. Os estudantes buscaram representar, com sensibilidade os sentimentos de dor, medo, silenciamento e resistência vivenciado por crianças e famílias naquele período. As produções revelaram um olhar crítico e empático, permitindo que os estudantes não apenas compreendessem os fatos históricos, mas também refletissem sobre suas repercussões emocionais e sociais.

¹⁰ Os vídeos estão depositados em um canal do YouTube chamado cartografando memórias. Porém devido a direitos de imagens os vídeos estão no privado. Caso alguém tenha interesse em assistir está disponibilizado um e-mail para solicitar autorização cartografandomemorias@gmail.com.

Um dos grupos, optou por produzir um vídeo utilizando a técnica de *stop motion*, com desenhos autorais criados pelos próprios estudantes. A narrativa ficcional é conduzida pela voz de uma neta que conta a história de seus avós, vítimas da repressão durante a ditadura civil-militar. Na trama, tanto os avós quanto a mãe da narradora foram presos injustamente. Embora a avó e a mãe tenham sido libertadas algum tempo depois, o avô permaneceu preso — e nunca mais retornou. A escolha por essa estética permitiu ao grupo explorar uma linguagem visual delicada e simbólica, transmitindo emoção e profundidade por meio das imagens desenhadas quadro a quadro. O vídeo evidenciou não apenas o aprendizado sobre o contexto histórico, mas também a capacidade dos estudantes em elaborar narrativas sensíveis e reflexivas.

Outro grupo optou por produzir um vídeo no formato de depoimento, adotando uma abordagem mais intimista. No vídeo, a personagem Marina narra sua história e a de sua família, marcadas pela dor e pelo silêncio impostos pela ditadura civil-militar. Ela relata o dia em que seu pai foi preso e, após meses de espera e angústia, a família nunca mais teve notícias dele. Seu corpo jamais foi encontrado, deixando apenas as marcas de sua ausência. Com uma interpretação sensível, o grupo conseguiu transmitir a experiência do desaparecimento forçado, tema que permanece atual nas discussões sobre memória, verdade e justiça no Brasil. Além disso, no final do depoimento fizeram um apelo pela valorização da democracia, para que nunca mais histórias assim voltem a acontecer.

Outro grupo escolheu construir uma narrativa em forma de depoimento informativo, com o objetivo de apresentar, de maneira clara e direta, o que foi a ditadura civil-militar no Brasil. Os estudantes destacaram os principais acontecimentos e consequências desse período sombrio da história do país. A narrativa abordou temas como a repressão institucionalizada, as perseguições políticas a opositores do regime, os desaparecimentos forçados, a censura à imprensa e às manifestações artísticas e culturais. Com uma linguagem acessível, o grupo buscou conscientizar o público sobre os impactos sociais e humanos deixados por esse regime autoritário.

Um dos grupos optou por produzir um vídeo em formato de encenação ficcional, no qual narraram a história de Ana e João, dois amigos inseparáveis que compartilhavam a infância com alegria e cumplicidade. A narrativa ganha um tom dramático quando, certa noite, homens armados invadem a casa de Ana e levam seu pai, sem qualquer explicação. O episódio marca uma ruptura dolorosa na vida da menina, e a alegria das brincadeiras de infância logo é substituída por um silêncio carregado de medo e tristeza. João, seu amigo fiel, percebe a mudança no comportamento de Ana e, mesmo sem compreender

inteiramente o que estava acontecendo, promete que, quando tudo aquilo passar, a levará para um lugar seguro onde possam voltar a brincar como antes, livres, felizes e sem medo. A amizade entre Ana e João simboliza a esperança, a solidariedade e o desejo de reconstrução em meio à dor.

Os dois últimos grupos optaram por produzir vídeos utilizando imagens de arquivo da época da ditadura civil-militar, combinadas a textos autorais criados pelos próprios estudantes. Através da montagem das imagens e da narração reflexiva, os vídeos abordaram temas centrais do período, como as perseguições políticas, a repressão aos opositores do regime, a censura e a suspensão de direitos civis. Um dos focos destacados foi a Lei da Anistia e o movimento Diretas Já.

Ao todo, foram produzidos seis vídeos pelos estudantes, resultado de um processo que começou com dinâmicas e oficinas preparatórias para a produção dessas criações¹¹. Desde os primeiros momentos, foi possível perceber que, em maior ou menor intensidade, houve um verdadeiro encontro dos estudantes com esse passado sensível e doloroso da história brasileira. Através da criação das narrativas, dos debates em grupo e das escolhas estéticas e temáticas, os estudantes se conectaram com o assunto.

Através da elaboração das narrativas, dos debates em grupo, os estudantes se engajaram em traçar os fluxos e intensidades que o atravessam. Ao construir seus vídeos, os estudantes estabeleceram conexões entre o vivido, o histórico e o contemporâneo, constituindo um ato de subjetivação, no qual memórias e ficção se entrelaçam. A linguagem audiovisual operou um agenciamento de afetos, instaurou rupturas e fomentou uma aprendizagem intensiva, onde o passado não é apenas lembrado, mas vivido de forma criativa e crítica no presente.

¹¹ Um dos vídeos devido sua formatação e extensão pequena não foi possível disponibiliza-lo.

4. CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, buscamos experimentar outras formas de ensinar e aprender história, tomando a cartografia como método e a ditadura civil-militar como tema a ser problematizado de maneira sensível e coletiva. A partir do livro *Infância Roubada: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil* e em diálogo com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, fomos construindo percursos, linhas e novos territórios existenciais. O processo revelou a potência dos agenciamentos criando espaços de diálogo, escuta, criação e reflexão, que permitiram o contato com memórias silenciadas e incentivamos também a produção de novas leituras sobre o passado e suas ressonâncias no presente.

A cartografia mostrou-se uma possibilidade para acompanhar os movimentos dos estudantes, os atravessamentos afetivos e as ressonâncias políticas que emergiram durante a experiência. Mais do que buscar respostas, interessou-nos abrir espaços para que os sentidos se deslocassem, ganhassem corpo e produzissem outros modos de se relacionar com a história recente do país.

Nesse processo de cartografia, os objetivos específicos delineados no início foram sendo tensionados e ressignificados à medida que os encontros com os estudantes aconteciam. A tentativa de aprofundar as relações com o passado abriu espaço para que memórias familiares, percepções subjetivas e inquietações contemporâneas emergissem. Por isso, traçar linhas de uma cartografia sobre o ensino de história em um território cheio de vida foi um desafio, já que cada linha trouxe consigo significados que estão além de palavras e que são afetações difíceis de serem descritas.

A cartografia que construímos com os estudantes permitiu a criação de novos arranjos no ensino de história, rompendo com formas tradicionais de organização do conhecimento. Nesse percurso, múltiplas linguagens como música, filmes, textos e produções visuais, se entrelaçaram. Ao invés de seguir um caminho linear ou cronológico, o processo se deu de forma rizomática, conectando afetos, memórias e expressões singulares em um movimento constante de desterritorialização do saber. Essa multiplicidade de entradas e saídas permitiu que o conhecimento histórico se tornasse mais vivo, sensível e aberto à invenção, produzindo encontros em que os estudantes puderam experimentar outras formas de conhecer, interpretar o passado de forma crítica. Ao cruzarmos memória, análise e criação, a pesquisa abriu espaço para a invenção de novas subjetividades, novos modos de existir, pensar e sentir a história, que rompem com

as lógicas de silenciamento e controle herdadas da própria ditadura. Nesse movimento, foi possível traçar novas pulsões e inquietações e questionamentos que escapam nas nossas próprias linhas.

Como possibilidade didática, a cartografia demonstrou ser um recurso potente para acompanhar os processos de aprendizagem, o que se constituiu em um percurso aberto, afetado pelas presenças, pelas ausências, pelos silêncios e pelas potências dos estudantes. Além disso, percebemos que pesquisa com a cartografia contribuiu para pensar o ensino de história como criação de espaços de encontro entre passado e presente, entre memória e invenção, entre escuta e produção.

A experiência, entendida como processo de libertação de regras e normas, conforme apontam Deleuze e Guattari (1992), foi central na construção desta cartografia. O trabalho com os estudantes buscou instaurar um espaço onde fosse possível criar novas relações, modos de existência, vivências e significações. Essa perspectiva permitiu que o conhecimento não fosse apenas transmitido, mas produzido coletivamente, em movimento, atravessado por experiências singulares que rompem com a rigidez das verdades estabelecidas e colocam em cena a potência do encontro.

Por fim, cada diálogo, texto e vídeo formam uma cartografia singular, uma composição que traduz a vivência dos estudantes em relação aos relatos do livro *Infância Roubada* e suas ressonâncias subjetivas. Todo o processo pode ser compreendido como uma cartografia viva da memória e da resistência, onde a escola se torna espaço de criação de mundos, de narrativas e de afetos.

Nesse processo, os estudantes não apenas absorveram, mas construíram territórios existenciais de memória, nos quais articularam leitura, escuta, criação e posicionamento crítico. As dinâmicas iniciais e as oficinas atuaram como agenciamentos e espaços de criação. Múltiplos caminhos se abriram, sem hierarquias definidas, e cada grupo seguiu seu percurso de elaboração, atravessado por suas próprias leituras, compreensões e modos de expressão.

Cada vídeo é uma cartografia singular, uma composição que traduz a vivência dos estudantes em relação aos relatos do livro *Infância Roubada* e suas ressonâncias subjetivas. As escolhas estéticas (depoimentos, dramatizações, *stop motion*, uso de imagens de arquivo) não foram apenas recursos técnicos, mas formas de materializar afetos e compreensões. Os vídeos narraram dores, apagamentos, ausências e resistências, mas também fizeram emergir potências: vínculos, solidariedade, desejo de justiça e valorização da democracia. Por fim, todo o processo pode ser compreendido como uma

cartografia viva da memória e da resistência, onde a escola se torna espaço de criação de mundos, de narrativas e de afetos.

Se, no início, havia o medo de caminhar entre linhas incertas, de não saber o que seria escrito, se era lançar-se ao mar aberto, enfrentando ventos incertos e correntes imprevisíveis, sem porto seguro à vista, nem garantias de abrigo, posso dizer que percorrer esta cartografia foi viver a travessia: atravessar medos, sustentar inquietações, acolher aflições. Foi abrir-se ao risco constante dos múltiplos encontros com o desconhecido e deixar-se transformar por eles. Agora é possível reconhecer que esses riscos fizeram parte do processo. Foi assim que permitimos o desmanchar de estruturas fixas e possibilitamos novos encontros e pulsões (Suely Rolnik, 2014).

Entre as pulsões e encontros que atravessaram esta pesquisa, fomos surpreendidos por acontecimentos do presente que ressoaram diretamente com a temática estudada. Durante o desenvolvimento do trabalho, vivenciamos uma tentativa de golpe de Estado no Brasil, fato que reacendeu discussões sobre a democracia, a memória e os fantasmas da ditadura. Simultaneamente, um filme amplamente reconhecido internacionalmente que denuncia, de forma contundente, os crimes cometidos pelo regime instaurado em 1964 ganhou destaque e circulação. Por uma dessas coincidências que só a pesquisa viva permite, um dos textos trabalhados em sala era o relato da filha de Rubens Paiva, desaparecido político durante a ditadura. Meses após o encerramento da atividade, estudantes reconheceram essa história ao assistirem ao filme, relacionando-a imediatamente ao que havíamos lido juntos. Esse reencontro, não previsto, tornou evidente a potência do trabalho com a memória e o quanto a história, quando vivida de forma sensível e compartilhada, continua reverberando e criando conexões que ultrapassam os limites da sala de aula.

Por fim, esta pesquisa cartográfica é o reconhecimento de que não há um ponto final, mas um contínuo de linhas e forças em movimento. O trabalho realizado mostrou que o ensino de história, quando atravessado por afetos, escuta e criação, torna-se um território fértil para o exercício da memória e da invenção. A experiência com os estudantes revelou que pensar a história recente do Brasil a partir de múltiplas linguagens e de um olhar sensível possibilita romper com lógicas disciplinares e instaurar um espaço rizomático de aprendizagem, onde cada sujeito constrói suas próprias conexões. Inspirados por Deleuze e Guattari, compreendemos que ensinar e aprender não se refere a transmitir conteúdos fixos, mas criar agenciamentos capazes de produzir novas subjetividades e modos de existir. A cartografia construída ao longo deste percurso

evidenciou que a escola pode constituir-se como um espaço de resistência, invenção e liberdade, onde o passado não apenas se rememora, mas é experienciado, problematizado e continuamente ressignificado, abrindo possibilidades para o ensino de história comprometido com os estudantes e com as histórias esquecidas, silenciadas, mas que resistem e reaparecem como forças vivas na construção de novas consciências e sentidos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval de Muniz de. **História: a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da história.** Bauru: Edusc, 2007.

ALBERTI, Verena. **Dois temas sensíveis no ensino de História e as possibilidades da História Oral: a questão racial e a ditadura no Brasil.** In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Méri. (org.). *História oral e práticas educacionais.* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ALVIM, Davis M. **Pensamento indomado: História, poder e resistência em Michel Foucault e Gilles Deleuze.** *Revista de História (UFES)*, v. 24, p. 203-217, 2010.

ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel P. da. SANTOS, Desirree dos R. (Org.) **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho.** Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In.: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARBOSA, Alexandre R. F. **Narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si.** *Dissertação (Mestrado Profissional do Ensino de História)* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 2016.

BARRETO, R. O.; CARRIERI, A. P.; ROMAGNOLI, R. C. **O Rizoma Deleuze-Guattariano nas Pesquisas em Estudos Organizacionais.** *CADERNOS EBAPE.BR (FGV)*, v. 18, p. 47-60, 2020.

BEZERRA, Ellen Natucha Pedroza. **Memória, resistência e narrativas da Ditadura Militar: uma análise do livro didático e da apropriação dos alunos.** 2018. *Dissertação (Mestrado em Mestrado em Ensino de História-Rede PROFHISTORIA)* - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2018. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432426>>. Acesso em: 20 set. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2012.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para se pensar e agir de outros modos na educação.** *ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL* v. 12, p. 280, 2010.

CASSIANO, M; FURLAN, R. **O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise.** *Psicologia & Sociedade*, 25(2). Ribeirão Preto, 2023.

CINTRA, A. M. S; MESQUITA, L.P; MATUMOTO, Silvia; Fortuna, Cinira Magali. **Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa**. Fractal: Revista de Psicologia, Niterói, v. 29, n. 1, p. 45-53, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v29n1/1984-0292-fractal-29-01-00045.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COSTA, L. B. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. Revista Digital do LAV, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1>. Acesso em: 20 out. 2014.

CORREIO DO POVO: Órgão **Independente e Noticioso** - Jaraguá do Sul. 1964. Disponível em:<<https://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/correiopovo/correio%20do%20povo%201964.html>>. Acesso em: 30 set 2023.

DELGADO, Luciana. **O passado e o presente: memória, história e identidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 3ª ed. 2013.

DELEUZE, Gilles.; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta,1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora 34, 1980.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 2011.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995-1997. 5v.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos**. Textos e entrevistas. David Lapoujade (Org.). Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

DONATTI, Cristal Guerra Donatti. **Ensino de História, Cinema e Ditadura Civil-Militar no Brasil: os filmes Batismo de Sangue e O Dia Que Meus Pais Saíram de Férias entre história e memória.** 2020. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÒRIA) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598675>. Acesso em: 20 set. 2023.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari: biografia cruzada.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESCARABOTO, K. M. **Sobre a Importância de Conhecer e Ensinar.** Psicologia. USP, v. 18, p. 133-146, 2007.

ESTEBAN, Maria Paz S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRANCISCO, A. SOUZA, S. **O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos...** Atas-Investigação qualitativa em saúde, v. 2, p. 811-820, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/gigabyte/Downloads/826-Texto%20Artigo-3264-1-10-20160706%20(1).pdf >. Acesso em: 29 out. 2023.

FAULKNER, William. **Réquiem para uma freira.** Lisboa: Fólio, 1958.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 60. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*, vol.IV. Paris: Gallimard, 1994.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARIN, E. **L'éducation de l'homme moderne La pédagogie de la Renaissance (1400-1600).** Paris: Fayard, 1968.

GENARI, Elton Rigotto. **Memórias como fontes históricas no ensino de História da Ditadura Civil-Militar (1964-1985).** 2018. Dissertação (Mestrado em ProfHistória) - Unicamp, Campinas, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572405>. Acesso em: 20 set. 2023.

G1. Eleições em Jaraguá do Sul (SC): **Veja como foi a votação no 2º turno.** G1 Santa Catarina. Jaraguá do Sul, 30 out. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/10/30/eleicoes-em-jaragua-do-sul-sc-veja-como-foi-a-votacao-no-2o-turno.ghtml>>. Acesso em 01 ago. 2023.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias.** Campinas: Papyrus, 1989.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **O Sentido do Passado. Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JARAGUÁ DO SUL. **Síntese da História da Cidade**. Jaraguá do Sul, 03 ago, 2023. Disponível em: <https://www.jaraguadosul.sc.gov.br/sintese-da-historia-da-cidade-jaragua-do-sul>>. Acesso em: 03 ago. 2023.

KASTRUP, Virginia. **Pistas do método da cartografia pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Sulina. 2009.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado. Contribuição à Semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2006.

IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/jaragua-do-sul/panorama>>. Acesso em 03 ago. 2023.

LEAL, Pedro. **Veja os bairros que mais votaram Bolsonaro em Jaraguá do Sul nas Eleições de 2022**. Ocp. News. Jaraguá do Sul, 09 nov. 2022. Disponível em: <<https://ocp.news/politica/veja-os-bairros-que-mais-votaram-bolsonaro-em-jaragua-do-sul-nas-eleicoes-de-2022>>. Acesso em: 03 ago. 2023.

LAHORGUE, Josiele Bené. **Jovens, política(s), cidade(s): diálogos na urbe e sua (im)possibilidades**. 1. ed. Florianópolis: Liquidificador, 2016.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009

MORAIS, Roberta da Silva. **A gente sentia que nada teria força no momento para nos barrar: as mobilizações de saberes e táticas docentes para o ensino da ditadura civil-militar brasileira no período da redemocratização (1980-1990)**. 2020. Dissertação (Mestrado em PROF História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/587023>>. Acesso em: 20 set. 2023.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: A problemática dos lugares**. v. 10 (1993): Jul/Dez. História e cultura. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/index>>. Acesso em: 25/nov. 2022.

OLIVEIRA, T. R. M. ; PARAÍSO, Marlucy Alves . **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação.** Pro-Posições (Unicamp), v. 23, p. 159-178, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; COSTA, Priscila Venâncio; SILVA, Rosélia Sousa. **Arte-cartografia.** João Pessoa: Ideia, 2020.

OLIVEIRA, R. **O impacto do AI-5 no Brasil: uma análise histórica.** Brasília: Editora UFDF. Brasília. 2018.

PASSOS, E. ; BARROS, R. D. B. Benevides de Barros, R . **A Cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In: Eduardo Passos; Virginia Kastrup; Liliana da Escóssia. (Org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* 1aed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PESAVENTO, S. J. **Sensibilidades: escrita e leitura da alma.** In. PESAVENTO, S.J. LANGUE, F. (org). *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais.* Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007.

PLATHE, A. L'UNESCO et **la gestion des archives des services de sécurité des anciens régimes répressifs.** In : MEMOIRE et histoire : Les états européens face aux droits des citoyens du XXI siècle. Bucarest, 1998.

QUEIROZ, Fabrício Rogério Moreira. **Gritos no silêncio: ensino de história e a produção de um olhar cantado sobre a ditadura militar.** 2020. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Pará, Ananindeu, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572703>. Acesso em: 20 set. 2023.

REIS, J. C. **O Golpe de 1964: Interpretações e Desdobramentos.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES. Leonardo de Melo. **Deleuze e a História: do pensamento do possível ao pensamento virtual.** 2009. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás.

RODEGHIERO, T. H.; DUARTE, T. **O que é a cartografia.** 2020. Educapes. Disponível em: https://bit.ly/edu_cartografia. Acesso em: 16 de nov. 2024.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, Débora Cristina Santos e. VICENTE, Bruna Gabriela Corrêa. **A Cartografia de Deleuze e Guattari como metodologia de pesquisa.** Anais do IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Goiás (CEPE/UEG): Como você transforma o mundo? Goiás. v. 4. 2017.

SILVA B, Walkiria Oliveira. **História do tempo presente e a experiência ditatorial no Brasil:** uma análise a partir do trauma e do esquecimento. Revista Eletrônica Cadernos de História, ano 7, n.º 1, junho de 2012,

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. 2017. **Em busca das origens da História Global:** aula inaugural proferida no Collège de France em 28 de novembro de 2013. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.30.

SOUZA R. M. de. **Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação.** Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação. RESAFE, 2012.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. 1. ed. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

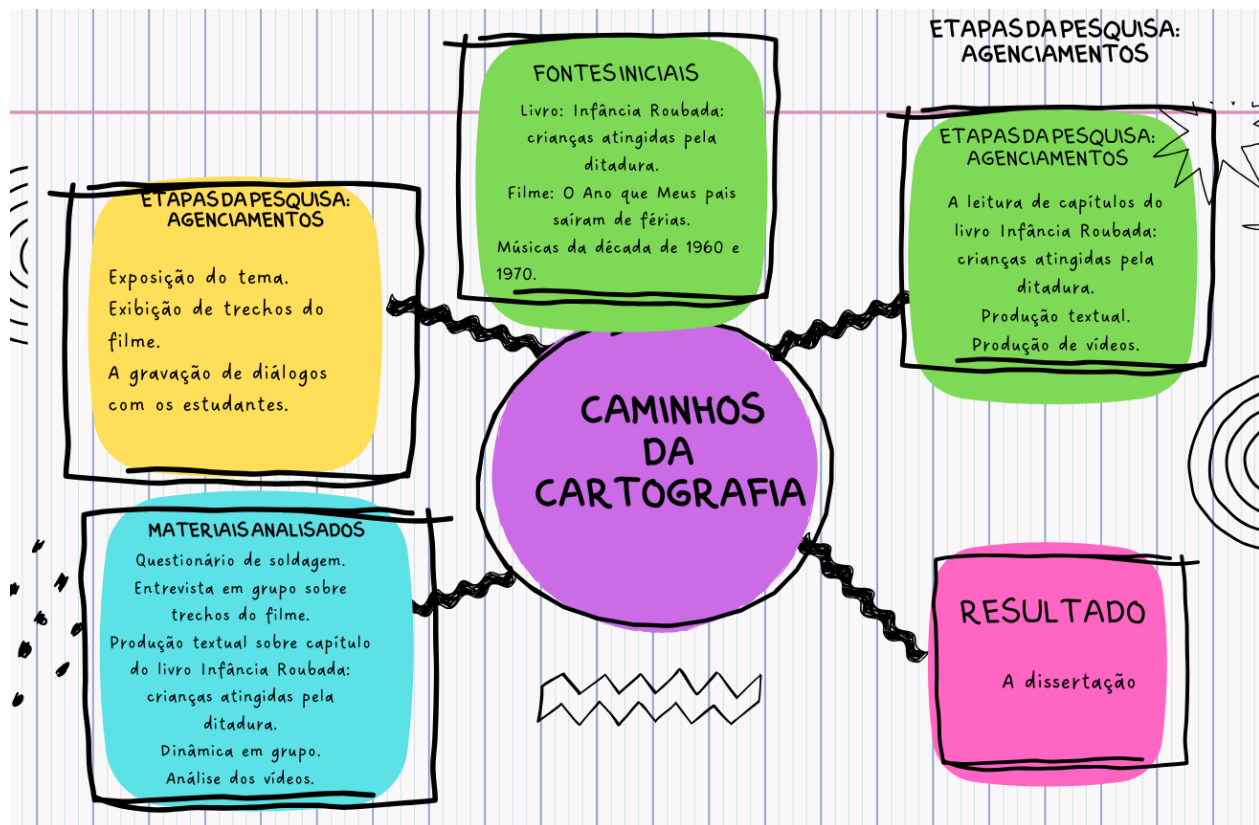
SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VEIGA-NETO, A. **Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades.** Cadernos de Educação, Pelotas, RS, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Lisboa: Edições 70, 1983.

ZOURABICHVILI, François. **O que é um devir para Gilles Deleuze?** (Parte 1). Conferência pronunciada em Horlieu (Lyon), em 27/03/1997. Tradução: Diogo Corrêa Silva. Revisão: Samantha Sales. Disponível em > <https://blogdosociofilo.com/2019/12/09/o-que-e-um-devirpara-gilles-deleuze-por-francois-zourabichvili/>> Acesso em 0/0/202.

APÊNDICE A – ETAPAS DA PESQUISA



APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA- NÍVEL MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE
CEP: 88.040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
TELEFONE: (48) 3721- 4492 FAX: (48) 3721-9752
E-MAIL: mpeh@contato.ufsc.br
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste termo, você está sendo esclarecido(a) sobre a pesquisa para o qual está sendo convidado(a) a fazer parte, voluntariamente. Ao assinar ao final deste documento, em duas vias, (uma delas é sua) estará de acordo em participar. A participação é voluntária, podendo ser encerrada a qualquer tempo, sem prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a Instituição UFSC, tendo você a liberdade de retirar o consentimento assinado. Serão mantidos o sigilo e o caráter confidencial desse trabalho, sem expor a identidade à condição vexatória, zelando pela privacidade e garantindo que sua identificação não será exposta nas conclusões ou publicações.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**Projeto:**

RESUMO:

OBJETIVOS:

Duração:**Responsável:** NOME E CPF

E-mail para contato:

IDENTIFICAÇÃO DO/A PARTICIPANTE:

Nome completo: _____

Documento de Identificação: _____

Idade: _____

NOME DO/A RESPONSÁVEL LEGAL (EM CASO DE ESTUDANTES MENORES DE 18 ANOS):

Documento de Identificação: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que, em ___/___/___, concordei em participar, na qualidade de participante, da pesquisa, a ser realizada com os instrumentos COLOCAR AQUI QUAL INSTRUMENTO (QUESTIONÁRIO, DEPOIMENTO, ENTREVISTA, ETC), e declaro estar devidamente informados/a sobre os objetivos, as finalidades do estudo e os termos de participação. Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pelo pesquisador responsável pelo projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante ou responsável) e a outra ao pesquisador. As informações fornecidas à pesquisa serão utilizadas na exata medida dos objetivos e finalidades do projeto de pesquisa, sendo que minha identificação será mantida em sigilo e sobre a responsabilidade da proponente do projeto. Não receberei nenhuma remuneração e não terei qualquer despesa em função do meu consentimento espontâneo em participar do presente projeto de pesquisa. Independentemente deste consentimento, fica assegurado meu direito a retirar-me da pesquisa (ou cancelar a participação do estudante pelo qual sou responsável) em qualquer momento e por qualquer motivo, sendo que comunicarei minha decisão ao pesquisador do projeto acima citado.

Local e data**Assinatura do participante ou do responsável legal****Assinatura do pesquisador**

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES



PESQUISA PERFIL DOS ESTUDANTES.

Pesquisa realizada no âmbito de dissertação ao programa de pós-graduação em ensino de história (Mestrado – Proffhist) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Acadêmico: Vanucci Bernard Deucher

vanuccibernard2018@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Seu e-mail. *

Sua resposta

1.Qual seu nome completo? *

Sua resposta

2. Qual sua cidade e Estado de nascimento? *

Sua resposta _____

3. Qual escola frequentou o Ensino Fundamental? *

Sua resposta _____

4. Qual a sua idade? *

A () 16

B () 17

C () 18

D () 19

C () 20

5. Qual a localidade ou bairro de sua residência? *

- A () Localidade do Garibaldi, Santo Estevão e Jaraguazinho.
 - B () Bairro Jaraguá 84.
 - C () Bairro Jaraguá 99.
 - D () Bairro Parque Malwee.
-

6. Você possui alguma ocupação extra escola? *

- A () Curso.
 - B () Trabalho de menor aprendiz.
 - C () Trabalho de oito horas.
 - D () Trabalho na agricultura familiar.
 - C () Sem ocupação.
-

7. Renda familiar? *

- A () 1 salário mínimo.
 - B () 2 a 3 salários mínimos
 - C () 4 a 5 salários mínimos.
 - D () 6 a 10 salários mínimos.
 - E () Mais de 10 salários mínimos.
-

8. O que gosta de fazer em seu tempo livre? *

- A () Jogar vídeos games.
- B () Usar o whatsapp.
- C () Ouvir música.
- D () Assistir filmes e seriados em casa.
- E () Usar Facebook ou Instagram.
- F () Praticar esportes.
- G () Ler livros digitais.
- G () Ler HQ ou Mangá.

- G () Ler livros digitais.
 - G () Ler HQ ou Mangá.
 - I () Ler livros físicos.
 - J () Passeios em Parques, Shoppings
 - K () Ir ao cinema, teatro.
 - L () Reunir-se com amigos e familiares.
 - Outro: _____
-

*

9. Com que frequência vai à biblioteca municipal, da escola ou livrarias?

- A () Uma vez por mês.
 - B () Duas vezes por mês.
 - C () A cada dois meses.
 - D () Nunca vou.
-

10. Qual é sua motivação para ler? *

- A () Gosto
 - B () Motivos religiosos.
 - C () Exigência escolar.
 - D () Exigência de curso ou trabalho.
 - E () Aprender algo novo.
-

11. Você já teve contato com o tema ditadura civil militar no Brasil? *

- A () Sim.
 - B () Não.
-

12. Esse contato foi através de qual canal? *

- A () tema escolar.
- B () Curiosidade.
- C () Filme.
- D () Seriado.
- E () Livros.
- F () Vídeos de redes sociais.

13. O tema ditadura civil militar no Brasil fez parte em algum momento de conversa familiares ? *

- Sim
- Não

14. Comente o que sabe e o que pensa sobre esse período.

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO PARA LEITURA DO LIVRO

1. Quais as afetações promoveram-se diante da experiência narrada no texto?

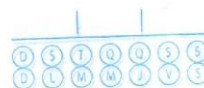
2. Quais as linhas de fuga apresentada pelos narradores do texto diante do poder ditatorial foram percebidas no texto?

3. Como a máquina de controle operou sob as multiplicidades políticas dos indivíduos durante esse período?

4. A ditadura civil militar no Brasil opera como uma máquina de controle e subjetivação, produzindo novas relações de poder e abolindo a liberdade individual, com isso, jovens e adolescentes foram afetados, portanto como percebeu no texto essa abolição de liberdade?

5. É importância uma reflexão crítica e desmistificada sobre a ditadura para podemos entender suas ressonâncias no presente, por isso, quais os mecanismos ainda fazem-se presente atualmente?

APÊNDICE E – TEXTO PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES APÓS LEITURA DO LIVRO



A B.

Nome ~~Alana~~ ~~Alana~~

Turma 3º 10

1- O que você sentiu lendo sobre o tema?
Lendo o texto temos uma ideia de como foi muito difícil e desafiador para quem era perseguido pelos militares e não importava o que você fosse homem, mulher, criança ou alguém com um cargo importante você iria sofrer de muitas formas, como as falas de Maria perubemos, como foi doloroso para ela ver o pai e a mãe presos e depois nem saber onde os restos mortais do pai estavam.

2- Quais as formas de resistir a ditadura no texto?

Em relatos que temos no texto eles se reuniam em várias pessoas para falar sobre a ditadura, para relatar em como isso estava errado, eles participavam de movimentos estudantis, sindicais e de trabalhadores, com estas reuniões eles planejavam manifestações, como panfletos e jornais clandestinos tudo anonimamente.

3- Como a ditadura faz para oprimir as pessoas?

No texto vimos que os militares fazem milhares de perguntas e se você não responde o que eles queriam você era torturado com falas e agressões físicas.



Eles eram torturados até ficaram des-
sacordados ou mortos, e alguns até su-
miram com os corpos, como o pai de
Maria que até hoje não sabe onde
está o corpo de seu pai.

4- Como aparece no texto o fim da
liberdade?

Maria explica em como para ela
foi difícil viver sem saber onde está
o corpo de seu pai, e que tinha
uma breve esperança de ele um dia
voltar para casa com ela e sua
mãe.

5- Tem consequência a ditadura

Sim, pois ainda tem muitas pessoas
com traumas que foram reprimidos na-
quela época. E com todos esses abusos
a sociedade tenta evitar muito para
que isso não aconteça mais uma
vez no Brasil.

H - A H



~~Qualquer coisa~~

- 1- Quais as afetações promovidas-se diante da experiência narrada no texto?
- 2- Quais as linhas de fuga representada pelos marcos do texto diante da experiência narrada no texto?
- 3- Como a máquina de controle opera sob as multiplicidades políticas dos indivíduos durante esse período?
- 4- A ditadura militar no Brasil opera como uma máquina de controle e subjugação produzindo novas relações de poder e afastando a liberdade individual, com isso, jovens e adolescentes foram afetados, portanto como pertence no texto uma abolição de liberdade?
- 5- É importante uma reflexão crítica e desmistificada sobre a ditadura para podermos entender suas ressonâncias no presente, por isso, quais os mecanismos ainda fazem-se presente atualmente?

Respostas:

- 1- Esse texto é uma narrativa que explora a complexidade das relações humanas e a luta pela identidade, algumas delas são: a percepção da identidade, o sentimento de vazio ou incompletude, introspecção, a crítica social.
- 2- Busca por autoconhecimento, desconstrução de padrões sociais, exploração do militarismo.

HA-4

D	S	T	R	D	S	S
D	L	M	M	Y	Y	S

3- no contexto do texto, essa máquina de controle pode operar das seguintes maneiras: imposição de normas e padrões, vigilância e monitoramento, propaganda e manipulação ideológica, exclusão e manipulação.

4- O texto pode refletir, como a censura do ditador limita a expressão cultural e intelectual dos povos. A proibição de livros, músicas, peças de teatro e filmes que não alinhavam com a ideologia do regime restringe e afeta dos povos a diversas formas de conhecimento e expressão artística.

5- Sim é extremamente importante uma reflexão crítica e desmultiplicadora sobre a ditadura militar para entender suas ressonâncias no presente. Alguns desses mecanismos que ainda fazem-se presentes atualmente incluem: censura política, censura e controle da informação, criminalização de movimentos.

Nome: ~~XXXXXXXXXX~~

Data: 20/06/24

Série: 3º10

Respostas

1- Me senti mal, tanto pela filha quanto por toda família, por ver e vivenciar coisas terríveis em relação ao próprio pai e não poder ajudar, ter que se calar.

2- Atos contra o governo, ocultar informações, resistir ao governo, mentiras, desobediência das ordens, se negar a cooperar com as autoridades, querer se impor.

3- Com a censura aos meios de comunicação, manifestações artísticas e culturais que fossem contrárias aos interesses do governo, livros, jornais e filmes tinham que ter aprovação prévia dos censores militares.

Realizavam prisões arbitrárias, interrogatórios violentos, torturas e assassinatos de opositores políticos, muitas vezes as pessoas eram detidas sem acusação formal e mantidas incomunicáveis por longos períodos.

4- Quando o ex-deputado federal Rubens Paiva foi preso pela intensificação da repressão por parte do regime militar, e também foi torturado e posteriormente assassinado, seu desaparecimento é

monte foram inicialmente negados pelas autoridades militares, mas ao longo dos anos ficou comprovado que Rubens Paiva foi mais uma vítima da repressão brutal do regime militar brasileiro.

5- Muitas famílias ainda buscam por respostas sobre seus entes queridos torturados e assassinados durante a ditadura, e ainda muitos agentes da repressão ainda não foram responsabilizados pelas crimes cometidos, devido a lei da anistia de 1979 e interpretações que limitaram a responsabilização dos violadores dos direitos humanos.

A censura e o autoritarismo presentes na ditadura deixaram também seus resquícios na sociedade brasileira, com tentativas de cerceamento da liberdade de expressão e ataques à democracia ainda nos dias atuais.

A. V.

~~3º/10~~ 3º/10 04/07/2024

- 1- Na leitura do texto eu senti pena por quem vivenciou a ditadura militar.
- 2- Quando falaram que faziam os esquemas de subversão e quando citaram que fugiram para o Rio Grande do Sul de carro.
- 3- Nesse período foi uma época de muita pobreza, desigualdade social, sem direito de voto, torturas por quem opinava diferentes sobre a ditadura.
- 4- Quando músicos começaram a ser censurados, folias não podendo ser mais ditas.
- 5- Violência Policial, Lei de Anistia (1979), falta de responsabilidades dos policiais, Influência sobre a Mídia, Autocensura, Legado Autoritário, Repressão a Protestos, Intervenções militares.
 Vejo muita repressão em protestos, principalmente quando falamos de feminismo, LGBTQIA+ e racismo.
 A violência da polícia quando tem protesto, pois o governo não quer mudanças sociais. Também tem acontecido quando teve a greve dos caminhoneiros onde estiveram pedidos intervenções militares.

B H

Nome: ~~XXXXXXXXXXXX~~

1. Ler essa narrativa me trouxe lembranças que, em suma, não são agradáveis de se sentir. Poder ler sobre esse modo de sentir, me fez sentir parte de toda aquela angústia e de-
 rrogação; e pensar que tudo isso ocorreu a apenas quarenta anos
 parece absurdo! Todo o sofrimento e a tristeza parecem parecerem se
 refletir em mim quando lio sobre, e o que eu sinto, com certeza,
 não chega nem perto de real experiências vividas por todos aqueles pessoas
 de descendentes e originários, deixou marcas na história do país, nas
 famílias e nas pessoas. Ter consciência de que até pessoas da mi-
 nha família passaram por essa situação calamitosa me deixa
 indignada.

2. Os pontos de fuga percebidos por mim são a narrativa de memó-
 rias, as conexões afetivas, a busca por espaços de liberdade e a
 resistência cultural.

3. Operou por meio da censura e controle da mídia, do monitoramen-
 to e repressão política, perseguição e prisão de opositores e por contro-
 le ideológico e doutrinação.

4. Durante a ditadura, os jovens foram alvo de medidas como a
 censura nas escolas, a vigilância e controle ideológico em suas
 formações educacionais.

5. Censura e controle da mídia (embora não tão direta), vigilância e
 monitoramento, perseguição política e criminalização de movimentos
 sociais e controle ideológico e doutrinação.

B.P

Nome: ~~XXXXXXXXXX~~ ~~XXXXXX~~ ~~XXXXXX~~ / /
 Turma: 3º 10

O Ídolo que não tinha rosto

Em geral, é uma história de um menino que teve que aprender a ter uma maturidade de uma pessoa mais velha (criança mais velha) e teve que aprender a viver com uma vida mais dura. É um jeito de fuga do texto, faz imagens e também falas para deixar o texto mais atraente, usando também o título para uma forma de fuga também.

É teve um regime dos militares em perseguição com aqueles que eram contra, e teve censura de fatos, perseguições, morte, injustiça e músicas.

Hoje em dia a censura está presente até nos dias atuais, um exemplo é na política pelo fato de ter e ver fatos muita coisa que o povo não sabe.

27/06/24

E. N.

Data - 20-6

Nome - ~~XXXXXXXXXXXX~~

Turma - 310

R E S P O S T A S

1 - Autoconhecimento, nunca li um tema igual a esse, fala sobre o trabalho infantil, violência doméstica, são assuntos bem avançados, temos muita reflexão sobre esse assunto, conexão emocional, consciência histórica e cultural também, empoderamento pessoal, fala tudo o que uma pessoa passa, e o empoderamento educacional, lutar muito pela liberdade e abrange os conhecimentos.

2 - Resistência intelectual, é tratado de acordo com a forma em que o grupo não tem suas motivações verdadeiras, desobediência civil, cultura e arte, rede de solidiedade, fuga física, memória e testemunho, subversão cotidiana, Educação e conscientização.

3 - Opera principalmente na questão da violência, e na repressão, proibindo pessoas e tentando controlar seus pensamentos, censura e propaganda, Espionagem, controle das intuições, criminalização da Dissidência, Desestabilização da oposição, indução do medo e da paranoia.

B.N 21/06/21

4- No controle de infração e Censura, vigilância e repressão, educação e doutrina, cultura, produção artística, mídia, parâmetros e integridade.

5- A importância da ditadura militar é fundamental para nós refletirmos sobre a democracia, os direitos humanos e da liberdade de expressão. Os mecanismos ainda presentes são, os taxamentos, Desinformação e censura, repressão, criminalização, protestos e perseguições, Educação, doutrina, manipulação do sistema judicial. Temos que dar nossas opiniões, gostar e o simonias, pois nem sempre nosso governo é bom, temos que fazer a nossa parte, pois se não tudo virá de mal a pior.

E. D

1- Eu me senti muito triste pelo Irineu e a mãe dele, me deu angústia, agonia e ao mesmo tempo, muito Raiva por ele ter sofrido tanto.

2- Eles fugiram de ambulância, de covas para o Rio Grande do Sul, outro medo de fuga foi ele não lembrando o rosto do pai dele, como uma forma de não voltar a viver a experiência traumática de perder seu pai, também notei que o texto não foi escrito por ele, sim pela sua irmã.

3- Eles prenderam a família, deixando a família separada e também matando o pai do Irineu sendo torturado, fez o Irineu perder a infância.

4- Perseguição, Censura, Roubo, Perseguição política, Violência, Restrições Cultural, Tortura e desconfiança do Governo.

5- Repressão a Protestos, Violência da Polícia quando tem protestos devido a política, Muitos protestos a ver com LGBTQIA+, racismo e feminismo.

Nome ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~. 310

Aluna: ~~Aluna~~ ~~Aluna~~ F. H.
310

1- O que você sentiu lendo sobre o tema?

Lendo o texto senti, tristeza indignação pela injustiça e sofrimento descritos no texto, admiração pela coragem dos que resistiram e alertam para preservar a democracia e direitos.

2- Quais as formas de resistir a ditadura no texto?

Participação em movimentos estudantis, sindicais e de trabalhadores, a organização de partidos e manifestações, publicação de jornais e panfletos clandestinos, grupos de resistência armada e denúncias.

3- Como a ditadura fez para oprimir as pessoas?

Censura à imprensa, controle de informações, perseguições e prisão de políticos, tortura, desaparecimentos forçados, assassinatos, repressão de movimentos sociais.



H. F.

Amil A

0/8

4- Como aparece no texto o fim da liberdade?

Exercício da censura,
dos países ditos,
vigilância constante e solt
os modelos, resistência
contra qualquer forma de
disciplinária.

5- Tem consequência da ditadura no presente (hoje)?

Sim, incluem traumas psicológicos e físicos, em sobrevivências e nos famílias, persistência de certos práticas em instituições de segurança pública, tem impacto também na cultura política e na percepção pública sobre os direitos humanos.

3º 10

FH²

ejeput

1- Autoconhecimento, Reflexão, conexão e inserção, consciência histórica e cultural, valorização da memória, perspectiva crítica, empoderamento pessoal e impacto na educação.

2- Percebi muita resistência intelectual, Desobediência de civis, cultura e arte, Redes de solidariedade, fugas, memórias e testemunhos, subversão cotidiana, educação e conscientização.

3- Com muita repressão e violência, censura, espionagem, controle das instituições, criminalização de pessoas, desestabilização da economia, indução de medo e da paranoia.

4- Com a censura e controle de informações, vigilância e repressão, educação e doutrina, cultura e produção artística, muito medo.

5- Na minha opinião os presentes hoje em dia são a vigilância e monitoramento, censura e controle da mídia, educação e movimentos sociais, muita criminalização e protesto, perseguição e ativistas, educação e doutrina, revisão de currículos escolares, manipulação do sistema judicial, abuso de poder pela polícia e impunidade.

Cultura dos meios, polarização política, desconfiança nas instituições.

S	A	F	W	W	T	O
S	S	B	B	L	S	O

P. 9

Nome: ~~XXXXXXXXXX~~

Turma: 3º ano 310

Escola: Giardini Lenz: (extensão).

1-R= Eu senti um sentimento muito profundo de tristeza, porque uma criança de apenas 10 anos passar por tantos desafios cruéis como os que ele passou, como perder o pai tão cedo de chegar ao ponto de não lembrar como era a face de seu pai, também ver o resto de sua família sendo torturada e presa por apenas ter um pensamento.

2-R= Em minha opinião a única forma de passar a vida de uma ditadura seria seguir suas regras e seus pensamentos, ou seja, guardar seus sentimentos e pensamentos para si, para proteger a si e seus parentes.

3-R= A ideia principal de uma ditadura é fazer com que as pessoas que estão presas à ela, e obedecer a todas as suas regras, então as pessoas não poderiam ter seus próprios pensamentos e estilos de vida, porque se não obedecessem aconteceria como no texto "O ídolo que não tinha rosto", ou seja, elas seriam presas, torturadas ou até mesmo mortas.

4-R= A ditadura é a mesma coisa que o fim da liberdade, porque para a ditadura os cidadãos não podem ser livres porque eles não seriam capazes de serem livres, o triste é que até hoje a ditadura está presente em nosso mundo, um exemplo é a Coreia do Norte.

99

5-R= Como eu disse antes, a ditadura está presente ainda nos dias de hoje, o que é muito triste, porque ainda hoje muitas famílias sentem as perdas antigas que foram causadas pela ditadura do passado, então imagina as pessoas que vivem isso até hoje.

KM /

~~310 Extensão~~ 310 Extensão

Questionário - Respostas

- 1- Um sentimento de tristeza pelo sofrimento que as pessoas passaram no período da ditadura, esse sentimento foi gerado em razão da tortura sofrida pelas pessoas naquele período.
- 2- Elas procuravam fugir da ditadura indo para outras cidades ou até mesmo se escondendo nas casas de familiares, com medo do que poderia acontecer com eles, principalmente o medo da morte.
- 3- Além de diversas perseguições contra os opositores à aquele regime, a ditadura utilizou diversos mecanismos para conter seus opositores, como a tortura, que era feita sem choques elétricos, o pau de arara, entre diversas outras. Além de causar também diversas mortes de pessoas contrárias à ditadura.
- 4- Com a prisão de várias pessoas contrárias à ditadura, que acabavam na prisão devido a oposição ao regime, a fuga para outras cidades a fim de escapar da prisão e da morte. Em razão das prisões, diversas pessoas eram torturadas e mortas.
- 5- A principal consequência decorrente foi a desigualdade social, tanto nos salários das pessoas como em diversas outras situações. Além dela, também existe a pirâmide social distorcida, na qual os ricos se tornam mais ricos e os pobres mais pobres. Outra consequência também é a tortura e a violência policial.

L. X

20/06/24.

~~XXXXXXXXXX~~

310

1) Tristeza pela memória ter sido abandonada pelos pais e depois descobrir que o seu pai morreu, o garoto tinha apenas 10 anos e recebeu uma notícia tão triste assim.

2) Resistência militar

3) Matança parentes de familiares, prendendo quem fugiu, respicando os cidadãos mandando eles fazerem tudo como eles queriam, não dando nenhum tipo de liberdade.

4) Quando teve a início da revolução em 1989, quando eles finalmente poderiam tirar a Ditadura Militar do poder, e finalmente poderiam ser livres e fazerem o que quiser.

5) Lembrando que o golpe de estado iniciado em 1964 e que durou 22 anos foi, em tese, algo ocorrido a pedido do povo que se manifestou em prol da contenção de uma suposta ameaça comunista, porém, ao contrário da pretensão solicitada pelo povo, os militares agiram muitas vezes contra o próprio povo.

~~Qual o sentimento que você sentiu lendo sobre a Juma?~~

1) O que você sentiu lendo sobre a Juma?

Um sentimento de tristeza pelo sofrimento que as pessoas passaram no período da ditadura, esse sentimento foi gerado em razão da ditadura sofrida pelas pessoas naquele período.

2) Quais as formas de resistir a ditadura no texto?

Eles procuravam fugir da ditadura, indo para outras cidades ou até mesmo se escondendo nas casas de familiares, com medo do que poderia acontecer com eles, principalmente o medo da morte.

3) Como a ditadura fez paraprimir as pessoas?

Os exemplos evidentes de direitos violados nesse período foi a liberdade de expressão, liberdade em geral, dignidade da pessoa humana, os direitos fundamentais, direitos humanos.

4) Como aparece no texto o fim da liberdade?

D	S	T	Q	Q	S	S
D	L	M	M	Z	V	S

M. J. (H.)

(LH)

L.M

Com a prisão de várias pessoas contra-
rias a ditadura, que acabavam na
prisão devido a oposição ao regime, a
fuga para outras cidades a fim de escapar
da prisão e da morte. Em razão das
prisões, diversas pessoas eram
torturadas e matas.

5) Tem consequência da ditadura
no presente (Hoje)?

Sim, a desigualdade social atual é
resultado de muitos fatores presentes no
regime militar - política de arrocho
salarial causada pelo desmantela-
mento do movimento sindical e
proibição de greves, - alta inflação.

... (faint mirrored text from reverse side of page)

9 L. R

1 1

310

1- me senti triste, pois saber de tudo que o irmão e a família de Passou. ME VEZ REPENSAR SOBRE, tudo que ele passou na infância com apenas com 10 anos, ME VEZ PENSAR SE EU TIVERIA AGUENTARIA ISSO COM 10 ANOS, NÃO, NÃO AGUENTARIA ISSO, PENSEI SOBRE VARIAS CRIANÇAS QUE TAMBEM PASSAVAM POR ISSO

2- Também que fugir em uma ambulância. Casa acontecia semia presos. Muitos mudavam de cidades próximas ou para longe. Alguns não se manifestavam, eles não falava sobre, se era contra ou a favor. muitos se manifestava através das músicas. Também as pessoas, muitas vezes usava o futebol para se distrair para esquecer um pouco da tristeza da vida durante o momento político.

3- Eles torturava as pessoas, muitas vezes prendiam em celas apertadas, muitos foram mortos, crianças ficavam sem pai ou mãe, irmãos, agrediam no meio da rua

4- Para mim, é quando você não pode expressar a voz a opinião.

L.R.

5- na minha visão sim na relação de política ou na sociedade. Se você vai contra a alguém que na visão de alguns é importante, você é ameaçado, muitas vezes agredido. Se você fala sua opinião que não é a mesma que outras pessoas, você é humilhado, principalmente na política, caso você não apoie algum presidente que na visão do povo é o melhor e o importante, você sofre agressão, ameaças, pode até se arruinar, para outras pessoas você não entende nada.

nome: Maria Helena Welk

Série: 3º10 - Extensão

QUESTIONÁRIO

1. As afetações geradas após a leitura do texto baseia-se, em tristeza, ódio, tensão e angústia. pessoas lendo o texto são nítidas as sentimentos devido a violação dos direitos humanos, censura, repressão política e perseguição. Gerando medo nas pessoas, desconfiança extrema. Assim, tendo separação familiar e abuso psicológico. Uma leitura cativante, porém triste. É injusto pessoas inocentes sendo perseguidas por ideologias, costumes, falas não coincidentes ao regime.

2. Durante a ditadura militar, muitos opositores ao regime buscaram formas de fuga para evitar a repressão e perseguição política. Tanto por meio artístico como de formas arriscadas. Alguns escolheram lutar ativamente contra o regime militar, entrando para movimentos de resistência a guerrilha que operavam mas que também organizavam rotas de fuga para os perseguidos. Usando um exemplo literário autobiográfico de Alfredo Sirkis "Os Carbonários", narra sua militância política, a participação em ações armadas e sua vida, incluindo dificuldades de escapar da repressão.

M.H

3. Operou de forma sistemática para reprimir a política dos indivíduos. Através da censura, repressão policial, vigilância, propaganda e medidas institucionais repressivas, o regime buscou consolidar seu poder e eliminar qualquer forma de resistência.

Os métodos não apenas sufocaram a liberdade de expressão e os direitos civis, mas também deixaram cicatrizes profundas na sociedade.

Usando o filme "Pra frente Brasil" e as campanhas de propaganda, ilustram claramente a abrangência e a brutalidade dessa máquina de controle.

4. Aboliu a liberdade individual. Afetando os jovens na repressão escolar, as instituições sofreram intervenções diretas, com professores e estudantes perseguidos, presos e até torturados. Foi severamente restringida, e disciplinas como educação moral e cívica foram introduzidas para inculcar valores alinhados com o Regime. O regime implementou uma extensa rede de vigilância e espionagem, monitorando e perseguindo jovens envolvidos em movimentos estudantis e outras formas de resistência política.

5. A brutalidade policial e a violência nas operações de segurança pública são heranças diretas desse período. Exemplo: Caso Marielle Franco.


Embora a censura oficial tenha sido abolida, ainda existem tentativas de controlar e manipular a informação. "As fake news" são utilizadas como ferramentas para influenciar a opinião pública e desacreditar opositores.

Exemplo: Censura a produções culturais, o governo em 2019, censurou uma campanha publicitária do

M.H

Banco do Brasil que incluía diversidade racial e sexual. Além disso, houve tentativas de interferir na produção de filmes e séries com temas considerados "sensíveis".

Nos últimos anos, houve um aumento significativo da presença de militares em cargos governamentais. Esse fenômeno levanta preocupações sobre a influência militar na política civil e a possibilidade de retrocessos democráticos.

~~XXXXXXXXXX~~ - 3º 10  M.L

- 1- O que você sentiu lendo sobre o tema?
- 2- Quais as formas de resistir a ditadura no texto?
- 3- Como a ditadura fez para oprimir as pessoas?
- 4- Como aparece no texto o fim da liberdade?
- 5- Tem consequência da ditadura no presente (Hoje)?

1- O texto é interessante pois uma "criança" conta, me senti triste, pois como ela conta da mãe, irmãs e do pai. Como ela fala que onde mora é a escuridão da felicidade, mas com o tempo percebe que nem tudo é flores.

2- Participação em movimentos estudantis, sindicais e de trabalhadores, a organização de protestos e manifestações

3- Desigualdade social e o aumento da miséria

4- Com as censura, de músicas, ideias etc

5- Sim, memória e trauma coletivo, legado político e institucional, desigualdade social, cultura do silêncio, direitos humanos e educação e memória

N. B

Escola: Giardini Luiz Lenzi

Nome: ~~Luiz Lenzi~~

3º 10

QUESTIONÁRIO

1. Ao ler, pude sentir muitas emoções diferentes, pois a própria autora reflete o que sentiu.

Principalmente, senti empatia por sua situação; a maneira como ela descreve, nos faz sentir parte do momento, compartilhando as emoções com ela.

A tristeza também foi predominante durante a leitura do texto, pois imagino o quão horrível deve ter sido presenciar e participar de tanta crueldade.

Acho que ao terminarmos de ler, devemos refletir sobre essa realidade que infelizmente, muitas pessoas viveram.

2- Através do jornalismo que, mesmo sob o risco de censura ou perseguição, divulgava informações. Músicas de protestos, e participação em grupos de resistência.

Palestras secretas para distribuir informações. Comitês de familiares presos políticos para trocar, principalmente pelo refúgio e exílio.

3- A autora menciona um duro controle sobre a vida das pessoas, vigiando qualquer atividade que pareça suspeita; a falta de liberdade de qualquer tipo de expressão, censurando tudo

tudo o que não fosse favorável a eles, prisão e tortura de formas cruéis a qualquer um que se opunha ou para extrair informações, e repressões violentas a protestos.

4- O texto relata o final da liberdade de duas formas: a que foi tirada pelos militares, usando da constante vigilância e violência, o medo, prisões e censura; e a falta de liberdade que a autora e outros adolescentes do período sofreram. O título "Infância roubada" se torna autoexplicativo, pois as crianças afetadas pela ditadura, tiveram sua infância e adolescência não só tomada naquele momento, como também vivem presas ao passado, revivendo traumas, dores e medos que jamais seriam esquecidos.

5- As consequências deixadas pela ditadura militar, podem ser observadas em diversos contextos como, defensores pedindo o retorno do regime para a política atual, a desigualdade social e dívidas externas, o trauma para aqueles que foram vítimas, ou familiares que buscam justiça por seus entes que muitas vezes nem foram encontrados, setores do governo agindo com impunidade, divisões entre grupos ideológicos, movimentos sociais de direitos humanos, e tentativas de censura, por exemplo as demissões de jornalistas que criticaram o governo ou a censura de determinados livros.

~~210~~ 210

X.P P.K

data / /
S T Q Q S S D

O Atual ex-Presidente, Jair Bolsonaro, fez declarações controversas e apoios explícitos ao regime militar que governou o País de 1964 a 1985, sempre ressaltando aspectos de ordem e segurança, e também elogiando figuras de regime, como o general Médici.

Algumas declarações polêmicas que ele fez, foi a votação do impeachment de Dilma Rousseff, que durante a votação, ele dedicou seu voto ao Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, em memória do mesmo, após dizendo "o terror da Dilma".

Defendendo também a defesa de golpe militar, pois segundo ele, antes das eleições, afirmou que "o Congresso só mudaria no dia em que houvesse uma guerra civil aqui dentro e fizesse o trabalho que o regime militar não fez, matando ~~uns~~ 30 mil".

Bolsonaro, sendo um militar de carreira, ele sempre expressou admiração e nostalgia pelo regime militar, destacando o período em que segundo ele, havia menos corrupção e mais disciplina.

No Brasil, ainda não seria necessário por enquanto a intervenção militar, certo que a corrupção está demais, porém não é possível realizar pois não é um motivo plausível, a corrupção existe até mesmo dentro dos quartéis militares. Atualmente os tempos são outros comparados a aquele período é muito improvável de acontecer, pois a norma também não permite uma intervenção para resolver crises políticas ou substituir governos democraticamente eleitos, mesmo com o aumento de militares ocupando cargos civis durante o governo de Bolsonaro, isso não se traduz em um apoio generalizado dentro das forças Armadas para um golpe militar. Pois com o cenário político atual, conservadores e reformistas, não fornece uma tomada de poder pelos militares, pois até mesmo

V.H

04/10/24

~~Quarta Quarta Quarta~~

"O testemunho do que eu sei, li, vi, ouvi, senti e pensei"

Depois de ler a texto, saber o tamanho da dor da govern através do tempo que ela demorou para contar isso, me fez pensar bastante, pois diante de algo muito traumático, geralmente nos fechamos ao mundo. Observando o comportamento da menina, ela se auto defendeu por muito tempo não tocando neste assunto, assim "esquecendo" disso.

O texto conta sobre experiências de uma criança na ditadura civil militar, e nessa época se alguém tivesse uma opinião contrário ao que foi dito, era caçada, preso e se resistisse poderia ser torturado e morto. Com toda essa censura podemos perceber a privação da liberdade pessoal, podemos fazer um comparativo com hoje em dia, muitas pensam que tudo isso acabou, porém ainda temos muitas coisas censuradas, de um jeito disfarçado, para que assim não possamos nos dar conta disso.

Explicando um pouco mais sobre, hoje em dia vivemos em um governo que esconde muitas coisas do povo, utilizando de acontecimentos para "encobrir" isso, assim camuflando de uma certa forma, um jeito fácil de esconder informações, e utilizam da mesma atitude para camuflar as censuras, um exemplo, a inflação, com ela nos forçamos a ficar no mesmo trabalho, por medo de conseguir outro, e quando a inflação da uma diminuída, tomamos coragem de fazer isso, de certa forma a inflação é um jeito de controlar a população.

~~Comunicação~~

26-06-24

1. Quais as afetações promovidas diante da experiência narrada no texto?

A dura realidade de um menino em que deus do cedo precisa amadurecer antes da hora e aprender a se virar.

2. Quais as linhas de fuga apresentadas pelos narradores do texto diante do poder ditatorial foram percebidas no texto?

A mais brava delas seria a tática que já se refere a um método de fuga e também a negação da morte do pai.

3. Como a máquina de controle operou sobre as múltiplas dimensões políticas dos indivíduos durante esse período?

Com a busca alta dos indivíduos que eram opostos ~~aos~~ comandos da ditadura militar que na época era extrema.

4. A ditadura civil militar no Brasil opera como uma máquina de controle e subjugação, produzindo novas relações de poder e abolindo a liberdade individual, com isso, jovens e adolescentes foram afetados, portanto como percebeu no texto essa abolição de liberdade?

Jovens nessa época foram extremamente limitados nessa época em expor seus pensamentos e opiniões por que seriam extremamente punidos ou seus familiares.

2V VS

V. S) É importante uma reflexão crítica e desmistificada sobre a ditadura para podermos entender suas ressonâncias no presente, por isso, quais os mecanismos ainda fazem-se presente atualmente?

Hoje em dia há muito mais opiniões de peso, temutas como pessimistas em diversas situações. Acredito que hoje em dia as pessoas estejam de certa forma muito mais "cegas" a suas opiniões formadas, além de que hoje em dia há muito mais acesso a informações do que na época da ditadura.

APÊNDICE F – TRANSIÇÕES DA RODA DE CONVERSAS SOBRE O FILME.

1. Roda de conversa em grupo sobre a primeira parte do filme

Estudantes: MW, BH, JS, AV, VH, PK, LR.

Professor: VD.

VD: A gente assistiu a meia hora do filme. Então coisas, quais as mudanças de paisagem vocês perceberam em relação ao tempo presente?

VH: Ah, é uma estrutura mais antiga, como se fosse há uns 30, 40 anos atrás.

VD: E qual a maior diferença, ali, que você percebeu?

VH: A estrutura das ruas, das casas.

MW: A cultura.

AV: As cores.

VH: O comportamento das pessoas.

VH: E tinha mais vegetação. Mais vegetação,

VD: E tu sabe que cidade é, né?

VH: Não vou lembrar agora.

VD: São Paulo. O filme se passa em São Paulo.

VD: Você falou BH citou o comportamento das pessoas, quais comportamento você percebeu no filme?

BH: Principalmente a linguagem que eles usavam, talvez. As palavras mudavam um pouco. Antes era, talvez, mais formal do que hoje em dia.

VH: Menos gírias.

VD: Por que que o menino ficou ali na casa avó?

VH: Pelo que deu a entender, os pais dele estavam fugindo dos militares.

AV: Aí eles deixaram o filho pra estar sendo protegido, no caso.

VD: O filme não mostra até o momento, mas o que que aconteceu, para eles precisarem fugir?

JS: Eles estavam sendo perseguidos.

AJ: Eles estavam sendo perseguidos. Eles eram contra a ditadura militar. Aí, pelo que eu lembro, o exército foi atrás, né? Aí eles foram levar o menino pra ser protegido, pra não acabar morrendo.

VH: Se você era contra você era calado, entre aspas, num outro sentido. Tipo, você era silenciado pra você não ter voz e não convencer mais pessoas de que aquilo não era bom. Você estava enganando as pessoas pra dizer que aquilo era legal e todo mundo gostar e aceitar.

VD: JS, o que você percebeu assim de mudança?

JS: É o ambiente que a criança estava, a mudança dos dias de antigamente pra cá. Eu acho que a brincadeira. As brincadeiras das crianças mudaram bastante, né? Que eu vi que no filme tinha o futebol de botão. E eu já tinha, sei lá, experienciado esse futebol bem lá. É, quando era criança. E hoje em dia isso não é mais tão presente, já que tem a internet. E as crianças ficam mais tempo na internet do que fora dela.

VD: Alguém já jogou futebol de botão?

TODOS: Já. Na escola.

AV: Tinha até a mesinha. Mas era só pra ver da Copa.

LR: Eu percebi também a mudança das pessoas, se nós compararmos agora. Ninguém vai ver uma criança sozinha e vai ficar com ela na sua casa.

VH: Mas no filme dá pra entender que ele era vizinho e provavelmente muito amigo do avô do menino. Pra poder ficar com o menino. E também dá pra notar bastante a inocência do menino no filme. Que ele não tem muito olhos pro que tá acontecendo, ou ele tá pelo choque do avô ter morrido, ele pode estar ignorando os fatos.

VD: E de mudança física ali? O que a gente pode comparar ali de hoje em dia que mudou?

AV: As roupas. As vestimentas eram mais formais, camiseta polo, calça social, Cinto. Cinto. Chapéu. Chapéu hoje eu não vejo muita gente usando chapéu.

VH: Chapéu social, sabe? E é difícil também encontrar alguém que é da mesma religião que o cara que cuida do menino. Ainda andar com esse tipo de vestimenta na rua. Geralmente é mais só quando acontece os cultos. Mas antigamente era mais cultura usar diariamente essa roupa.

VD: Como que ele chegou na casa do avô ali?

AV: Fusca azul. Fusca azul.

JS: E também tem o carro da ambulância que é uma Kombi.

MK: Um dos veículos mais seguros para se ter uma ambulância, meu Deus. Dá uma batida e já era.

JS: Se já estava morto, morre duas vezes.

BH: O fusca do meu pai ele arrumava o freio e no mesmo dia ia embora. Ele tinha um quando eu era bebê. Aí me levavam pro hospital, hospital do morro. Nossa, aquele morro. Aquele morro lá tinha que subir e parar com fusca lá, sem freio.

VH: Às vezes eles fazem encontros de casas antigas lá. Mas a barra fica parada uma meia hora pra ver algum fusca.

MW: Meu padrasto tinha um fusca,

BH: O meu pai tinha um bege.

MW: Mas o meu pai e minha mãe, quando eles eram casados, eles tinham um fusca azul. Antes que eu nasci, meus pais tinham um fusca vermelho.

VD: Tchau, Boa noite, pessoal.

2. Roda de conversa em grupo sobre a primeira parte do filme

Estudantes: ML, NB, EN, GP, GG, ES.

Professor: VD

VD: Então, pessoal, assistimos ao filme, todos, e esses primeiros 30 minutos. Vocês já tinham assistido ao filme no Ensino Fundamental no nono ano? Muitos falaram que já assistiram. Pessoal, a estética, a parte estética, a paisagem, qual as mudanças estéticas ali de paisagem vocês viram mudanças do passado para o presente?

EM: Ah, tem os carros, né, os carros eram diferentes. E os carros antigos. As construções.

ML: As roupas, vestimentas. O modo de vestir. A fala.

NB: Como eles interagiam com os outros. Que era mais gente velha. Pessoas mais velhas.

ML: Que era usado muito chapéu. Então, será que a gente olhando para o passado dá a impressão que as pessoas... Hoje em dia são mais bonitas. Eram mais velhas assim, as pessoas até mais jovens. Hoje em dia se cuidam mais, na verdade, né, então.

ML: Os veículos eram bem diferentes do que atualmente.

GP: Usavam bastante as maletas. As maletas e as balas eram diferentes.

VD: O que mais que vocês lembram dali assim?

ML: O filme que se passou na época da Copa.

VD: O filme se passou na década de 70, na Copa de 70.

NB: Puxa! O ano que minha mãe nasceu. Faz o quê? 54 anos.

VD: O que vocês perceberam de diferente?
 ML: As regras. A tecnologia. O gramado.
 VD: Só no futebol, mas na sociedade.
 ML: Chegada da internet.
 EN: Antigamente jogavam bastante futebol de botão. O futebol de botão é bem presente no filme.
 VD: Das tecnologias o que perceberam de mudanças?
 NB: Rádio. Rádio.
 VD: Era uma coisa bastante usada no Brasil. Verdade.
 VD: Vocês não conhecem ninguém que ainda ouve rádio?
 ML: A minha mãe. Ouve. Minha avó todo dia.
 NB: Minha mãe também.
 ML: A minha mãe quando vai passar a roupa, ela liga o sonzinho.
 GG: No Serviço. O dia inteiro. Trabalha todo mundo.
 ML: A minha mãe conta é que foi bem difícil para eles compraram a primeira TV ainda. Ali perto onde ela morava, eles foram os primeiros a comprar também. E daí os vizinhos vinham lá em casa para assistir.
 GG: Tem. Quem que tem telefone com fio aqui de vocês? Meu pai. Minha avó? Eu tenho um antigo que não é usado.

3. Roda de conversa em grupo sobre a primeira parte do filme

Estudantes: AK, VS, PK, BK, KM, LH.

Professor: VD.

VD: O que vocês conseguiram perceber sobre o cenário estético da época?

AK: Eu não entendi a primeira parte, na verdade.

VS: A casa e o ambiente, né? O cenário, a estética.

AK: É, tipo, os jogos também, tipo, futebol de botão agora não é mais tão comum, né? E dá pra ver.

VS: E o jeito que o menino era educado e ensinado. Educado? Tipo, A educação que ele recebia. É, é isso.

PK: O cenário da época, tudo ali, os caras fugissem.

AK: Pois é, essa parte que eu não entendi, eles estavam fugindo? Mas pra onde? O que aconteceu? Então, né? Então eles tão fugindo de alguma coisa. Mas de quê?

VD: Então, essa é a questão.

AK: É. Sobre a ditadura militar. A ditadura, eles tão fugindo. Mas por que eles tão fugindo da ditadura? Porque eles eram contra o governo, né? Mas qual é o sentido de fugir? E se eles não pudessem, ia acontecer o quê? Eles iam morrer?

VS: É. Basicamente, eles iam ser presos.

AK: Mas eles iam matar? É, por quê? Porque eles eram contra.

PK: Contra.

AK: E como é que o povo sabe se tu é a favor ou se tu é contra?

PK: Eles não sabem.

AK: Ah, não. Mas isso não faz sentido.

VD: Vocês conseguiram perceber que os pais, tão fugindo. Era isso. E esse ambiente, que é mais o que chamou a atenção?

AK: Tipo, a imagem, assim, do filme. Tipo, dá pra ver que não é uma coisa atual, sabe? Até o... O jeito assim de cenário. O formato da filmagem.

VS: É, o formato da filmagem também. Tipo, como eu quisesse passar a mensagem, que é Outros Tempos.

AK: O filme é 2003.

VS: É mais velho que a gente? Hã?

KM: Bom, assim, né, analisando que nem assim, não só que nem a estética, que nem assim, moradia, mas também que nem o jeito que as pessoas se vestiam. Por exemplo, o cara ali, o homem, no caso, ele já vestiu uma roupa um pouco mais social, assim, diria. Não é o estilo como o atual, assim. Já é um estilo mais do passado, assim, de antigamente. Ele usava chapéu, coisa que poucos homens hoje em dia usam também.

AK: Eu não conseguia entender. Uma coisa que eu não consigo... Nós vamos viajar. Nós vamos viajar.

PK: Nós vamos viajar? Eles falaram pro filho. O fato deles falar assim, tipo...

AK: Como é que a criança nem chorou, nem nada. Nós vamos viajar.

KM: A gente tá saindo de férias. Pro menino se colocar na cabeça. Caso alguém provavelmente perguntasse o que ele estava fazendo lá.

AK: Onde estão os pais. Os pais saindo de férias.

VS: Eu lembrei do final do filme.

AK: Eles não vão voltar? Eu não quero ver se for triste o final.

BK: Uma coisa que eu sempre tentei entender. Por que a casa daquele senhor puxa tanta coisa.

VD: Como assim?

BK: Puxa judeu, puxa... Tipo, puxa a casa brasileira... Tipo, puxa a copa... Tudo vindo da casa daquele homem. Puxa várias gerações.

AK: Outra coisa, como é que o menino não chorou? Porque, tipo... Se meus pais, quando eu fosse criança, meus pais falassem assim. Ah, eu tô saindo de férias, fica aí. Mas olha... Que eles iam sair... Hã?

Bk: Ia dar festa em casa, né?

AK: Por um tempo. Se teus pais demorassem mais, tipo... De um, dois dias pra chegar. Imagina se colocar no lugar desse menino ali. Não tinha ninguém? Como é que não tá desesperado?

PK: Nem conhecia um velho, não.

AK: Mas olha, eu acho que... Eu ia ter.

AK: Então, olha isso.

PK: O avô faleceu, né?

Ak: Tá, coitado.

VS: O jeito que um velho o trata ele.

AK: Qualquer criança chora. Nossa! Eu choraria só de olhar pra aquele homem.

KM: Mas a gente tem que analisar... Por que que ele não chora? Talvez seja uma educação que ele recebeu dos pais. Naquela época. Sim, claro.

BK: E aquele olhar torto dos pais? Já sabia que ia apanhar. Hoje em dia não. Hoje em dia os pais tiram o celular e ficam... Não, depende.

AK: Mas quando eu era criança não era assim. Os pais hoje mais jovens também não é assim.

LH: Eu lembro sempre que meu pai falava que. Meu pai é de 77. Quando ele ia pra escola tinha que entrar. E aí os professores tinham uma régua.

KM: Minha mãe falou também. Minha mãe deixava de fazer tarefa. Chegava atrasada. Levava xingando na escola. Quando eu chegava em casa levava mais na escola. Isso ainda sem contar que antigamente. Os pais tinham o costume de bater nos filhos. Que nem assim. Não obedecia nada. Chegava em casa muitas, usava vara, chinelo e batia na criança. Hoje em dia a maioria é os professores que recebem a culpa.

Ak: E se tinha irmão. Tipo, minha mãe. Se o irmão mais velho aprontava os três iam apanhar. Por causa que o mais velho ainda era aquele lá que apanhava.

KM: Às vezes o mais novo aprontava, mas o mais velho apanhava. Por causa que o mais velho tem que dar o exemplo. Se o mais novo aprontava porque o mais velho não deu o exemplo. Isso que eu vejo em casa.

VD: Bom. Obrigado.

4. Roda de conversa em grupo sobre segunda parte do filme

Estudantes: AV, LR, LH, KM, MW, VS.

Professor: VD.

VD: Pessoal, sobre a parte final do filme ali. Quais as impressões de vocês?

MW: Que o pai morreu e não vai mais voltar.

AV: Ou que o pai pode ter sido preso também por conta da ditadura militar.

LR: Que a mãe dele, sofreu demais. Porque quando ela chegou lá, que estava deitada na cama, ela parecia bem cansada, assim, eu acho que ela não dormiu ou não comeu também.

AV: Porque ela deveria ter visto alguma coisa que aconteceu com o marido, né?

VS: Eu ainda acho que ele foi morto.

VD: Vamos em parte. O que aconteceu com ela ali?

LR: Ela parecia muito cansada. Ela não tinha ânimo, sabe? Doente. Ela não tinha ânimo pra.

VD: Mas o olho roxo, por quê?

LR: Porque ela foi agredida. Maltratada. Maltratada.

VD: qual foi a cena que a gente consegue perceber a ditadura militar?

AK: Quando estava todo mundo na rua e os militares vieram e começaram a bater no povo.

MW: Porque eles pensavam diferente, ou eles tinham uma opinião diferente, ou eles tinham uma religião diferente do que eles queriam padronizar. Ou seja, eles não eram padronizados, então eles meio que cortavam aquilo que não era comum, entre aspas.

VD: Mais alguma consideração, pessoal?

LR: Eu fiquei curiosa. Aquele moço que foi lá, aquele senhor que estava com a criança, era o pai da mãe?

VD: Era o vizinho do avô.

LR: Aí ele descobriu que ela estava trancada, estava presa, isso.

VD: Isso.

LR: Aquele homem que apanhou. Teve um homem que ele acha que ele sabia onde estavam os pais da criança. Ele pode ter dado dica pra esse senhor onde ela estava? Sim. E depois ele sumiu também, né? Sumiu. Ele disse que também vai ter que sair de férias, né? Então, possivelmente, ele ia sair do país também.

VD: O que chamou a atenção, se fosse para fazer a última consideração sobre o filme?

MW: Acho que a última fala dele. Que ele seria como um o pai dele, um exilado.

LR: E eu não entendo de uma parte, quando aquele senhor foi levado.

VD: Então, ele começou a procurar a mãe e o pai do menino,

LR: É porque quando eu vi aquela cena, eu achei que ele ia ser preso.

VD: Mas ele fica preso por alguns dias, né?

LR: É verdade. O que o cara fala ali pra ele, é acho bom o senhor trouxe escova de dente, porque aqui vai demorar.

VD: Muito obrigada.

5. Roda de conversa em grupo sobre segunda parte do filme

Estudantes: AH, BK, VS, PK, MW, GP.

Professor: VD.

VD: O que vocês perceberam?

VS: Acho que a resolução toda que a gente acompanhou, todo o processo do menino, desde o começo e ele lidando com as coisas e percebendo o que ele tinha que passar.

VD: E o que ele tinha que passar?

VS: A dificuldade de ser desertado.

VD: Desertado? Cara, como assim?

VS: Porque ele não tinha uma figura paterna durante um tempo, né? E aí ele teve que lidar com muita coisa sozinho, aprender muita coisa sozinho. Porque foi passeado com o avô dele, né? E aí ele chega lá e o avô dele nem que não está lá.

BK: Então ele tem que se virar sozinho praticamente. E é muito criança para se virar sozinho, né?

VD: E você falou dessa questão do pai, a ausência paterna.

BK: Você acha que afeta as pessoas? Com certeza, eu não tinha um pai.

VD: E o que você acha que te afetou assim?

VS: É porque quando você é criança e está crescendo, é importante ter uma figura paterna. Minha mãe foi meio que pai e mãe ao mesmo tempo. Só que tinha coisas que eu não conseguia conversar com ela. Tinha coisas que eu tinha que falar com um homem, mas não tinha como. Aí muitas coisas eu aprendi na rua com meus amigos. E foram importantes para mim. Então, com certeza. No meu caso fez falta e para o menino no contexto do filme também deve ter feito.

BK: Eu acho bastante interessante a esperança que o menino tinha dos pais voltarem com a promessa deles, dos pais voltarem, é essa a promessa.

VS: E até mesmo final de Copa do Mundo, o Brasil jogando e ele preocupado com os pais dele, sabe? Não que o futebol tenha que ser mais importante que a família. Mas mesmo assim, o final de Copa do Mundo é algo marcante. É um evento raro.

VD: Tinha uma expectativa que foi falada no início do filme, que o pai iria voltar para assistir ao jogo com ele. Então ele criou essa expectativa.

BK: Sendo que tem aquela cena que aparece o Fusca Azul chegando e ele acha que é os pais dele. É mesmo. Tem essa cena por cima.

VD: Em que momento a gente consegue perceber ali as cenas da ditadura? Porque é o início do filme. Você fica tentando entender o que está acontecendo com aquela criança. E em que momento que aquilo fica evidente?

BK: A cena dos cavalos, onde o menino está na rua. Está tudo em tumulto. E tem os militares com o cavalo botando ordem no povo e virando um caos. Acho que foi a cena mais evidente.

BK: Eu acho que a conclusão do menino é que valeu a pena ter esperança. Porque ele teve pelo menos a mãe dele de volta.

VD: E o que acontece com o pai dele?

BK: Ou ele foi preso ou foi morto. Tem aquelas situações que dizem, tipo, dois caminhos andados. Ou ele foi pra morte ou está preso até hoje.

MW: uma pessoa que não pertence a lugar nenhum.

GP: Eu também.

MW: Primeira coisa que o GP falou.

VD: Sobrou alguma coisa daquele passado nos dias atuais?

VS: A polícia, no caso.

PK: A polícia. Preconceito.

VS: Mas tem lugares que meio que tá concentrado bastante, sabe? Por exemplo, tipo, a semana passada ele estava no terminal esperando o ônibus. Eu estava naqueles bancos, né? Aí passou dois caras por mim, com mochila. E foi sentar no banco perto de mim. Aí a viatura parou lá, no terminal. Não sei se foi denúncia de alguém. Mas eles estavam fumando, pelo que eu vi, cigarro. Só que quantas pessoas fumam cigarro lá, né? Só que a abordagem deles foi, tipo, totalmente. Ah, bota a cabeça, com uma pistola assim e tudo mais. Já, tipo, sabe?

BK: Uma coisa que eu vejo que mudou daquele tempo pra agora é que a perseguição de religião mudou muito. Tipo, não é mais a mesma coisa como antigamente. Porque antigamente era, tipo, quem não era católico era perseguido. E hoje em dia já não é tanto isso.

VS: Pois é, eu acho que hoje em dia, tipo, as pessoas não têm a cabeça tão presa a algo como era antigamente. Acho que antigamente elas eram muito, tipo, mente fechada.

MW: Elas são mais liberais,

VS: Elas estão dispostas a entender.

BK: Seguia só um ensinamento. Hoje a maioria, tipo, prefere aprender coisa nova do que seguir, tipo, o certo que dizem.

MW: Eles não são presos a costumes.

BK: Exatamente. Tipo, gostam de aprender coisa nova, explorar, tipo.

VS: Talvez por isso que muitos, digamos que muitos não sigam os ensinamentos dos pais, né? Porque às vezes de herança é meio preconceituoso, assim, essas coisas.

BK: Tipo, um jeito de você escolher a sua escolha sem ser criticado totalmente. Sempre vai ter alguém te criticando, mas, tipo. Hoje em dia, tipo, é menos o critério.

PK: É, tipo, nem todo mundo tem princípios e valores. Só que naquela época as pessoas não aceitavam muito bem as escolhas das outras pessoas, né? E julgavam bastante.

VD: Uma última pergunta pra gente fechar. E sobre a volta da ditadura, é possível?

VS: Assim, eu acho que hoje em dia as pessoas estão muito mais tipo assim, se tem alguma coisa acontecendo de ruim, é muito mais fácil entrar num protesto. Sabe? Então, a não ser que fosse extremo, eu acho que seria difícil. Porque as pessoas estão mais cientes hoje.

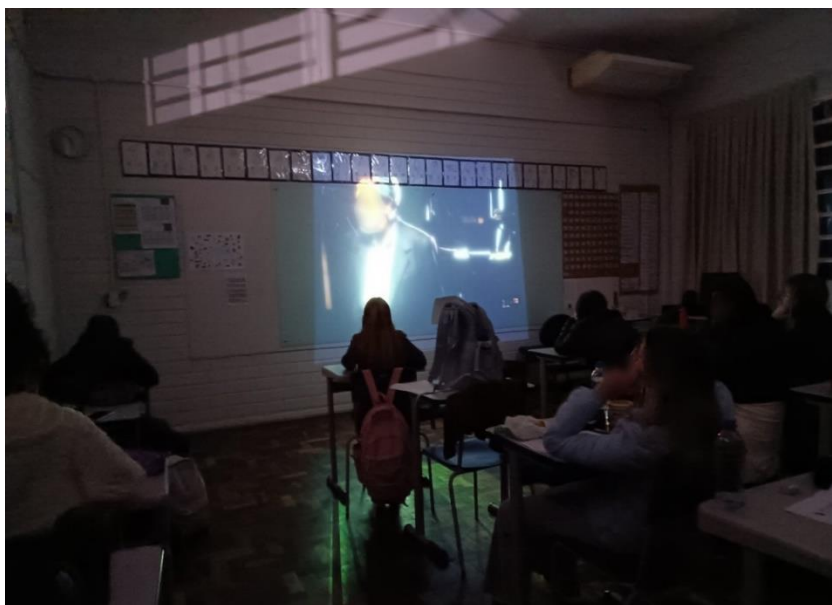
BK: Tipo, também a questão de tecnologia. Literalmente não tem como a gente voltar pra ditadura antiga. O mundo tá muito evoluído.

VS: A gente tem muita informação toda hora. Tipo, a cada momento surge uma novidade nova.

VD: Muito obrigado.

APÊNDICE G – MOMENTOS EM IMAGENS

Figura 1 – Estudantes assistindo o filme O ano que meus pais saíram de férias.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 2 – Roda de conversa sobre o filme.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 3 – Roda de conversa sobre o filme.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 4 – Leitura dos textos.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 5 – Leitura do texto.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 6 – Oficina e dinâmica para produção dos vídeos.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 7 – Oficina e dinâmica para produção dos vídeos.



Fonte: Elaborado pelo autor