

# A crítica da imagem eurocêntrica no ensino de história: uma proposta dialógica de análise fílmica em sala de aula

*Rafael Gonçalves Borges*

Universidade Federal de Goiás

Goiânia – Goiás – Brasil

rafagb.jc@gmail.com

---

**Resumo:** O presente texto tem como objetivo propor novas possibilidades de utilização da imagem fílmica como recurso pedagógico aplicada ao ensino de história. Para tanto, parte-se da discussão que Robert Stam (2000) faz acerca das relações existentes entre o cinema e o imperialismo cultural eurocêntrico, dando ênfase também ao modo pelo qual este mesmo autor se utiliza das categorias propostas por Mikhail Bakhtin – sobretudo a de dialogismo – para a análise de produtos culturais, em especial para a análise fílmica. O esforço central é o da defesa de um uso metodológico mais crítico do cinema em sala de aula, assentada na caracterização do ensino como processo dialógico.

**Palavras-Chave:** representação, eurocentrismo, dialogismo

---

O cinema e o objeto fílmico passaram, ao longo do século XX, por um processo de aproximação contínua com o saber histórico em suas múltiplas instâncias. Não parece ser necessário, no atual cenário de produção de conhecimento historiográfico, a defesa da legitimidade do *status* da obra fílmica enquanto fonte documental, uma vez que tal esforço se realiza de forma considerável há pelo menos quatro décadas.

Napolitano (2005) afirma que “o cinema descobriu a história antes de a História descobri-lo como fonte de pesquisa e veículo de aprendizagem escolar” (NAPOLITANO, 2005, p. 240). Muitas são as análises que procuram tanto o cinema na História quanto a História do cinema.

A importância do cinema na análise histórica deve muito de seus pontos principais a historiadores que primeiramente trilharam esse caminho, como Marc Ferro, em *Cinema e História* (2010), obra originalmente publicada em francês, no final da década de 1970. O autor francês ilustra em seu livro diversas maneiras de problematizar não somente o caráter representacional do cinema, mas também, as potencialidades da especificidade da linguagem dessa linguagem. O historiador é um dos primeiros a perceber até mesmo os problemas que as narrativas cinematográficas

colocam para a própria escrita histórica, através de uma leitura cinematográfica da História que interroga sobre a própria natureza da leitura historiográfica sobre o passado. Essa abordagem permanece relevante, ainda que venha sendo matizada e ampliada pelas reflexões metodológicas recentes.

Também não nos parece ser questionável a noção de que o filme se tornou um excelente instrumento pedagógico para o ensino de história, ainda que tal discussão necessite ser constantemente matizada pelas múltiplas especificidades e potencialidades que o cinema possui, especialmente o seu potencial de representação e de aparente transmissão mecânica do real, o que desde pronto plantea a necessidade do conhecimento da teoria do cinema para a proposta de uma metodologia coerente e consciente das possibilidades do recurso que utiliza. De fato, a tensão entre objetividade e subjetividade é uma das principais características da fonte visual. Segundo Napolitano (2005):

Seu caráter ficcional e sua linguagem explicitadamente artística, por um lado, lhe conferem uma identidade de documento estético, portanto, à primeira vista, subjetivo. Sua natureza técnica, sua capacidade de registrar e, hoje em dia, de criar realidades objetivas, encenadas num outro tempo e espaço, remetem, por outro lado, a certo fetiche da objetividade e realismo, reiterado no pacto que os espectadores efetuam quando entram numa sala de cinema ou ligam um aparelho de televisão (NAPOLITANO, 2005, p. 237).

O presente texto busca contribuir fundamentalmente neste último ponto. O problema que se coloca é o questionamento ao uso do cinema de forma acrítica pelo professor em sala de aula, como apresentação objetiva da narrativa histórica<sup>1</sup>. Em paralelo, outro problema que subjaz à reflexão eminentemente metodológica, possui um caráter mais teórico: de que forma o cinema legitimou uma narrativa progressista e teleológica de História, servindo à sedimentação de uma visão linear e fáustica<sup>2</sup> do decurso histórico, que encontra na universalização da modernidade europeia a sua cristalização. Dessa forma, pretende-se através dessa reflexão estimular um duplo esforço: um que visa propor um uso dialógico do cinema enquanto instrumento pedagógico e outro, que através desse uso, procura colaborar para a construção de um visão mais dialógica do próprio conhecimento histórico.

---

<sup>1</sup> Expandindo essa discussão, questiona-se a utilização monológica do filme, tomado como linguagem e como discurso, enunciado, que traz consigo uma série de signos e noções que não podem ser meramente reproduzidas acriticamente em sala de aula.

<sup>2</sup> Essa visão da história e da modernidade é emprestada de Richard Morse que propõe em *O Espelho de Próspero* compreender as especificidades e diferenças entre as Américas ibérica e anglo-saxônica a partir das orientações assumidas por Inglaterra, Espanha e Portugal quando da transição entre Idade Média e Moderna. O autor critica a visão apoteótica que celebra o fim da obscuridade medieval em favor das luzes modernas, revalorizando em sua análise sobretudo o pensamento de matriz escolástica.

O texto será estruturado em duas partes. Primeiramente, ocupar-se-á da relação entre cinema e imperialismo cultural, sobretudo a partir de sua manifestação eurocêntrica. Em seguida, a partir da caracterização do conceito de dialogismo (e seus desdobramentos na ideia de heteroglossia) de Mikhail Bakhtin, propõe-se uma metodologia pedagógica que consiga estabelecer novas bases para a construção do conhecimento histórico, aproximando-se de uma elaboração crítica da consciência histórica<sup>3</sup>.

### A imagem eurocêntrica no cinema

Robert Stam e Ella Shohat são responsáveis por plantear o problema originário desse texto. Em sua obra *Crítica da imagem eurocêntrica* (2006) os autores se lançam sobre o tema da presença do eurocentrismo e do multiculturalismo na cultura popular. Questionando o pensamento eurocentrado e caracterizando-o como um mau-hábito epistêmico, Stam e Shohat pretendem alertar para a necessidade de desnaturalizar determinadas representações imagéticas que apresentam europeus e seus herdeiros na América como superiores às demais culturas e sociedades do globo.

De fato, assume-se aqui a intenção em colaborar para uma ação descolonizadora das mentes e culturas. Nesse sentido, faz-se coro ao discurso pós-colonial e multiculturalista que reitera a necessidade de dar voz ao “Outro” sumariamente violentado e subsumido pelo europeu colonizador. Mostra-se, assim, a imperiosa necessidade de refletir sobre como esse europeu se viu como o centro e em que momento se deu a constituição do ego conquistador do europeu, o que remonta ao nascimento do sujeito moderno.

Os autores supracitados assumem essa postura quando afirmam: “Enquanto diversos estudos literários da cultura e do império privilegiam os séculos XIX e XX, iniciamos o mapeamento do discurso colonialista a partir de 1492 (...)” (SHOHAT, STAM, 2006, p. 26). De fato, parte-se deste argumento fundamental para a

---

<sup>3</sup> O conceito de consciência histórica pode ser entendido a partir das reflexões de Jorn Rüsén, para quem “a consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção do tempo se realiza no processo da vida humana”. (RUSEN, 2001, p.58). É extremamente importante perceber de que forma o cinema colabora para a construção de uma consciência histórica, que possui uma função prática. “A consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.” (SCHMIDT, GARCIA, 2005, p. 301).

desconstrução do discurso e das representações eurocêntricas: a conquista da América é essencial para o processo. Vejamos quais as implicações dessa tese.

O filósofo argentino Enrique Dussel (1992) critica uma visão essencialmente europeia da modernidade. Segundo o autor, ainda é comum a leitura histórica que vê o surgimento do sujeito cartesiano moderno como resultado de processos intrínsecos à própria sociedade da Europa: Reforma, Renascimento, Ilustração etc. Contra essa tese, o autor propõe que fundamental para a mudança na mentalidade do europeu foi acima de tudo, o surgimento no horizonte ontológico da Europa de uma quarta parte de terra que trouxe consigo a imperiosa necessidade de reconfigurar a ideia que o próprio europeu possui não apenas do *orbis terrarum* (O’GORMANN, 1992), mas, sobretudo, do lugar que ocuparia nesse processo. Desse modo, nessa nova representação de mundo que se constrói na passagem do século XV para o XVI, a Europa representa um mundo no qual ela pode ocupar o centro.

Mais que isso, a Europa não se vê no centro apenas como entidade geográfica, mas também como sujeito. Ao defrontar-se com a alteridade americana, esse outro imprevisível e inesperado, o europeu reorganiza a visão que tinha de si mesmo, abandonando a posição de particularidade limitada por diversas outras culturas equivalentes no período – fundamentalmente a muçulmana – para assumir a posição de uma cultura universal e universalizante. Assim, diferente de qualquer outra alteridade já prevista e já imaginada pelo europeu, a americana foi de tal forma radical, que se colocou como agente essencial para que se cristalizasse o processo de consolidação do sujeito moderno.

Nossa hipótese [...] é que a América Latina, desde 1492 é um movimento constitutivo da Modernidade [...]. É a “outra cara” (*teixtli*, em asteca) a Alteridade essencial da Modernidade. O ego ou a “subjetividade” europeia imatura periférica do mundo muçulmano que se desenvolverá até chegar com Fernando Cortês, na conquista do México (o primeiro “espaço” onde o referido “ego” efetuará um *desenvolvimento* prototípico), a se tornar “Senhor do mundo”, como “vontade de poder” (DUSSEL, 1993, p. 23-24).

Assim, a construção da modernidade europeia não é um processo intrínseco à própria Europa, o que não poderia deixar de ser diferente, já que não há processo de subjetivação sem a presença do “outro”. A identidade só se constrói na medida em que possui um “outro” que serve não apenas de referência para descobrir o que não sou, como também fala de mim aquilo que muitas vezes não tenho condições de perceber e que resulta em elemento constitutivo fundamental da imagem que elaboro sobre mim mesmo. É assim que precisamos salientar – para subsidiar discussões que serão

retomadas à frente – que a construção da identidade europeia como centro do mundo, como todo processo de elaboração de identidade, foi um processo eminentemente *dialógico*. Cabe insistir nesse ponto pois é justamente aí que a elaboração da representação<sup>4</sup> imagética e histórica do eurocentrismo se encaixa.

Tzvetan Todorov (1983) demonstra que nesse processo de descoberta que o eu europeu fez do outro americano, houve uma profunda divergência na forma de estabelecer a comunicação. O autor, em sua famosa análise, demonstra que o uso da linguagem foi fundamental no processo de conquista do europeu, afeito à comunicação intersubjetiva, ao passo que o indígena, mantendo uma comunicação homem-mundo, acabou por oferecer meios que os tornaram mais vulneráveis ao poderio europeu. Enquanto a forma de comunicação asteca privilegiava a integração à comunidade e a relação homem/mundo, o espanhol utilizou a linguagem sobretudo para dominar e manipular. Logo, não apenas o processo de “descobrimento” foi importante para a Europa: a conquista que se estende pelo século XVI foi imprescindível para que o sujeito moderno se consolidasse e se autorrepresentasse como o *ego conquiro*<sup>5</sup> num processo altamente centrípeta e homogeneizador.

Assim, o que fica da reflexão desses autores para a finalidade desse texto é a importante constatação de que a Europa não se fez sozinha. De fato, não apenas o Oriente é uma invenção (SAID, 1996): o Ocidente também o é. Stam e Shohat (2006) demonstram de que forma a Europa transforma seu multiculturalismo em cosmopolitismo, forjando uma unidade e uma pureza que são imaginárias, antes de tudo. Os europeus minimizam esse aspecto fragmentário e diversificado de sua constituição histórica, o que toca no ponto nevrálgico de nossa argumentação: o processo de construção da ideia de uma Europa que ocupa o centro do mundo e se vê como responsável por unificar o mundo sob suas bandeiras e causas forja um processo *monológico*<sup>6</sup> no qual há apenas um foco de fala, um centro de elaboração de representações e por conseguinte, um centro de dominação. Os processos colonizatórios dos séculos XVI e XVII e os neocolonizatórios dos séculos XIX e XX

---

<sup>4</sup> Toma-se aqui representação no sentido proposto por Chartier: “(...) o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, dada a ler; [são] esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado” (CHARTIER, Roger. *A História Cultural, entre práticas e representações*. 2ª edição. Lisboa: DIFEL, 1998, p. 17). Assume-se também a preocupação em relacionar as representações construídas com a posição de quem as utiliza, uma vez que se admite que a representação só tenha sentido no instante em que comanda atos coletivos. Sendo assim, não se vê uma dicotomia entre o *real objetivo* e a *representação subjetiva*, mas problematiza-se a forma pela qual estas mesmas representações são capazes de interferir no real através de ações coletivas.

<sup>5</sup> Lit. “eu conquisto”. Dussel (1993) procura demonstrar de que forma o europeu se construiu como conquistador a partir da figura de Hernán Cortez, problematizando os diversos níveis nos quais essa conquista ocorreu.

<sup>6</sup> Tomado aqui como em oposição a dialógico, conceito abordado a seguir.

aproximam-se por esse viés: a Europa se representa como a única que detém o monopólio da fala, da elaboração de imagens e da construção de uma narrativa histórica na qual ocupe obviamente a posição de carro-chefe que deveria obrigatoriamente guiar todo o “resto” do globo, pisando-lhe as pegadas. Assim, os discursos colonialista e eurocêntrico se afinizam, ainda que possuam distinções quanto à ênfase:

Enquanto o primeiro justifica de forma explícita as práticas colonialistas, o outro “normaliza” as relações de hierarquia e poder geradas pelo colonialismo e pelo imperialismo, sem necessariamente falar diretamente sobre tais operações. Assim, os laços entre o eurocentrismo e o processo de colonização são obscurecidos por um tipo de epistemologia oculta (SHOHAT, STAM, 2006, p. 21).

Essas operações são percebidas nas imagens eurocêntricas, abundantes no cinema. Aliás, os autores também elucidam a necessidade de problematizar a coincidência entre o surgimento do cinema e o auge do processo imperialista euro-americano no final do Século XIX. Dessa forma, os primeiros filmes estavam impregnados do imaginário da conquista europeia sobre o globo, estabelecendo as posições hierárquicas de conquistadores e conquistados, bem como os supostos benefícios da ciência e do progresso dos primeiros para os últimos.

Assim, o imperialismo está profundamente irmanado às primeiras obras cinematográficas e a muitos gêneros que surgem já no primeiro cinema. Muitas das imagens aí cristalizadas serão reproduzidas e recorrentes ao longo de todo o século XX, o que nos mostra a importância de conhecê-las e de constituir um posicionamento crítico perante as mesmas. A essas metáforas, cristalizadas em imagens, os autores designam de “tropos do império”: estilos, cenas e representações que naturalizam a superioridade do europeu e do branco, de uma forma geral, perante o resto do planeta. É importante endossar aqui que nenhum desses tropos é incontestável. Antes, são passíveis de ressignificação, rejeição e contestação variadas pelo espectador que com eles, necessariamente, *dialoga*.

Os tropos do discurso cinematográfico a serviço do imperialista são múltiplos e perpassam representações que gravitam em torno das diferenças étnicas, do espaço, do gênero, etc. Começamos pela própria noção de “raça”, que possui uma natureza figurada incontestável. Da mesma forma os autores pontuam a animalização como um tropo colonial essencial. Por meio dele, o Outro se torna selvagem, identificado ao animal e ao bestiário que sempre estiveram presentes no cinema, até mesmo nas

produções mais recentes. Outro tropo comum ao cinema eurocêntrico – presente na verdade desde as primeiras representações construídas sobre o indígena americano, a alteridade essencial do sujeito moderno europeu – é o da infantilização. Mediante o mesmo, ao Outro é conferida uma incapacidade natural que clama pela tutela do europeu. Além desses, há outros tropos que merecem destaque na tentativa de estabelecer uma metodologia do uso do cinema em sala de aula que esteja preocupada em denunciá-los e colocá-los como objeto de discussão e *diálogo*.

O primeiro deles é o da figura fálica do conquistador e conseqüente feminização das terras coloniais. A virgindade atribuída a todo o território não europeu possui implicações drásticas tanto no processo histórico quanto na representação que sobre o mesmo se constrói. Em primeiro lugar, a ideia de uma “terra virgem” implica em atribuir à figura do conquistador um caráter prometeico, percebida por exemplo na figura do nomeador, que ao atribuir novos nomes a territórios já ocupados, reapropriase do mesmo e violenta os significados a eles já conferidos. A virgindade das paisagens também oblitera a presença da alteridade. Um exemplo é a própria noção de *wilderness* presente no imaginário da conquista do Oeste estadunidense, cuja ideia de selvageria e de “território intocado” estimulou a expansão e o paulatino extermínio dos americanos nativos. “Como Said sugere em relação ao Oriente, a representação metafórica da terra (não europeia) esperando timidamente pelo toque do colonizador sugere que os continentes não europeus iriam de fato se beneficiar com a prática colonial” (SHOHAT, STAM, 2006, p. 207). No caso da expansão estadunidense, por exemplo, o herói do faroeste une ainda ao discurso colonialista o paternalista, já que se coloca como o novo Adão, que tal como o bíblico possui a responsabilidade de nomear e dominar a natureza. É interessante ainda a oposição estabelecida entre a virgindade das terras a serem defloradas em contraste com a ideia de uma “pátria-mãe”, tropo que traz consigo a reverência e o respeito.

O tropo da feminização relaciona-se diretamente ao do mapeamento da terra, o descobrimento da real potencialidade que os nativos desconhecem ou ignoram, alegorizando o conhecimento do corpo, configurando-se assim em uma imagem sexualizada. O conhecimento científico e a recorrente imagem do debruçar-se sobre os mapas possui profundas conotações de relação sexual (SHOHAT, STAM, 2006). De fato, a capacidade de mapear e registrar o mundo desconhecido reitera a ação conquistadora e hierarquizante da presença europeia sobre o mundo.

Dentre outros tropos mencionados pelos autores, podemos mencionar mais um bastante recorrente nas imagens eurocênicas dos filmes, e que de certa forma é

correlato ao último tropo analisado. Trata-se da figura do arqueólogo e do próprio estabelecimento da arqueologia como ciência. Os autores demonstram que a origem da atividade arqueológica, em sua busca pelas “raízes da civilização”, está profundamente relacionada à atividade imperialista e à legitimação da transferência de tesouros arqueológicos do Oriente para os países centrais. Assim, o cientista – o arqueólogo – é o único capaz de encontrar os artefatos, sendo que os nativos são invariavelmente representados como espectadores passivos que se prestam, no máximo, a auxiliarem o branco ocidental a escavar e possuir o bem arqueológico.

Em todos os casos acima mencionados – e em outros passíveis de serem apontados como o do estupro e resgate; o das terras misteriosas, exóticas e inacessíveis que aproximam a caracterização dos territórios com a análise freudiana a respeito da sexualidade feminina; do harém; do deserto etc. – percebem-se imagens, ações recorrentes, representações constantes que reiteram a posição monológica do dominador sobre o dominado. Esse problema central deve ser denunciado pois o que se percebe é que as representações construídas acerca dos variados processos de expansão colonial e situações de fronteira vivenciados nos múltiplos recortes espaço-temporais veementemente ignoram o caráter dialógico do processo de conquista. A situação de conquista – por si só uma situação de fronteira, já que tratamos do choque de dois tempos históricos distintos – é eminentemente dialógica, fluida e intersubjetiva. Contudo, os tropos e o imaginário do império estabelecem-se como monocentros, fixamente estabelecidos em um lado da fronteira, em um lado do encontro, dando voz a apenas um dos sujeitos envolvidos no processo, que arroga para a si a capacidade de falar por si mesmo e pelo Outro. A questão da voz ignorada<sup>7</sup> aparece também em Said, quando pensa a respeito dos movimentos migratórios para os países centrais no mundo pós-colonial:

Essas populações e vozes já estão aqui faz algum tempo, graças ao processo globalizado desencadeado pelo imperialismo moderno; ignorar ou minimizar a experiência sobreposta de ocidentais e orientais, a interdependência de terrenos culturais onde colonizador e colonizado coexistiram e combateram um ao outro por meio de projeções, assim como de geografias, narrativas e histórias rivais, é perder de vista o que há de essencial no mundo dos últimos cem anos (SAID, 1999, p. 22).

Assim é que se constituiu um dos problemas centrais a ser questionado no uso do filme em sala de aula: rejeitá-lo como *apresentação* mecânica do real e buscar em

---

<sup>7</sup> Insistimos que o ignorar da voz evidencia sua existência, ou seja, é preciso destacar que o fato de que não tenha sido dada às outras vozes a oportunidade de fala não implica que elas tenham se resignado ao completo e passivo silêncio – já que mesmo o silêncio pode ser entendido como resistência (Cf. BRUIT, 1991).

casos de imagens eurocêntricas, estratégias que possam denunciar e contestar a *representação* ali engendrada, estratégias essas que a nosso ver, devem se pautar na percepção da natureza dialógica da linguagem, até mesmo da linguagem fílmica. É sobre essas estratégias que o texto trata a seguir.

### **Dialogismo e Heteroglossia: conceitos bakhtinianos na análise fílmica em sala de aula**

Mikhail Bakhtin tem se transformado em um dos pensadores mais presentes nas atuais análises produzidas pelas Ciências Humanas. Não apenas seus escritos como também todos aqueles produzidos no chamado Círculo de Bakhtin ultrapassaram os limites da linguística e da teoria literária para cada vez mais adentrar outros domínios do conhecimento. Tal processo se liga ao próprio conceito que subjaz a toda a análise bakhtiana ao qual já recorremos em momentos anteriores: a ideia de dialogismo. Para compreendê-lo em sua complexidade é necessário que se tenha profundo contato com os pensamentos deste autor e tal desafio ultrapassa os limites deste artigo. Mesmo assim, insistimos na necessidade de percebê-lo em sua riqueza polissêmica.

Bakhtin e seus companheiros do Círculo utilizam-se da própria interlocução para estabelecer a ideia de dialogismo. No que se refere ao formalismo russo, por exemplo, Bakhtin/Medviédev<sup>8</sup> criticam a busca empreendida pelo mesmo da forma pura, pelo *pétreo da pedra* das obras culturais, concentrando-se nas expressões autoexpressivas e autônomas, deixando de lado as dimensões representacionais e expressivas dos textos. Os formalistas, em uma aproximação com as vanguardas europeias, em especial a futurista, rejeitavam o passadismo das análises culturais do Século XIX que, até então, davam ênfase estrita ao conteúdo, conferindo à forma uma mera consequência do mesmo. Reconhecendo a importância do empreendimento feito por esses intelectuais ao trazerem à tona quais as especificidades do objeto cultural literário, Bakhtin/Medviédev contraria, porém, sua completa rejeição do conteúdo. De fato, o ponto central dessa análise é a percepção de que um romance não pode ser compreendido nem somente a partir do conteúdo nem somente a partir da forma. Ou

---

<sup>8</sup> É importante assinalar que o livro em questão, *O método formal nos estudos literários*, é um dos casos em que a autoria da publicação é possivelmente partilhada, já que Bakhtin provavelmente cedeu alguns de seus livros para publicação por outros integrantes do círculo. A respeito dos problemas de autoria do texto, verificar as notas das tradutoras da obra diretamente do russo para o português, que coerentemente não fecham a questão, ainda que tenham referenciado o texto unicamente a Medviédev (2012).

seja, um objeto cultural não se determina nem intrínseca nem extrinsecamente. Uma correta apreensão de um romance (e em nosso caso, de um filme) deve levar em consideração exatamente o *diálogo* existente entre as duas dimensões.

Uma estrutura artística não reflete a realidade, sustentaram Bakhtin e Medvedev, mas, em vez disso, as “reflexões e refrações de outras esferas ideológicas”. Bakhtin e Medvedev louvaram o “papel produtivo” do formalismo ao elaborar os problemas centrais do estudo da literatura, e fizeram-no “com tal perspicácia que não mais puderam ser evitados ou ignorados”. Mas posicionaram-se criticamente com relação ao formalismo na questão do “específico” artístico. Reconhecendo essa questão como legítima, propuseram uma abordagem translinguística e materialista [...] Para os autores da Escola de Bakhtin, qualquer fenômeno artístico é simultaneamente determinado desde o interior e o exterior; o limite entre o “dentro” e o “fora” é artificial, pois, de fato, o que existe é uma grande permeabilidade entre eles (STAM, 2011, p 68).

Assim, o dialogismo deveria subjazer a qualquer análise de um objeto fílmico. O mesmo não poderia ser determinado nem a partir unicamente das representações, nem a partir unicamente dos mecanismos de representação. Uma análise fílmica significativa, mesmo aquela empreendida em sala de aula, deve levar em consideração não somente os tropos e as imagens ali representadas, mas também uma análise dos recursos narrativos específicos da técnica cinematográfica, como movimentos de câmera, fotografia, edição de som, montagem etc. Dessa forma, a partir do diálogo entre a forma fílmica, as representações internas por elas engendradas e as formulações contextuais, o filme deverá ser analisado também em sua relação com seu tempo, não através da ideia de reflexão, mas sim da ideia de refração. Essa refração deve ainda ser aprofundada na especificidade dos chamados “filmes históricos”, que apresentam a história no filme. É justamente neste ponto que reside uma privilegiada oportunidade para sedimentar nos alunos a percepção de que a própria narrativa histórica é uma representação, é um ponto de vista, é uma construção e uma “invenção” do passado, contudo, com procedimentos de ofício (teórico-metodológicos) específicos, diferentes, portanto, daqueles usados na “representação fílmica”<sup>9</sup>.

Outro aspecto do dialogismo proposto por Bakhtin está justamente na análise da situação discursiva. Todo enunciado segundo Bakhtin, deve ser compreendido não como um sistema estável e imutável, objetivo e independente do sujeito. Ultrapassando a linguística estruturalista saussuriana, sem contudo negá-la, o pensamento bakhtiniano está valorizando muito mais as relações dialógicas, a palavra em ação, a situação discursiva historicamente situada no tempo, do que a estrutura do sistema

---

<sup>9</sup> Cf. ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007.

linguístico em uso. Ao enfatizar a análise diacrônica do enunciado discursivo, Bakhtin estabelece fecundos caminhos para a análise dos objetos culturais, tomados como linguagem como, por exemplo, o cinema.

Todos os termos (dialogismo, heteroglossia) estão associados pela comunicação através da diferença, tanto entre pessoas como entre textos ou grupos sociais. Diferentemente de Saussure e dos estruturalistas, que privilegiaram a *langue*, isto é, o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de serem repetidas, Bakhtin enfatizou a heterogeneidade concreta da *parole*, ou seja, a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas. Bakhtin vê a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o outro, entre muitos “eus” e muitos outros (STAM, 2000, p. 13).

A nosso ver, o dialogismo deve ser aplicado a diversas instâncias da análise do filme. Em primeiro lugar, serve para caracterizar o próprio processo de produção, principalmente a ideia de autor. A estética romântica, com sua ênfase na originalidade individual, cristalizou uma ideia particular de autor. Através do conceito de dialogismo, Bakhtin demonstra que o produto cultural não pode ser tomado como resultado direto de uma mente única, mas sim como fruto de um profundo diálogo com outras obras anteriores e contemporâneas, além de muitas outras séries textuais que não necessariamente da mesma natureza que o objeto cultural. Assim, um filme *dialoga* não apenas com as convenções internas de um gênero por exemplo, mas com diversos outros textos, em um fenômeno de quase infinita *intertextualidade*. A partir dessa ideia, o professor deveria identificar outros textos com os quais o filme dialoga, textos esses que muitas vezes fazem parte do cotidiano do aluno e poderiam colaborar para aproximar a análise, assim como incentivar a fruição no processo de assistir ao filme.

Pelo dialogismo tomado em sua dimensão de intertextualidade, vemos a necessidade de problematizar as diversas dimensões que configuram o resultado final de um filme, não apenas como fruto de um esforço pessoal<sup>10</sup>. Não somente o filme é resultado do esforço de toda uma equipe de produção, como também é um mecanismo privilegiado de apresentação de uma profícua intertextualidade. Textos escritos ou citações de roteiro, enquadramentos, trilha sonora e outros aspectos próprios da diegese cinematográfica são ricas possibilidades de apresentar um filme ao aluno por outro viés que não apenas o da *ilustração*, mas acima de tudo como a construção de um

---

<sup>10</sup> Este tema encontra problematizações nas noções de autoria pontuada no pensamento do Círculo de Bakhtin e suas distinções entre autor-criador e autor-pessoa em diálogo com toda uma tradição que reflete sobre o problema da autoria no cinema. Para maiores detalhes sobre o pensamento Bakhtiniano acerca da autoria conferir FARACO, 2007.

enunciado discursivo que possui o seu lugar na história bem como sua autonomia linguística, que deve ser objeto de análise e atenção.

Essa ideia da análise do enunciado linguístico é ampliada por Bakhtin a partir da noção de heteroglossia. Segundo o autor, nenhum sistema linguístico pode ser tomado como pronto, fechado e homogêneo. Todo sujeito é assim essencialmente heteroglota, uma vez que variadas situações de discurso exigem um modo de falar diferenciado pelo mesmo sujeito. Assim, as entonações, os sotaques, o léxico cambiante denotam profunda riqueza na análise das situações discursivas. Isso enriquece a análise fílmica, pois se pode proceder a uma identificação da heteroglossia em diversos níveis.

Primeiramente no interior do próprio filme, identificando as múltiplas vozes ali presentes. Tomemos exemplos práticos: na representação de um nativo ouvimos sua língua original ou ele fala a língua do dominador? A voz feminina aparece de que forma: ativa e posicionada ou meramente coadjuvante e submissa? Essas questões são riquíssimas e podem aprofundar a análise do filme enquanto objeto pedagógico, obviamente respeitando as competências cognitivas de cada fase.

Outro nível no qual a heteroglossia poderia ser aplicada seria o da recepção e da espetatorialidade. O filme deve ser pensado e analisado em primeiro lugar para sua recepção imediata, para o contexto no qual foi produzido. Dessa forma, no caso de um “filme histórico” como, por exemplo, *Maria Antonieta*, de Sophia Copolla (2008) ou *1492*, de Ridley Scott (1992), a situação histórica de sua produção tem algo a revelar não somente sobre a visão de passado nele representado, mas também sobre a situação histórica específica na qual ela se insere. Assim, o filme serve para ratificar a ideia de que as representações sobre o passado, sejam elas de natureza cultural ou historiográfica, possuem intrínseco aspecto representacional vinculado de forma inequívoca ao seu tempo de produção.

Logo, problemas específicos que poderiam ser planteados no que se refere à heteroglossia da recepção poderiam ser: O filme fez sucesso? Qual o principal público desse filme? Como o público feminino interpreta o filme? Como o público masculino interpreta o filme? Como um indígena ou um negro interpretam o filme?<sup>11</sup> Assim, o ato de assistir a um filme é eminentemente dialógico, e como tal, deve levar em

---

<sup>11</sup> Através dessas questões não estamos incorrendo em uma contradição ao essencializar esses grupos de forma a apagar sua evidente heteroglossia interna. Entretanto, como ponto de partida para o diálogo, proposições dessa natureza são oportunidades para que o aluno como sujeito, seja estimulado a se colocar no lugar do Outro e por esse caminho, reconhecer a alteridade. Assim, não estamos dizendo que todas as mulheres são iguais, ou que exista o negro e o indígena essenciais, mas sim propondo que, a partir dessas primeiras generalizações, seja possível até mesmo cruzar os questionamentos em busca de uma especificidade enriquecedora, matizando as questões étnicas, de classe, de gênero etc.

consideração as múltiplas entonações e vozes presentes no público, bem como as diversas relações que essas vozes estabelecem com os signos e tropos ali representados (apoio, entusiasmo, rejeição, conciliação etc.).

Essa riqueza da ideia de heteroglossia aplicada à recepção da obra fílmica deve também ser evidenciada de forma metalinguística à própria situação de assistir ao filme em sala de aula. Afinal, ali também se estabelece uma relação dialógica no qual diversas vozes estão presentes e devem ser ouvidas. É então que devemos mencionar uma grande ressalva à metodologia recorrente do cinema em sala de aula. O filme não pode falar por si só como em uma situação monológica e nem o professor pode ser a única voz a dialogar com o mesmo. Antes que qualquer problemática mencionada anteriormente possa ser apresentada ao grupo de alunos, os mesmos devem ser ouvidos, em suas apreciações estéticas, em suas interpretações próprias, em suas especificidades como sujeitos. Assim é que defendemos a ideia de que um filme nunca poderá ser analisado da mesma forma em experiências pedagógicas diferenciadas, pois a cada exibição tem-se uma situação discursiva historicamente situada e específica, com interlocutores próprios capazes de formular questões particulares específicas. Isso não significa dizer que o professor não necessite assistir previamente ao filme, identificar os principais pontos a serem debatidos e aceitar sem qualquer critério as interferências e interpretações dos alunos. O professor ainda necessita ter claros diante de si os objetivos que pretende alcançar com o uso de um filme em sala de aula. No entanto, ele deve estar atento à adaptação, às múltiplas entonações e à situação discursiva específica e situada historicamente na qual esse plano de aula se insere. É justamente esse caráter aberto, imprevisível e multifacetado – que não exclui uma boa medida de controle e planejamento – que é capaz de tornar o ensino de história atrativo tanto para alunos que porventura estejam indiferentes à relevância do que é exposto, como ao professor, muitas vezes tomado de desânimo pela rotina e pelo volume de trabalho.

Arvoramos a defesa de uma prática analítica dialógica que leve em conta e faça surgir a heteroglossia específica daquela situação discursiva, onde as vozes possam ser ouvidas em suas variadas entonações e posicionamentos. Esse posicionamento dialógico também não se limita apenas à metodologia de análise do filme enquanto situação discursiva, mas deve sempre ter em mente a estrutura dialógica implícita e inerente à produção cultural cinematográfica. É somente a partir desse processo que o professor poderá se colocar como mediador, como *uma* voz e não como *a* voz

interpretativa. É importante evidenciar o aspecto interacionista da concepção de aprendizagem presente nessa proposta<sup>12</sup>.

Assim, no que se refere à metodologia da análise fílmica em sala de aula, o conceito de dialogismo aplica-se em múltiplos níveis e esperamos que o que até aqui foi exposto possa colaborar para propor algumas dessas possibilidades. Mas há ainda uma última que merece nossa atenção.

Sobral (2007) assinala a importância do dialogismo para o pensamento do Círculo de Bakhtin. Segundo ele

O dialogismo se faz presente nas obras do Círculo de três maneiras distintas, aqui apresentado da mais geral para a mais particular:

- a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;
- b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advêm de “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;
- c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito. (SOBRAL, 2007, p.106)

Aplicando essas acepções ao nosso caso específico podemos identificar claramente as duas últimas, as mais específicas. A terceira que versa sobre o dialogismo como forma específica de composição dos discursos, se aplica à própria prática pedagógica considerada como um enunciado/discurso, defendendo a necessidade do abandono de uma abordagem monológica de qualquer aula, e no nosso caso específico, daquela em que o filme se configura em um recurso pedagógico. Também se aplica ao diálogo interno dos sujeitos que integram a produção de um filme e ainda ao diálogo do mesmo com a situação sócio-histórico-linguística de sua produção.<sup>13</sup> A segunda, que toma o dialogismo como princípio de produção dos enunciados/discursos, enfatiza o aspecto intertextual dos objetos culturais, estimulando o professor a mapear não todos, mas os mais importantes textos com os quais o filme dialoga, fazendo referência direta ou não. A primeira, a mais abrangente, encara o dialogismo como princípio geral do agir, como aspecto definidor do indivíduo que se define pelo contraste com o outro, o que serve para pensar a própria constituição do professor como sujeito que se constrói no exercício de sua profissão e no repensar de sua prática pedagógica.

---

<sup>12</sup> Planteia-se para futuras reflexões a aproximação dessa linha de pensamento Bakhtiniana com as ideias sobre a construção de conhecimento de Vigotsky.

<sup>13</sup> Salientamos que aplicamos essa possibilidade estritamente ao tema que nos ocupa neste texto. Como a própria citação deixa entrever, o pensamento bakhtiniano propõe o dialogismo como forma específica de produção de quaisquer discursos.

É esse último aspecto que merece uma consideração especial ao final desse texto. Apresentamos inicialmente de que forma o eurocentrismo se constitui no nascimento do sujeito moderno ocidental, e como essa constituição só é possível a partir de uma alteridade essencial que se mostra ao europeu a partir da ocupação do território americano. Esse sujeito moderno europeu reforça sua centralidade à medida que domina sobre o restante do globo fortalecendo o domínio colonial perante culturas naturalmente inferiorizadas. Essa visão autocentrada é manifesta também nas representações e nos tropos eurocêntricos do império, responsáveis por legitimar a dominação euro-americana sobre o globo. Contudo, o que se percebe é que tanto a representação imagética quanto a historiográfica obliteram o caráter essencialmente dialógico da constituição do sujeito moderno europeu, e a denúncia dessa obliteração é fundamental para uma crítica contumaz ao eurocentrismo.

Como apontamos anteriormente, não há representação de si que não passe pela visão do outro. Contudo, a narrativa de modernidade eurocêntrica, mesmo aquela ainda reproduzida em sala de aula, aparentemente ignora o caráter historicamente multicultural da Europa e suas dívidas em relação aos aspectos de sua identidade forjados no diálogo com os povos que se tornaram alvo de seu empreendimento colonialista. Em função disso, defendemos a estratégia de análise dialógica de um filme em sala de aula, principalmente no que se refere à problematização das representações e tropos que reiteram o discurso eurocêntrico e a permanência de uma mente colonizada em nossos alunos.

Em verdade, um dos grandes trunfos do arcabouço conceitual bakhtiniano é o da recusa incisiva a qualquer hierarquização. Dessa forma, defendemos que o seu uso também seja vinculado a reflexões que pretendam construir um discurso de questionamento ao eurocentrismo, essencialmente hierárquico. Naturalmente, fazemos coro à posição que não direciona seus questionamentos à Europa em si, mas ao discurso eurocêntrico que não necessariamente está vinculado a um emissor europeu.

Assim, muitos filmes poderiam servir de exemplo para perceber os questionamentos da imagem eurocêntrica, e não somente aqueles que transformam o diálogo em monólogo, mas também aqueles que conseguem ou ao menos tentam dar voz a outros sujeitos. A título de exemplo, mencionemos a representação do indígena americano. A análise de um filme como *1492* por exemplo, precisa questionar a visão estabelecida sobre o indígena, que aparece limitada mesmo na tentativa de problematizar aquele sujeito que se vê como tradutor entre os mundos. A própria figura do tradutor que ao final se recusa a permanecer servindo aos propósitos do

européu serve de ilustração das dinâmicas dialógicas através de suas omissões, adaptações e desfiliações. O dialogismo propiciaria também uma reflexão com o contexto de produção do filme, 1992, à época das efemérides pelos cinco séculos de “descobrimento”.

O mesmo problema em relação à representação do indígena, passando agora pelo tropo da infantilização, pode ser percebido no filme *A Missão* de Roland Joffé (1986), ainda que aparentemente o filme esteja retratando a dura realidade das disputas de Sete Povos das Missões e promovendo uma abertura para a voz do indígena. Ao final, o que resta não é a defesa do mesmo em sua existência autônoma, mas a ação dos jesuítas representada de modo idealizado. Outro recorte espaço-temporal no qual o exemplo se aplica e que se coloca como passível de análise está no filme *Dança com Lobos* de Kevin Costner (1990). Poderíamos identificar ali um tropo que denominaríamos de “bom selvagem”, o do indígena que se relaciona harmoniosamente com a natureza e que serve de agente purificador do homem branco. Aqui a voz do indígena é ouvida, mas mediada ainda pelo branco. Outro aspecto dialógico é perceber que o filme é resultado de uma influência direta do discurso pela preservação ambiental, que não raro toma o indígena em uma relação idealizada com a natureza, dando-lhe o caráter exemplar para o homem branco capitalista, voraz e destruidor.

Muitas outras questões poderiam ser exemplificadas, mas fogem ao propósito desse texto. A intenção aqui não é o de esgotar exemplos, mas apontar a possibilidade de uma abordagem diferenciada perante a imagem eurocêntrica em sala de aula. Resulta desse breve texto a riqueza de abordagens oferecidas pelos conceitos bakhtinianos no sentido de habilitar uma análise crítica de objetos culturais. Tratou-se aqui apenas de dialogismo e heteroglossia, mas aos mesmos intentos serviriam o de carnavalização, polifonia, ideologia etc. Obviamente, o trabalho com conceitos de tal complexidade devem ser mediados pelo professor, mas esse processo de adaptação na própria linguagem deve ser ele mesmo encarado e analisado pelo viés dialógico bakhtiniano, dialogismo esse que é sempre plural, rico e criativo. Através da valorização do diálogo e do estabelecimento de uma visão multicêntrica de mundo e de história, acreditamos ser possível colaborar de forma mais direta para que o aluno encontre meios mais tolerantes e menos hierárquicos de construir sua própria identidade e elaborar sua consciência histórica.

---

**THE CRITIQUE OF EUROCENTRIC IMAGE IN HISTORY TEACHING: A PROPOSAL DIALOGICAL FILM ANALYSIS IN THE CLASSROOM**

**Abstract:** This paper aims to propose new possibilities for the use of the film image as a pedagogical resource applied to teaching history. Therefore, bases itself on the discussion that Robert Stam makes about the relationship between cinema and Eurocentric cultural imperialism, emphasizing also the way in which this author uses the categories proposed by Mikhail Bakhtin - especially dialogism - for analysis of cultural products, in particular for film analysis. The central effort is to the defense a methodological use of movie in class more critical, established in the characterization of teaching as dialogic process.

**Keywords:** representation, Eurocentrism, dialogism

---

**REFERÊNCIAS**

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BEZERRA, Paulo. "Polifonia". In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRAIT, Beth e MELO, Rosineide de. "Enunciado/enunciado concreto/enunciação". In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRUIT, Hector. *América Latina: Quinhentos Anos entre a Resistência e a Revolução*. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 10, n. 20, mar./ago. 1991.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural, entre práticas e representações*. 2ª edição. Lisboa: DIFEL, 1998.
- DUSSEL, Enrique. *1492: O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FARACO, Carlos Alberto. "Autor e autoria". In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NAPOLITANO, Marcos. "A História depois do papel". In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- O'GORMAN, Edmundo. *A invenção da América*. São Paulo: UNESP, 1992.

PRATT, Mary Louise. “Pós-colonialidade: projeto incompleto ou irrelevante?”. In: *Literatura e História: perspectivas e convergências*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RUSEN, Jorn. *Razão histórica: teoria da história-fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SHOHAT Ella; STAM, Robert. *Crítica da Imagem Eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 2000.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

---

#### SOBRE O AUTOR

**Rafael Gonçalves Borges** - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás.

---

Recebido em 30/06/2013

Aceito em 19/07/2013