

Prefácio: Alguns (ab)usos do cinema em história

*Euzébio Fernandes de Carvalho*¹

Universidade Estadual de Goiás

Cidade de Goiás – Goiás – Brasil

ezebiocarvalho@gmail.com

Na sala escura, antes dos filmes que vemos na tranquilidade do nosso lar, são-nos apresentadas pequenas peças propagandísticas de outros filmes. Os *trailers* dilatam, prolongam e estimulam nosso desejo de assistir a mais filmes. Há, entretanto, uma dimensão da feitura do cinema que está além ou aquém da exibição do filme e só nos é possível acessá-la em casa ou nos cineclubes. É o que na língua inglesa se denomina *making of* (e já quase dispensa a tradução para o português, tamanha sua circulação entre nós). O *making of* é um recurso metalinguístico que registra e, algumas vezes, traz alguma reflexão sobre a execução de um filme.

É um remix entre *trailer* e *making of* a matéria do presente texto. Mas não só. Aqui, também, objetivamos apresentar um panorama de questões acerca dos (ab)usos do cinema na/pela história, enquanto área do conhecimento humano, partindo dos textos que integram esse dossiê (certamente, é isso uma justificativa prévia para uma “apresentação” tão extensa).

Atendendo a uma chamada pública divulgada há um semestre, alguns estudiosos acadêmicos lançaram-se à aventura criativa e responderam à provocação, submetendo suas reflexões ao público. O problema apresentado naquela oportunidade chamava esses estudiosos a refletirem sobre os (ab)usos do cinema em história. O recurso gráfico dos parênteses que delimitam o prefixo antes da palavra “usos” provoca certo movimento semântico. A palavra amplia-se em outra palavra possível, um significante a ampliar significados. Antes fixa, a palavra entra em movimento: duas coisas em uma.

Quaisquer usos podem se deslizar em abusos (e todo abuso não deixa de implicar um uso). “(Ab)Usos”, portanto, é uma palavra que se movimenta tal qual os

¹ Coordenador e organizador dos textos que compõem o dossiê “(Ab)Usos do Cinema em História”, que compõe esta edição da Revista de História da UEG, V. 2, N. 1, Jan-Jun/2013.

fotogramas que, ao serem sequenciados acima de certa velocidade², provocam a impressão do movimento, iludindo-nos. Esse fato técnico, mecânico e fisiológico paira por trás da complexa arte cinematográfica.

Portanto, por “(Ab)Usos do cinema em história” desejávamos, também, forçar a operação binária que hierarquiza (e cristaliza) a presença do cinema dentro das salas de aula ou das “oficinas históricas”. Afinal, todo uso é um abuso em potencial, como já dito. Por sua vez, todo abuso, por uma questão de ajuste, pode se transformar em um poderoso uso.

A expressividade do título também traz, para o primeiro plano da investigação, a prática, a vida, o fazer, o (ab)usar. É preciso não somente refletir sobre a prática, mas investigá-la como centro em torno ao qual se dá o processo de reflexão teórica. Assim, para enfrentar, desconstruir e propor, na chamada original, escrevemos:

O objetivo do dossiê é divulgar o resultado de pesquisas, reflexões, ensaios, notas de pesquisa e resenhas que problematizem os usos e abusos do cinema nas diversas dimensões do ofício histórico: no trato documental, na criação textual, na comunicação e no ensino/aprendizagem dos conhecimentos e saberes históricos. As relações entre a linguagem cinematográfica (em suas dimensões técnicas, artísticas, políticas, econômicas etc.) e o conhecimento histórico nem sempre são objeto de reflexão sistematizada. Possivelmente, as aulas de história constituem a situação em que melhor visualizamos o silenciamento sobre as demais dimensões da linguagem do cinema. A simples ênfase na narrativa/enredo/informação enunciada, em detrimento das demais dimensões, seria o principal “abuso” do cinema: o mais ordinário e, por isso, possivelmente, o mais forte. A dimensão textual (com suas especificidades de linguagem, comunicacionais, discursivas, ideológicas...) é quase sempre obliterada pelo “(ab)uso ilustrativo” do cinema³.

Depois de um longo processo de reunião, avaliação e discussão, chegamos aos textos que constituem o presente dossiê⁴, cujo processo de organização, da gênese à publicação, também constitui um dado para ser analisado. As propostas submetidas atestaram uma prática muito forte quando nos colocamos diante do cinema (para além de simples espectador): a dificuldade em resistir à “impressão luminosa” sobre nossas retinas e a toda sequência de reações que ela provoca. O conteúdo enunciado em forma de luz ainda encanta nossa curiosidade e, talvez por isso, resistimos à valorização e à

² A substituição sequencial de 16 fotogramas por segundo já provoca em nossas retinas a ilusão do “movimento”. No cinema analógico, consagrou-se o padrão de 24 fotogramas por segundo. Desde então, esse número só aumentou: no cinema digital, são 30 foto/s; no cinema em alta definição (HD), 60 foto/s.

³ Texto veiculado na chamada de artigos da Revista de História da UEG, divulgada no site da revista e circulada por e-mail aos acadêmicos de várias instituições de ensino superior entre março e junho de 2013.

⁴ Nesse processo, registramos as importantes contribuições da professora Ana Lúcia Vilela e do professor Leo Carrer Nogueira.

consideração de sua linguagem como constituinte/constituída do conteúdo. A simples análise e atenção dada ao conteúdo ainda é o elemento hegemônico nos estudos das estruturas expressivo-formais da matéria fílmica. Se assim o é nos textos acadêmicos, possivelmente, também o será nas aulas escolares. O conteúdo em primeiro lugar. A forma que lhe constitui, por sua vez, nem sempre interessa...

Por que isso acontece? Seria a linguagem cinematográfica mais complexa que qualquer outra linguagem, desmotivando seu enfrentamento? Certamente, não. É preciso romper com a dicotomia conteúdo/forma, como discute Rafael Borges, no texto *A crítica da imagem eurocêntrica no ensino de história* (2013), ancorando-se nas discussões de M. Bakhtin.

O (ab)uso conteudista precisa ser revisto, seja na produção ou na comunicação dos conhecimentos históricos. Há conteúdo para além das estruturas formais da linguagem cinematográfica? A análise do sentido fílmico não é possível fora de sua linguagem específica. Ao menos, não é possível dentro de uma compreensão complexa e substantiva do que venha a ser cinema. A simples análise de conteúdo desconsidera justamente o específico fílmico, isto é, o jogo complexo dos elementos que constituem sua especificidade de sua linguagem.

Nesse sentido, os usos tradicionais do cinema pela história (seja na produção desse conhecimento ou em sua comunicação) ainda constituem fetiches criados pela ilusão do conteúdo. Destarte, a crítica ao (ab)uso conteudista na abordagem do cinema passa por uma atitude de enfrentamento das estruturas da linguagem do cinema.

Por informar sobre esses elementos e seu funcionamento na realização dos filmes, é fundamental a contribuição da obra *A linguagem secreta do cinema* (2006), do criador cinematográfico francês Jean-Claude Carrière, resenhada no presente dossiê por Weverson Cardoso de Jesus.

Como sempre se ressalta nas obras que discutem os usos do cinema na sala de aula ou na produção do conhecimento histórico, o aluno/professor/investigador não precisa tornar-se um cineasta⁵. Mas é preciso o mínimo de conhecimento sobre as

⁵ Apesar de defendermos que “a condição da realização” seja fundamental para uma maior intimidade entre a prática do fazer e a observação/análise dessa prática. Nesse sentido, sugere-se aos professores o exercício, possível e barato, em nossos dias, da produção de obras audiovisuais a partir das câmeras dos celulares. Há um grande e intenso esforço de inclusão audiovisual entre os estudantes, estimuladas pelos editais das operadoras telefônicas e das agências públicas e privadas de fomento e, principalmente, por festivais especializados (ou por aqueles que os contemplam em sua programação) nos chamados “vídeos de bolso”.

estruturas dessa linguagem. **Senão**, podemos desistir do seu uso em uma relação de ensino/aprendizagem. **Senão**, dificilmente, nós historiadores seremos lidos (e considerados) pelos que fazem cinema.

Quanto ao primeiro “senão”, destacamos o relato de um colega orientador de estágio de um curso de licenciatura. Num encontro de orientação, sua estagiária lhe confidenciou que teve muita dificuldade quando se propôs a usar um filme em certa aula preparada para uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Depois de dizer que “passaria” um filme na aula, uma das alunas da escola-campo levantou-se com seus materiais e disse: “Professora, já que não vai ter aula, filme eu assisto em casa”. A estagiária ficou atônita e, a sala, esvaziada pela metade.

É fato. A simples exibição de filmes, como se seu conteúdo falasse por si, não é uma atitude de aprendizagem, muito menos de ensino. Infelizmente, a constante repetição dessa postura por parte dos professores criou a tradição segundo a qual o uso de filme “não é aula” ou uma “enrolação” que a substitui. A atitude da aluna supracitada, cansada depois da jornada diária de trabalho, é prova desse mau uso do cinema. Isso afeta, sobretudo, quem acredita no potencial do uso do cinema em sala de aula para o ensino/aprendizagem. Possivelmente, esse (ab)uso do cinema teria sido minimizado se, ao longo dos anos, o uso de filmes em aula tivesse, como condição mínima, valorizado os elementos expressivos do cinema. Afinal, dificilmente encontraríamos um aluno que não seja, mesmo eventualmente, um consumidor de filme.

Claro, “não devemos desconsiderar o efeito estético, emocional e argumentativo do discurso fílmico valorizando somente a dimensão técnica de sua linguagem”, argumentariam alguns. A linguagem cinematográfica por ela mesma, apartada do seu conteúdo, igualmente, não faria/faz o menor sentido para a criança, adolescente ou adulto que se encontra numa sala de aula, além de esterilizar a potência transformadora da sétima arte.

É preciso que cada um de nós tenha consciência da inter-relação entre forma e conteúdo, realidades intrínsecas imbricadas, para aprendermos a saborear a “maravilha” cinematográfica de forma autônoma e protagonista. Sair da condição de consumidor passivo precisa ser o objetivo maior de qualquer uso do cinema. Entender a relação conteúdo/forma, em cada especificidade discursiva, é a primeira atitude para resistir, reagir e transcender ao encanto que consome nossa autonomia diante de uma TV ou na sala escura de um cinema.

Portanto, na esperança de que o segundo “senão” seja rapidamente superado, convidamos o leitor a continuar conosco nas páginas seguintes, nas quais apresentamos algumas considerações sobre os textos que constituem o presente dossiê. De forma geral, os textos foram agrupados em duas grandes seções. A primeira trata dos (ab)usos do cinema na comunicação do conteúdo histórico, observados a partir do interior das salas de aula. A segunda reflete sobre os (ab)usos do cinema na produção do conhecimento histórico. Vejamos, então.

1. O cinema na história, a história no cinema: (ab)usos de filmes na comunicação do conteúdo histórico

No artigo *A crítica da imagem eurocêntrica no ensino de história* (2013), Rafael Borges apresenta a importância dos conceitos bakhtinianos de dialogismo e heteroglossia para um uso autônomo do cinema. A consequência imediata disso é o questionamento do (ab)uso dos filmes em sala de aula como apresentação objetiva da história enquanto processo (o que o autor chama de “uso acrítico” do cinema).

Apontando para uma atitude de descolonização das mentes e culturas, Rafael Borges inicia sua discussão problematizando a relação entre o cinema e o imperialismo cultural europeu. Para isso, toma por base a *Crítica da imagem eurocêntrica*, de Robert Stam e Ella Shohat (2006). Tal discussão trespassa o longo período, do qual as práticas colonizadoras europeias ainda hoje retiram sua força, em que foi forjado historicamente o “sujeito moderno”. O eurocentrismo não se limita ao fato de a Europa se ver como uma entidade geográfica mas, sobretudo, de se ver como o sujeito central da história da humanidade. Para entender seu funcionamento e força é fundamental o retorno ao processo de colonização da América. Foi a partir desse momento que, ao defrontar-se com o outro (americano), os europeus deixam seu lugar cultural periférico (em relação ao mundo muçulmano) para galgar à posição de senhores da cultura (universal e universalizante).

Contudo, como nos lembra Enrique Dussel, na obra *1492: O encobrimento do outro* (1993), a construção da identidade europeia como centro do mundo – processo em que a pureza e a unidade foram os cosméticos que maquiaram discursivamente a face fragmentada e diversificada da Europa – resulta de um processo dialógico, em que a

América foi a protagonista obnubilada, sem cachê e que não apareceu nos créditos finais – para (ab)usar aqui do léxico cinematográfico. E mais: o “papel” da América na constituição do eurocentrismo não foi somente a do Outro. Foi, sobretudo, a do Outro dominado. O argumento de Rafael Borges, retirado das reflexões de Dussel, bem poderia ser base para um roteiro de filme épico e “baseado em fatos reais”. Melhor: baseado em fatos históricos, pois já foi experimentado na pele por milhões de americanos, desde 1492.

Foi no processo “altamente centrípeto e homogeneizador” de conquista dos americanos, como diz Rafael Borges, que se deu o nascimento do sujeito moderno eurocêntrico. A Europa não se fez sozinha, inventou-se sobre (e às custas d)as vidas de milhões de indígenas americanos e, depois, de escravizados africanos.

Nessa altura da história contada por Rafael Borges, entra o estudo de Robert Stam (2000) a nos revelar os negativos ideológicos eurocêntricos das primeiras fitas cinematográficas, produzidas no final do século XIX, e que serão reproduzidas desde então. A repetição dessas imagens naturalizou paulatinamente a “superioridade do europeu e do branco, de uma forma geral, perante o resto do planeta”.

Aqui, deparamo-nos com um ponto fundamental quanto ao uso do cinema em sala de aula: o mediador precisa problematizar as representações eurocêntricas de forma que o espectador/aluno possa ter uma postura dialógica diante delas, posicionando-se de forma crítica, percebendo, de forma conscientemente controlada, que essas representações “são passíveis de resignificação, rejeição e contestação variadas”, como escreve Rafael Borges (2013, p. 34). Entender o processo de produção do sentido é a primeira condição para superá-lo. Assim, o imaginário imagético monológico que retroalimenta as representações do colonizado (como pessoa selvagem, infantilizada, feminizada, virgem etc.) e do colonizador (o cientista, o pai, o penetrador) é desestabilizado, desnaturalizado. A postura dialógica do espectador frente ao discurso fílmico pode favorecer essa desconstrução. Nesse ponto, Rafael Borges retoma o (ab)uso do cinema pela história. É preciso

rejeitá-lo como apresentação mecânica do real e buscar, em 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 (BORGES, 2013, p. 37).

Na segunda parte do texto de Borges, serão discutidas as ideias de dialogismo e heteroglossia. Ambos nasceram na tradição bakhtiniana e podem fundamentar uma metodologia que oriente o uso do cinema em sala de aula. Em que pese a discussão sobre a autoria bakhtiniana desses conceitos, a ideia de dialogismo propõe a compreensão da obra cultural tanto a partir da valorização do conteúdo quanto de sua forma. Nesse caminho, um filme, por mais realista que seja, como são apresentados aos alunos os documentários, por exemplo, não reflete a realidade. É, antes, uma refração e reflexão de outras esferas de sentido. Na criação cultural (no caso aqui observado, a audiovisual: artística ou não, documental ou ficcional, “histórica” ou não), não há separação entre “dentro e fora”, “conteúdo e forma”, “interior e exterior”, “texto e contexto”: essas dimensões se permeiam constantemente.

Assim, a análise fílmica não pode deter-se unicamente nas representações veiculadas (a poupa narrativa, o conteúdo, o enredo, a trama e os sentidos que o/a constituem) nem tampouco nos mecanismos da linguagem fílmica os quais dão matéria às representações por ela veiculadas. Apesar de que, como bem lembra Daniel Matos no texto *Serial Killers e imaginários sociais* (2013), citando Baczko (1985), muitas vezes, as representações dão origem e enquadram os acontecimentos.

Para refletir um pouco sobre o uso dos filmes em aulas de história, declinemos um pouco do texto de Rafael Borges para nos aproximar dos passos de Roland Barthes no seminal *O discurso da história* (2004), um pequeno, mas denso texto.

1.1. Os tempos da matéria

O professor de história, ao analisar o filme, precisa atentar-se tanto para o tempo da matéria enunciada quanto para o tempo da enunciação da matéria (BARTHES, 2004, p.163-180).

O tempo da matéria enunciada é, no interior do objeto fílmico, a forma como a história/enredo/narrativa é construída discursivamente por meio dos códigos específicos da linguagem cinematográfica. Nos filmes históricos, é “o passado” que (não podemos nunca nos esquecer) parece e quer se nos apresentar na tela. Precisamos, portanto, resistir a essa pretensão. Como nos informa Barthes, o passado nunca se

apresenta por si só. A relação aí não é objetiva, apesar de a objetividade ser um argumento basilar para a pretensão científica da história.

O tempo de enunciação da matéria, por sua vez, é constituído pelo conjunto dos condicionantes da enunciação, inseridos em seu tempo histórico de produção, ou seja, suas estruturas de significação: temporais, sociais, econômicas, de classe, de gênero, de etnia, de região e quantas outras mais forem passíveis de detecção (e de construção).

Essa distinção de tempos pode ser acessada, nesse dossiê, em *Bonnie e Clyde: um estudo do gênero de Gângster*, texto de Tiago G. da Silva (2013). O filme a que se refere o artigo, dirigido por Arthur Penn, em 1967,

apesar de retratar os Estados Unidos na década de 1930, deve ser pensando como forma de estudar a sociedade norte-americana dos anos 1960, momento em que foi produzido, pois o discurso sobre o período histórico retratado na trama do filme é influenciado por uma série de questões referentes à realidade do tempo em que foi realizado [...]. Ao se analisar a trama do filme e seus personagens, pode se perceber que há referência a um momento histórico que não é aquele que eles recuperam no longa-metragem (os anos 1930), mas sim aquele que existia na ocasião da produção da obra [os anos 1960] (SILVA, 2013, p. 120).

Em seu texto, Tiago Silva faz referência ao *Motion Picture Production Office* ou Código⁶. Estabelecido em 1930, mas efetivo somente a partir de 1934, o Código imputou a censura aos filmes estadunidenses. Ele obrigava a produção cinematográfica a respeitar certos valores morais e cristãos quanto ao trato da família, Igreja, sexo, violência, etc. Esse elemento exterior à produção cinematográfica acabou condicionando as representações e sentidos produzidos no interior dos filmes do período⁷. Ao analisarmos as obras cinematográficas produzidas nos EUA, de 1934 até o final da década de 1960, portanto, não podemos deixar de considerar os desdobramentos do código para a/na produção fílmica. Assim, fica claro que, se nos detivermos apenas no universo interior ao mundo diegético, não daremos conta de elementos que lhe são exteriores e que lhe influenciam sobremaneira. Aqui fica evidente a importância de, durante a análise fílmica, não separarmos as dimensões intrínsecas e extrínsecas, forma e conteúdo, textual e contextual.

⁶ Daniel Ivori de Matos, autor de outro texto do dossiê, também lhe faz referência.

⁷ Em *Hitchcock* (2012), recente filme dirigido por Sacha Gervasi, é representada uma sessão de debates entre o diretor Alfred Hitchcock com o responsável pela censura estadunidense aos filmes. À época, o diretor filmava o inovador *Psicose* (1960) e, como nós sabemos, a cena do assassinato de Marion Crane no chuveiro muito questionava as posturas defendidas pelo Código.

Um risco que corremos em nossa análise dos elementos contextuais, ou seja, histórico-sociais da produção fílmica, é gastar todas as nossas energias e tempo nessa etapa, chegando exauridos à análise do próprio filme. Talvez isso seja resultado do procedimento analítico de se partir do todo para o particular. Muitas vezes, quando o autor “chega” ao filme, tem pouca energia para analisar os conteúdos, sentidos, representações existentes no filme. Na maioria das vezes, negligencia a linguagem dessa produção. O desafio na análise fílmica, portanto, é sempre fazer, paralelamente, o jogo de escalas: do texto para o contexto, do conteúdo para a forma e assim sucessivamente, percebendo e evidenciando suas interpenetrações.

Desperdício de energia não é o que faz Tiago Silva. Seu artigo distribui, em sua exata primeira metade, as questões contextuais para, a partir delas, dedicar-se a uma observação mais pontual do filme analisado. Possivelmente, a problematização do enredo do filme em relação ao seu contexto de produção, sem dúvida um benemérito de Tiago Silva, teria sido potencializada se tivesse o autor valorizado a dimensão da linguagem na produção desses sentidos.

Na esperança de maior objetividade na discussão sobre o tempo da enunciação e o tempo da matéria enunciada, tomemos por exemplo o filme *Danton, o processo revolucionário*, de Andrzej Wajda (1982).

1.2. Danton(s) enunciados

O tempo da matéria enunciada no filme é a Revolução Francesa, especificamente, o período do Terror Revolucionário. Ali observamos micro-historicamente dois importantes protagonistas: Danton e Robespierre. O primeiro quer “fazer recuar o Terror que ele mesmo ajudou a instaurar”. Nas palavras do diretor do filme, representa o mundo ocidental liberal (e capitalista). Robespierre é a meticulosa, inflexível, dogmática (e moralista) mente “linha dura” à frente desse mesmo Terror, a defender sua necessidade para levar a cabo o processo revolucionário. Representa o mundo do Leste comunista (e totalitário).

O período de produção (“o presente”) do filme, o início da década de 1980, nos traz pistas sobre o tempo de enunciação da matéria do filme. Mas, para abarcá-lo, é necessária uma aguçada visada analítica, o que fez o historiador Robert Darnton no

ensaio *Cinema, Danton e o duplo sentido* (1990). Ao ler esse texto, percebemos que Danton foi recebido de forma diametralmente oposta em dois países diferentes: na França esquerdista, do presidente Mitterrand (que bancou sua produção orçamentária) e na Polônia comunista, do diretor Wajda. Apesar de o filme ser “ambíguo demais para oferecer uma moral definida para o presente”, nas palavras de Darnton, vários aspectos foram recebidos pelos espectadores poloneses como uma “crítica ao controle sobre a liberdade de pensamento dentro de seu país”, denunciando o doutrinamento (e a historiografia) stalinista que vitimaram muitas pessoas com o seu desaparecimento sob a ditadura militar (DARNTON, 1990). Claro que a ambiguidade, para além do gênio criativo do diretor, é uma condição necessária para se produzir (e sobreviver) em meio a estruturas opressivas. Talvez por isso o filme tenha lotado as salas em que foi exibido na Polônia, num exercício de catarse coletiva, em que liberavam energia destrutiva contra a ditadura militar de seu país, através da sétima arte.

Movimento contrário a tudo isso aconteceu na França. O filme gerou um escândalo entre a esquerda: contrarrevolucionário, falseador da história francesa, anunciaram os jornais e intelectuais. O Danton reabilitado de Wajda destoava do Danton dos livros escolares (e da historiografia) franceses, corrupto e vendido à contrarrevolução dos nobres. O Robespierre do diretor polonês também não se encaixava no modelo heroico francês que o representava como o estrategista ideológico que orientou o movimento no caminho da revolução social (DARNTON, 1990).

Assim, a partir dessa análise sobre o tempo de enunciação da matéria, Darnton conclui que o filme de Wajda evidencia a força do mito da Revolução Francesa (ao menos na visão ortodoxa comunista), pois “controlar o mito é exercer poder político”. Por esse motivo, ocorreu tamanho burburinho contra o filme: o diretor eliminou as referências ao contexto de extrema pressão vividos pela população sob o Terror; reduziu a Revolução a um duelo parlamentar entre alguns oradores burgueses; retirou o povo da Revolução, embora tivesse sido um levante das massas... Em verdade, para esse historiador estadunidense, as reclamações sobre as imprecisões históricas no filme disfarçavam a insatisfação dos franceses contra a representação do diretor polonês “mais ambígua e menos heroica” das figuras dos livros escolares. O filme desvelou, na França, o poder simbólico, o discurso político. Por isso, tanta preocupação com a “ordem dos fatos no tempo e os heróis encaixados nas categorias certas”, afirma Darnton. Enfim, assevera que o debate sobre o filme nos mostra que “os fatos não falam por si sós”. Apesar de único, o filme “não foi o mesmo em Varsóvia e Paris. Sua

capacidade de gerar um duplo sentido sugere que o próprio significado é modelado pelo contexto e que a significação da Revolução Francesa nunca se esgotará” (DARNTON, 1990).

Relembremos a argumentação feita por Rafael Borges: não podemos prescindir de uma postura dialógica: o tempo da enunciação interpenetra o tempo da matéria enunciada.

1.3. A dimensão política do (Ab)Uso conteudista do cinema em sala de aula

Com pequena margem de erro, podemos afirmar que a análise fílmica em sala de aula, em sua quase totalidade, começa e acaba na representação existente no filme, ou seja, em seus conteúdos (pretensamente históricos). A ênfase no conteúdo é o maior e o mais perene (ab)uso do cinema em história na sala de aula. Por esse motivo, podemos chamá-lo também de o (ab)uso tradicional do filme. Talvez por conta dessa ênfase no conteúdo, outro (ab)uso muito recorrente no uso do cinema nas aulas é tomar a narrativa fílmica como ilustração de certo conteúdo curricular.

Rafael Borges traz o conceito de heteroglossia como uma forma de ultrapassar o uso meramente ilustrativo do cinema. Um mesmo sujeito fala de modo diferenciado dependendo da situação discursiva em que se encontra. Então, um mesmo discurso fílmico pode ser recebido e interpretado de formas diferentes em relação ao lugar de fala/escuta do espectador ou ao seu território, ao período de produção do filme, à identidade de gênero do receptor, às diferentes gerações dentre outras chaves para interpretação. Dessa forma, o ato de se assistir ao filme pode transformar-se em um acontecimento dialógico.

A partir da obra *Nós que aqui estamos, por vós esperamos*, o texto de Julia Matos (2013) traz reflexões simples e objetivas que podem auxiliar o professor no uso do cinema em sala de aula. Para isso, é importante entender o aluno também como protagonista da atividade e não somente como espectador passivo das informações. Para tanto, é fundamental que o professor prepare a atividade, com pesquisa, reflexão e dedicação. Ou seja, tudo o que as condições atuais do trabalho docente (como é compreendido pela maioria dos gestores públicos municipais e estaduais) não possibilitam plenamente.

Não somente para o uso de filmes na sala de aula, mas para que qualquer atividade seja efetiva para a boa relação ensino/aprendizagem, contribuindo substantivamente para a formação humana e profissional do aluno, o professor precisa de condições mínimas de trabalho, o que não encontramos na maioria das redes municipais e estaduais. O que vemos são professores entendidos, pelos gestores da educação pública, apenas como executores de atividades previamente pensadas e estabelecidas. Diante desse processo, a autonomia docente para o trabalho dos conteúdos curriculares em sala de aula diminui cada vez mais. Preocupados com os exames (e o conseqüente ranqueamento das escolas via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os governos constroem cada vez mais um processo educativo frio e, literalmente, calculista apenas preocupado com índices e taxas (de aprovação, de evasão, de progressão...). Esse processo é um câncer silencioso a corroer a curiosidade e o interesse dos discentes pela aprendizagem e o empenho, estímulo, dedicação de seus professores pelo ensino.

Lançando mão do ágil e poderoso recurso midiático, os governos gastam milhões com propagandas mentirosas, maquiando aos olhos da população, a doença de uma escola que não ensina e de crianças e adolescentes que não aprendem.

Muitos estados ainda pagam seus professores com salários inferiores ao valor estabelecido em lei. Recebendo pouco, estes precisam aumentar sua carga de trabalho ou se dedicar a outras atividades e bicos para complementar a renda. Assim, gastam sua vida e saúde com uma carga horária de trabalho semanal desumana, dividindo-se entre várias escolas, atividades, disciplinas, restando pouco ou nenhum tempo e energia para as aulas a preparar... ou a se preparar para as aulas.

Diante desse cenário, como pode o professor usar, em suas aulas, recursos e atividades que exigem certo tempo e atenção como o cinema? Tempo para assistência e fruição do filme? Antes disso, tempo para constituição de um capital cultural, sem o qual o cinema vira mero entretenimento? Como comprar livros, participar de cursos, de palestras com o salário que os professores recebem?

Por isso, o uso de filmes de uma forma significativa na formação dos alunos – e não apenas uma possibilidade fácil para matar o tempo ou para substituir um professor faltoso – passa, antes de tudo, por reflexões sobre poder, sobre a gestão de poderes, sobre política. Essa é uma discussão que pouco vimos nos artigos, textos e livros sobre o uso do cinema em sala de aula. Mas é fundamental e deve ser enfrentada sempre.

Não podemos entender, pesquisar, avaliar o uso de filmes nas escolas pensando somente na condição pessoal e particular do professor, pois sua atividade e a forma que ele as executa não lhe é algo pessoal e particular. A prática docente insere-se em uma estrutura maior que a abarca.

Por isso, em nossa reflexão sobre (ab)uso do cinema, precisamos dar atenção aos elementos que ultrapassam as paredes das salas de aula, os muros das escolas, as fronteiras municipais e estaduais... é necessária, também, uma visada histórica, já que essas estruturas não nasceram hoje, sob nossa responsabilidade.

Diante das condições atuais de exercer seu trabalho, como simplesmente apontar metodologias para o professor? Como investigar academicamente o (ab)uso de filmes nas escolas? Como responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso do uso de filmes? Por que gastar nosso tempo com discussões e reflexões epistemológicas, teóricas, metodológicas que estão a anos-luz da realidade escolar?

Apesar de hercúlea, para nós que acreditamos no potencial de ensino/aprendizagem do cinema (não somente na sala de aula, mas em todos os espaços em que hajam pessoas, pois o cinema é uma importante face da condição humana) a tarefa da investigação e da reflexão sobre as dimensões teóricas e metodológicas do uso de filmes é incontornável.

1.4. Outros (Ab)Usos

De forma rápida e certa, a exemplo dos protagonistas dos filmes do Velho Oeste, podemos incriminar certos (ab)usos dos filmes nas escolas. Quem nunca teve um professor que “passava um filme” acreditando que a simples exibição valeria pela aula?⁸ Qual coordenadora pedagógica (e, às vezes, até mesmo o professor) não entendeu que a exibição de um filme servia para substituir o professor faltoso? Qual professor nunca teve um *insight* fantástico de relacionar tal filme, tal cena a certo conteúdo escolar (mas não planejou o uso de forma devida e por isso o resultado não foi assim tão estimulante quanto imaginado)? Ou então que correu à locadora e não encontrou aquele filme? Ou que achou disponível na *internet*, mas não conseguiu baixá-

⁸ Há uma piadinha sobre certo professor que gostava tanto de “passar filmes” que, quando a duração do filme era maior que o tempo da aula, ele dizia: “Continuamos na próxima aula”.

lo? Ou que fez o *download*, mas o filme veio sem legenda ou sem versão dublada? Ou ainda (que essa sequência de situações já está pra lá de angustiante – e esse parágrafo também) que, na aula, não conseguiu operar o equipamento? Qual professor nunca se irritou (minimamente) com a turma de alunos que fez chacota do seu filme amado, após tê-lo exibido em sala com tanto respeito e deferência? Para enfrentar todas essas situações, é preciso planejar o uso de filmes. E isso demanda tempo e dedicação do professor.

Aqui, voltemos então às contribuições de Júlia Matos (2013). A autora nos ajuda a visualizar alguns (ab)usos clássicos do cinema nas aulas de história. Talvez o mais recorrente seja o uso do filme como mera ilustração dos conteúdos curriculares. Mas esse tipo de uso, além de ensinar pouca coisa (propriamente quase nenhuma em relação ao conteúdo curricular), pouco ajuda na transformação do espectador passivo em sujeito do processo de comunicação. Aqui reside a potência de autonomia adormecida a cada vez em que o professor leva um filme para a sala de aula.

O filme é sempre testemunha de seu tempo. Assim como aquela assertiva que diz que todo presente constrói seu passado, o filme (mesmo o dito “histórico”) sempre remete às estruturas do tempo da enunciação da matéria, como dissemos atrás. Então, se assistirmos a um filme sobre Maria Antonieta rodado na década de 30, 60 ou nos anos 2000, veremos que, apesar de a personagem histórica, do tempo cronológico e dos fatos, ser praticamente a mesma, cada década imaginou esse passado de uma forma diferente. Seja no figurino, na aparência, nas palavras, no jeito de falar ou nas ideias, valores e teses sobre os acontecimentos cada um se difere do outro. É por isso que Marc Ferro entende o filme como contra-análise da sociedade passada (FERRO, 1992).

Outra questão levantada pelo texto de Júlia Matos é a forma como as produções cinematográficas representam o passado. Na obra *Nós que aqui estamos, por vós esperamos* (1998), o diretor Marcelo Masagão apresenta uma narrativa que retoma grande parte da história do século XX. Para Matos, esse diretor constrói uma cinebiografia do “breve século” passado. Esse documentário é um exemplo de como o cinema pensa a história. Não é, obviamente, uma escrita tal qual a produz a historiografia, mas é uma *certa* escrita cinematográfica da história. O que não podemos, enquanto professores, é apresentar aos nossos alunos essa escrita cinematográfica (mesmo outras que também possam altas pretensões historiográficas) como sendo conteúdos históricos, autoevidentes e autoenunciados por si mesmos. Um filme nunca será uma obra de história.

Não temos aqui as condições suficientes para explicar sobre isso, mas, de forma resumida, podemos apresentar dois simples argumentos certos para mostrar o abismo que separa as escritas fílmicas e historiográficas do passado. Primeiro por uma questão de linguagem: a história faz uso da linguagem textual e o cinema possui sua própria linguagem: a audiovisual. A história parte de procedimentos teórico-metodológicos (e, às vezes, técnicos) bastante diferentes das questões teóricas e técnicas que importam ao cinema. Então, tomar o discurso fílmico pelo discurso histórico é um equívoco “arrasa quarteirão”.

Talvez, a maior contribuição do cinema à história (principalmente do filme histórico, ou seja, do cinema que toma o passado como matéria ou como argumento de sua narrativa) seria servir de fonte de alimentação do imaginário da sociedade acerca de seu passado. Como bem citou Daniel Matos (2013), em seu texto do dossiê, na sociedade do espetáculo em que vivemos, o alcance da linguagem audiovisual é bem maior que as linguagens escrita e oral. A linguagem do cinema é facilmente acessível (em sua dimensão mais “objetiva”) ao grande público. Por isso, o cinema é constituído e constituinte do imaginário social, repositório constante das representações que se constroem sobre e a partir dessa sociedade.

Nesse sentido, em particular, o cinema é concorrente da historiografia, pois ambos oferecem à população os passados reinventados em sua escritura específica. Em termos quantitativos, o cinema certamente é muito mais eficaz e poderoso que a historiografia. Os passados imaginados e reconstruídos pelo cinema são mais populares, mais vistos e influenciam mais a memória coletiva do que as teses defendidas nas academias pelos historiadores, certamente. Afinal, na sociedade do espetáculo, quem tem olho (e ouvido) é rei. A história, principalmente, enquanto discurso científico, apresenta aos olhos da maioria da população um emaranhado de palavras, às vezes, articuladas de forma complexa e intrincada. A história escolar, como estamos cansados de escutar, é chata e desinteressa aos nossos jovens e crianças.

Por sua vez, o cinema é sedutor: traz tudo pronto, perfeitamente embalado em imagens, sons, palavras, sentidos, sensações que nos emocionam e sequestram nossa atenção e, na maioria das vezes, nossa capacidade de raciocinar, nossa cognição. A autonomia psíquica e racional é transformada magicamente em passividade contemplativa. Em vez de pessoas, transformamo-nos e somos transformados em títeres conduzidos pelas mãos fílmicas. Prazerosamente, deixamo-nos levar, entregamo-nos como escravos.

Mas, se essa é a perdição que o cinema nos apresenta, é também por meio dela que podemos nos salvar. Paradoxalmente, esse é o grande poder do cinema: alienar e/ou conscientizar, distrair e/ou informar, formar e/ou entreter... Por si e em si, o cinema não é uma coisa nem outra. Mas pode sê-lo dependendo da forma como é operado pelos realizadores de filmes ou contraoperado por quem os consome. E assim, o cinema pode despertar a boa consciência, problematizar questões, relativizar posturas, retomar discussões, rever posições, levando consigo todos os seus espectadores. É esse potencial que aproxima o cinema do objetivo maior de toda aula: a (trans)formação.

Aqui entra em cena a grande possibilidade da história escolar. Talvez, ela teria, nesse sentido, mais poderes que a história científica, pois tem maior possibilidade de interferir na forma como a memória coletiva imagina o passado que a historiografia acadêmica. Dessa forma, o uso do cinema pela história escolar seria mais poderoso que a acadêmica. Legalmente, toda a população é obrigada a estudar história em sua infância e adolescência, não? Então, ao trabalhar com o cinema, o professor de história pode potencializar ainda mais seu poder de interferir na forma como a população imagina seu passado. Assim, Julia Matos assevera em seu texto:

O filme pode tornar o distante próximo do olhar do aluno, que ao invés de investir na imaginação abstrata do passado, consegue ter um ponto de referência imagético para construir sua memória e representação do passado (MATOS, 2013, p. 12).

Passemos, agora, ao segundo grupo de reflexões do Dossiê: o (Ab)Uso do cinema pela história. Certamente, é nesse grupo que tradicionalmente localizam-se os diálogos da história com o cinema.

2. O Cinema da História, a História do Cinema: (ab)usos de filmes na produção do conhecimento histórico

No artigo *Conversão com diversão? Ou como o catolicismo fez as pazes com o cinema durante a Primeira República em Goiás*, com seu estilo de escrita histórica

peculiar, Eduardo Quadros (2013) nos apresenta uma visada histórica sobre a história da chegada do cinematógrafo em Goiás, no início do século XX. O historiador costura as breves e objetivas notas pescadas nos jornais goianos de antanho dando corpo ao seu texto. Quadros, guiado por uma abordagem fenomenológica, começa o texto reinventando, em nosso tempo, a experiência vivida pelos vilaboenses no espaço de projeção dos filmes nos idos de 1909. Para ficar mais próximo à tela, o espectador teria que desembolsar dois “mi’rréis” (ou vender quatro dúzias de ovos!, nos conta).

A “liberdade” existente no momento de exibição dos filmes está no interior da problemática desenvolvida por Quadros. Muitas vezes era o “eletricista” (aquele que operava o projetor e responsável pela sessão) quem escolhia os pequenos filmes a serem exibidos. O historiador interessado pelas práticas e sentidos religiosos em Goiás, questiona-se sobre a posição da Igreja Católica diante do cinema, já que esse constituía uma importante expressão da modernidade, condenada oficialmente pela autoridade papal desde 1864. A modernidade é a pedra de toque que desencadeia o processo de secularização à medida que possibilita mais autonomia para as esferas sociais perante os valores (e controles) religiosos, nos conta Quadros. Começa aí a peleja entre os donos do Céu e os viventes do Mundo. Com poucas concessões, ainda hoje faíscas desse processo chispam nossos corpos (principalmente as partes íntimas).

O artigo de Eduardo Quadros contribui para que entendamos um novo poder nascido junto com o cinema e, depois, tornado adulto pela linguagem cinematográfica: o poder de ficcionalização do real travestido de realidade. Nesse processo, a aura da obra de arte transfere-se para as maravilhas criadas pela técnica: ver a realidade reproduzida diante dos olhos fez as mentes da virada do século XIX para o século XX excitarem-se diante das imagens. O Mundo Vivido encanta-se diante do Mundo Emulado pelo cinema. A realidade saltava da tela sobre os corpos do espectador. Tal maravilha dava-lhe (e a nós também) o poder de sair da vida para entrar na vida, ao mesmo tempo. Ou não é isso o que acontece quando nos abrimos para a experiência cinematográfica (ou quando ela sequestra nossa subjetividade)?

O alto grau de identificação da mercadoria cinema com seus consumidores, dos criadores com as criaturas, provoca uma alienação tal qual a religião, asseverou Marx (2006 *apud* QUADROS, 2013). A Igreja via, portanto, o cinema, como discurso concorrente. E, por isso mesmo, passou a combatê-lo, como defende Eduardo Quadros. Foi Walter Benjamin (1988) que nos alertou para o poder das imagens cinematográficas: “O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais

mais intensos [...] corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo...”. Explica-se: a mudança de imagem constante interrompe a associação de ideias do espectador, deixando-lhe em estado de choque, pois “precisa ser interceptado por uma atenção aguda”. Fica o espectador sequestrado: faz-se escravo por seu próprio consentimento (BENJAMIN, 1988, p.192).

Outro texto que se lança na seara do “cinema da história” é *Bonnie e Clyde: um estudo do gênero de gangster*, de Thiago G. da Silva (2013). Ao valorizar o estudo dos gêneros cinematográficos, o autor nos apresenta as contribuições dessa abordagem. É nuclear, na questão dos gêneros, a relação entre a dimensão da produção industrial e mercadológica dos filmes e a sua audiência, sua recepção popular. Essa é uma abordagem que valoriza a escala social como um procedimento de análise. Os filmes, como nos informa Schatz (1981), “são gerados por um sistema de produção coletivo, que honra certas tradições narrativas (ou convenções) concebidas para um mercado de massa” (*apud* SILVA, 2013, p. 118). Assistir a um filme, mesmo sozinho em nossa casa, não é uma prática isolada e individual: é uma prática cultural e, diante da tela, estamos inseridos numa relação social. Produzir um filme, tampouco. “A forma com que as audiências respondem a um filme influencia no desenvolvimento das histórias e tramas” (SILVA, 2013, p. 118).

Aqui podemos relativizar a tese segundo a qual a leitura de um romance ou a assistência de um filme é uma atitude que nos retira da vida social e nos condiciona numa prática individual. Só conseguimos fazer isso (e fazemos por isso) porque essas atitudes nos remetem diretamente ao Outro, ao Nós (mesmo que emulado em imagens ou ficcionalizado em palavras). Consumir cinema é estar em relação direta com os sentidos que nos constituem e são constituídos por nós, para refletir aqui a partir do conceito semiótico de cultura apresentado por Geertz (1989).

O desafio que se apresenta para o autor do texto sobre Bonnie e Clyde, portanto, é praticar o jogo de escalas entre a análise social e a análise da linguagem do filme, a partir de suas estruturas específicas de construção de sentido.

O filme deve ser tratado, segundo afirma Valim (2012),

como um conjunto de representações que remetem direta ou indiretamente ao período e à sociedade que o produziu. A análise das narrativas e do momento de produção dos filmes comprova que estes sempre falam do presente, dizem algo a respeito do momento e do lugar que constituem o contexto de sua produção (*apud* SILVA, 2013, p. 120).

Mais uma vez, insistimos: o (ab)uso conteudista do cinema, expresso pela atenção a seus valores ideológicos, às representações constituídas pelo/no filme não pode estar apartado das estruturas que lhe dão forma. Essas estruturas são acessadas via elementos da linguagem do cinema. Se não observamos suas estruturas de linguagem não há nenhuma diferença consistente em se trabalhar com documentos textuais, audiovisuais, musicais, etc. Todas as fontes ficam homogeneizadamente condicionadas a uma única perspectiva analítica. Aqui, ainda se evidencia o peso da argumentação bakhtiniana de se fazer a análise do conteúdo em relação à forma, como salientou Rafael Borges no texto apresentado anteriormente.

No texto de Tiago Silva, temos outro exemplo do uso do cinema enquanto objeto da produção do conhecimento histórico para se produzir a “história do cinema” quando o autor nos informa sobre o Código de censura dos filmes nos EUA, entre 1930-60 ou quando ele historiciza o *star system* dos estúdios cinematográficos.

Analisando o filme *Aparecidos* (2007), do diretor argentino Paco Cabezas, Salatiel Gomes (2013) constrói seu texto a partir da relação de compromisso do filme com seu contexto sócio-histórico de produção: “a necessidade de reabertura do passado e sua reparação/ressignificação no presente, mais especificamente no que diz respeito aos que sofreram em seus corpos a ação violenta do Estado terrorista entre os anos 1976 e 1983” (GOMES, 2013, p. 48). Assim, Gomes revela no interior desse filme, elementos que lhe são maiores.

A exemplo da fotografia, o filme torna presente um passado, dá corpo a um ausente, motivo pelo qual Kracauer refere-se a ele como um modo de redenção da realidade física. Redenção é um conceito também presente na filosofia de História de Benjamin, segundo a qual os passados cativos devem ser redimidos, na atualidade, pelo trabalho da memória, instância reconstituidora do passado. Dessa definição decorre a noção de que as expectativas frustradas no passado, embora não possam ser revividas no curso dos acontecimentos, podem ser reabertas / ressignificadas / reparadas / pelo trabalho da memória (GOMES, 2013, p. 47-48).

Analisando o filme *Aparecidos* (2007), Salatiel Gomes constrói seu texto a partir da relação do filme com seu contexto sócio-histórico de produção. Revela no interior do filmes, os seus condicionantes maiores.

Outro autor do Dossiê também percorre um itinerário metodológico parecido. Carlos Silva dos Santos (2013) analisa o filme *Mon Oncle* (1958), do diretor

francês Jacques Tati revelando-nos os aspectos socioeconômicos da sociedade francesa e as representações veiculadas no filme. Conclui o autor:

As tensões sociais presentes na película [...] constituem-se enquanto consequências da peculiar rapidez com que foi operada a recuperação e subsequente desenvolvimento econômico da França nos primeiros dois decênios após o fim da Segunda Guerra Mundial. Sob forte influência financeira e cultural dos Estados Unidos, aquela nação europeia colocou em marcha um processo que no país americano se desenvolveu ao longo de um período sensivelmente mais extenso. Seria do embate da tradição cultural francesa com as demandas oriundas da inserção de elementos que lhe eram externos, que se fundamentaria a França atual (SANTOS, 2013, p. 95).

Refletindo sobre o filme *Cerro Corá* (1978), dirigido por Guillermo Vera, cineasta paraguaio, Fabio Ribeiro de Sousa (2013) aproxima os valores veiculados na película ao processo de revisionismo historiográfico acerca da Guerra do Paraguai, que reabilitou a figura do Marechal Solano López. Tal processo teve seu auge durante o longuíssimo regime ditatorial paraguaio (de 1954 a 1989).

O filme financiado pelo regime de Alfredo Stroessner tornou-se um instrumento fundamental para a disseminação de uma matriz historiográfica – a revisionista – tipicamente paraguaia. *Cerro Corá* (1978) tornou-se uma das maiores produções cinematográficas de seu país, ajudando, além de reproduzir a corrente revisionista acerca da guerra, a influenciar o modo como o confronto é enxergado, até os dias atuais, no Paraguai (SOUSA, 2013, p. 113).

3. Créditos finais

A partir das supracitadas questões, o dossiê contribui efetivamente para aqueles que se interessam pelo uso do cinema na produção ou na comunicação do conhecimento histórico. Apesar da dificuldade e da complexidade exigida pela aproximação com o cinema, cada vez mais ela se torna necessária. Numa sociedade espetacularizada por imagens e sons, por imagens em movimento, é preeminente criar as condições para enfrentar o olho que tudo vê ou “nos perderemos entre monstros da nossa própria criação?”.

REFERÊNCIAS

- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: ROMANO, Ruggiero (org.). Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1985. v. 5, p. 309-310.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourrete*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- DUSSEL, Enrique. 1492: O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989 (©1973), p.13-41.
- GOMES, Salatiel Ribeiro. Sobre a dívida solidária com o passado, em aparecidos (2007). *Revista de História da UEG*. V.2. N.1. Jan./Jun. 2013.
- JESUS, Weverson Cardoso de. O cinema como linguagem memorial na obra de Carrière. *Revista de História da UEG*. V.2. N.1. Jan./Jun. 2013.
- MARX, Karl. *A mercadoria*. Trad. Jorge Grespan. São Paulo: Ática, 2006.
- MATOS, Daniel Ivori de. Serial Killers e imaginários sociais: uma crescente filmografia. *Revista de História da UEG*. V.2. N.1. Jan./Jun. 2013.
- MATOS, Júlia Silveira. O cinema na sala de aula: memória (lembrança), esquecimento e representação em uma cinebiografia do século XX. *Revista de História da UEG*. V.2. N.1. Jan./Jun. 2013.
- QUADROS, Eduardo. Conversão com diversão? Ou como o catolicismo fez as pazes com o cinema durante a Primeira República em Goiás. *Revista de História da UEG*. V.2. N.1. Jan./Jun. 2013.
- SANTOS, Carlos Vinicius Silva dos. Mon Oncle: a antiga e a nova França na produção cinematográfica de Jacques Tati. *Revista de História da UEG*. V.2. N.1. Jan./Jun. 2013.
- SCHATZ, Thomas. *Hollywood genres: formulas, filmmaking and the studio system*. McGraw-Hill, 1981.
- SHOHAT Ella; STAM, Robert. *Crítica da Imagem Eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, Tiago Gomes da. Bonnie e Clyde: um estudo do gênero de gangster. *Revista de História da UEG*. V.2. N.1. Jan./Jun. 2013.

SOUSA, Fábio Ribeiro de. O revisionismo histórico da Guerra do Paraguai no cinema paraguaio: reprodução e disseminação. *Revista de História da UEG*. V.2. N.1. Jan./Jun. 2013.

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

VALIM, Alexandre Busko. História e Cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Orgs.), *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro, Elsevier: 2012, pp. 283-300.

SOBRE O AUTOR

Euzébio Fernandes de Carvalho – Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás, docente do curso de graduação em História da Universidade Estadual de Goiás, unidade Cora Coralina.
