



ISAÍAS DE FARIA

**PEDAGOGIA DA IMAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA:
PERSPECTIVAS PARA A UTILIZAÇÃO DO CINEMA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LAVRAS – MG
2026**

ISAÍAS DE FARIA

**PEDAGOGIA DA IMAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS PARA A
UTILIZAÇÃO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Fundamentos da Educação, Corpo e Cultura: Teoria e Prática nos Processos Educativos, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Carlos Betlinski

Orientador

**LAVRAS-MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Faria, Isaías de.

Pedagogia da Imagem e Ensino de Historia: : Perspectivas para a Utilização do
Cinema na Educação Básica / Isaías de Faria. - 2026.

81 p. : il.

Orientador: Carlos Betlinski

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Educação. 2. História. 3. Cinema. 4. Pedagogia da Imagem. I. Betlinski, Carlos.
II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

ISAÍAS DE FARIA

**PEDAGOGIA DA IMAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS PARA A
UTILIZAÇÃO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Fundamentos da Educação, Corpo e Cultura: Teoria e Prática nos Processos Educativos, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de março de 2026.

Dr. Carlos Betlinski – UFLA.

Dr. (a) Dalva de Souza Lobo – UFLA

Dr. Carlos Francisco Perez Reyna– UFJF

Prof. Dr. Carlos Betlinski

Orientador

**LAVRAS-MG
2026**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Betlinski, pela orientação segura, paciente e incondicional, bem como pela dedicação na condução deste trabalho. Seus conselhos acadêmicos e suas críticas construtivas foram fundamentais para o desenvolvimento e a realização desta pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação, expresso minha profunda gratidão: Profa. Dra. Dalva de Souza Lobo e Prof. Dr. Carlos Francisco Perez Reyna, pela disponibilidade, leitura minuciosa e valiosas sugestões feitas durante a qualificação. Suas contribuições foram cruciais para o aprimoramento da estrutura teórica e metodológica desta pesquisa.

Aos meus professores e professoras da UFLA: Profa. Dra. Helena Maria Ferreira, Prof. Dr. Regilson Maciel Borges, Prof. Dr. Braian Garrito Veloso, Prof. Dr. Luiz Fernando de Oliveira, Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira, Prof. Dr. Jefferson Adriano Neves, Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas, Prof. Dr. Thiago da Cunha Nascimento, Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa e a todas as professoras e a todos os professores da UFLA com os quais não tive a oportunidade de cursar disciplinas, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação acadêmica, deixo aqui meu sincero e eterno agradecimento.

Aos meus colegas de mestrado, agradeço por tornarem os surtos coletivos mais agradáveis. Obrigado por dividirem o café, o pânico das qualificações e por me convencerem, a cada semana, de que não desistir era a melhor opção.

Agradeço a minha mãe, Maria Perpétua, ao meu pai, Idalmo, (em memória), pelo amor incondicional, apoio inabalável e por acreditarem no meu potencial, mesmo quando as dificuldades pareciam insuperáveis. Este mestrado é fruto dos sacrifícios e dos valores que vocês me ensinaram.

RESUMO

Este trabalho investiga a relação entre Educação, História e Cinema, com ênfase na utilização do Cinema como ferramenta crítica e formativa no ensino de História. Em um contexto onde as imagens desempenham papel central na cultura contemporânea, a pesquisa propõe que o Cinema vá além de um simples recurso didático, sendo considerado uma linguagem com potencial crítico e pedagógico. Defende-se a ideia de que o Cinema é uma produção estética e discursiva que contribui para a construção de uma consciência histórica crítica, superando seu uso como mero entretenimento ou ilustração. O referencial teórico se apoia nas contribuições de Walter Benjamin sobre a imagem, a alegoria e a reprodutibilidade técnica, além das reflexões de Georges Didi-Huberman e Vilém Flusser sobre a potência das imagens na formação histórica. A dissertação organiza-se em dois artigos: o primeiro, Pedagogia da Imagem e Ensino de História, analisa o papel do Cinema no ensino de História e propõe uma abordagem que reconheça sua linguagem própria e sua capacidade formativa. O segundo artigo, Imagens em Choque: A Estética Revolucionária de Glauber Rocha à Luz de Walter Benjamin, examina a estética cinematográfica de Glauber Rocha, evidenciando como o Cinema pode subverter narrativas históricas tradicionais e expor tensões sociais. A metodologia adotada é qualitativa, com uma análise crítica de textos teóricos e filmes, considerando o Cinema como documento histórico e forma de pensamento. A pesquisa conclui que a Pedagogia da Imagem pode transformar o ensino de História, promovendo uma educação mais crítica e sensível às complexidades do passado histórico.

Palavras-chave: educação; história; cinema; pedagogia; imagem.

ABSTRACT

This work investigates the relationship between Education, History, and Cinema, focusing on the use of Cinema as a critical and formative tool in History teaching. In a context where images play a central role in contemporary culture, the research proposes that Cinema should go beyond being a mere didactic resource, recognizing it as a language with critical and pedagogical potential. It is argued that Cinema is an aesthetic and discursive production that contributes to the construction of a critical historical consciousness, moving beyond its use as mere entertainment or illustration. The theoretical framework is based on the contributions of Walter Benjamin on the image, allegory, and technical reproducibility, as well as the reflections of Georges Didi-Huberman and Vilém Flusser on the power of images in historical formation. The dissertation is organized into two articles: the first, *Pedagogy of the Image and History Teaching*, analyzes the role of Cinema in History teaching and proposes an approach that recognizes its unique language and formative capacity. The second article, *Images in Shock: The Revolutionary Aesthetic of Glauber Rocha in the Light of Walter Benjamin*, examines Glauber Rocha's cinematic aesthetics, highlighting how Cinema can subvert traditional historical narratives and expose social tensions. The methodology adopted is qualitative, with a critical analysis of theoretical texts and films, considering Cinema as historical documentation and a form of thought. The research concludes that the Pedagogy of the Image can transform History teaching, promoting a more critical education that is sensitive to the complexities of historical events.

Keywords: education; history; cinema; pedagogy; image.

INDICADORES DE IMPACTO

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação da UFLA, apresenta impactos de natureza educacional e cultural, com desdobramentos sociais em potencial, ao propor a resinificação do uso do cinema no ensino de História como linguagem crítica e formativa. Os resultados indicam contribuições teórico-metodológicas que podem qualificar a prática docente na educação básica, especialmente em escolas públicas situadas em contextos socioeconomicamente vulneráveis, ao favorecer o desenvolvimento da consciência histórica e da leitura crítica das imagens. Estima-se como público potencial diretamente beneficiado professores e estudantes da educação básica, particularmente do ensino médio, podendo alcançar, de forma indireta, a comunidade escolar ampliada. O impacto caracteriza-se, predominantemente, como potencial, uma vez que os resultados podem subsidiar práticas pedagógicas, formação docente e projetos educacionais futuros. Observa-se, ainda, caráter extensionista indireto, na medida em que a pesquisa dialoga com demandas concretas da escola pública e pode fundamentar ações formativas, cursos, oficinas e projetos de intervenção pedagógicas voltadas à sociedade externa à universidade. O território de incidência abrange o contexto educacional brasileiro, com ênfase em regiões periféricas marcadas por desigualdades de acesso a bens culturais e educacionais. No que se refere às áreas temáticas da Política Nacional de Extensão, os impactos do estudo inserem-se prioritariamente nos campos da Educação e da Cultura, ao articular práticas pedagógicas e reflexão crítica sobre a linguagem cinematográfica. Ademais, a pesquisa alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, especialmente ao ODS 4, ao contribuir para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e ao ODS 1, ao reconhecer a educação como elemento fundamental na redução das desigualdades sociais. Dessa forma, os resultados reforçam a importância da valorização da escola pública, da formação cultural docente e da incorporação de abordagens críticas no ensino, projetando impactos relevantes para a melhoria da qualidade da educação básica e para a formação de sujeitos críticos e socialmente participativos.

IMPACT INDICATORS

The present study, developed within the Graduate Program at UFLA, presents educational and cultural impacts, with potential social implications, by proposing a re-signification of the use of cinema in History teaching as a critical and formative language. The results indicate theoretical and methodological contributions that may enhance teaching practices in basic education, especially in public schools located in socioeconomically vulnerable contexts, by fostering the development of historical consciousness and critical image literacy. The directly benefited target audience is estimated to include teachers and students in basic education, particularly at the secondary level, with indirect reach to the broader school community. The impact is predominantly characterized as potential, as the findings may support pedagogical practices, teacher education, and future educational projects. An indirect extension dimension is also observed, insofar as the research engages with concrete demands of public schools and may underpin training initiatives, courses, workshops, and pedagogical intervention projects aimed at society beyond the university. The territorial scope encompasses the Brazilian educational context, with emphasis on peripheral regions marked by inequalities in access to cultural and educational resources. Regarding the thematic areas of the National Extension Policy, the impacts of the study are primarily situated within Education and Culture, as it articulates pedagogical practices with critical reflection on cinematic language. Furthermore, the research aligns with the Sustainable Development Goals established by the United Nations, particularly SDG 4, by contributing to the promotion of quality, inclusive, and equitable education, and SDG 1, by recognizing education as a fundamental element in reducing social inequalities. Thus, the results reinforce the importance of valuing public education, strengthening teachers' cultural formation, and incorporating critical approaches into teaching, projecting relevant impacts on improving the quality of basic education and fostering the development of critical and socially engaged individuals.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cena de O Ovo da Serpente (1977)	23
Figura 2 – Cena de O Encouraçado Potemkin (1925).....	26
Figura 3 – Cena de A Dama de Shanghai (1947).....	28
Figura 4 – Beato Sebastião. Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).....	42
Figura 5 – Corisco. Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).....	42
Figura 6 – Manuel, Rosa e Beato Sebastião. Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964)....	48
Figura 7 – População de Belo Monte. Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).....	48
Figura 8 – População de Belo Monte. Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).....	49
Figura 9 – Beato Sebastião. Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).....	50
Figura 10 – Comícios de Vieira. Cena de Terra em Transe (1967).....	55
Figura 11 – Porfírio Díaz. Terra em Transe (1967).....	56
Figura 12 – Porfírio Díaz. Terra em Transe (1967).....	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
ARTIGO 1 – PEDAGOGIA DA IMAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA: Perspectivas para a Utilização do Cinema na Educação Básica.....	14
1.1 O Cinema como ferramenta pedagógica no ensino de História: considerações iniciais	16
1.2 O Cinema como mera ilustração ou entretenimento: problemática e lacuna.....	18
1.3 A linguagem e o discurso cinematográfico.....	21
1.4 O Cinema e a Pedagogia da Imagem: Uma relação dialógica no ensino de História	24
1.5 Imagem pedagógica e cinema	25
1.6 Walter Benjamin: contribuições para a Pedagogia da Imagem	26
1.7 Georges Didi-Huberman e Vilém Flusser: contribuições para a Pedagogia da Imagem	30
1.8 Resultados e discussões.....	32
REFERÊNCIAS	34
ARTIGO 2 – IMAGENS EM CHOQUE: A estética revolucionária de Glauber Rocha à luz de Walter Benjamin.....	36
2.1 Glauber Rocha e Walter Benjamin: aproximações conceituais.....	38
2.2 Benjamin, alegoria e o cinema radical e revolucionário de Glauber Rocha.....	41
2.3 O conceito de alegoria em Walter Benjamin.....	44
2.4 Deus e o Diabo na Terra do Sol: alegoria e barbárie no sertão brasileiro.....	47
2.5 Terra em Transe e o estado de exceção como regra: uma aproximação com a Tese VIII de Walter Benjamin.....	53
2.6 Imagem, alegoria e consciência histórica: considerações finais.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE A.....	62
ANEXO A.....	75
ANEXO B.....	77

INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se no campo das relações entre educação, história e imagem, tomando o cinema como objeto privilegiado de investigação teórica e reflexão pedagógica. Em um contexto marcado pela centralidade das imagens na cultura contemporânea, torna-se imprescindível problematizar os modos como estas atravessam os processos formativos e influenciam a construção da consciência histórica. Assim, este estudo parte da seguinte questão norteadora: de que maneira o cinema pode ser compreendido não apenas como recurso didático ilustrativo, mas como linguagem dotada de potência crítica e formativa no ensino de História?

A pesquisa fundamenta-se na compreensão de que o cinema, enquanto produção estética e discursiva, constitui-se como forma de pensamento. Tal perspectiva exige superar abordagens reducionistas que o situam apenas como ferramenta auxiliar ou estratégia de entretenimento em sala de aula. Ao contrário, assume-se aqui que a imagem cinematográfica possui densidade histórica, política e epistemológica, podendo contribuir significativamente para a formação de sujeitos críticos.

O referencial teórico mobilizado ancora-se, sobretudo, nas contribuições de Walter Benjamin acerca da imagem, da alegoria e da reprodutibilidade técnica, articuladas às reflexões de Georges Didi-Huberman e Vilém Flusser sobre a potência crítica das imagens. Esses autores oferecem bases conceituais para pensar uma Pedagogia da Imagem que ultrapasse o uso instrumental do cinema, reconhecendo-o como espaço de tensão, choque e produção de sentidos históricos.

A dissertação organiza-se no formato multipaper, sendo composta por dois artigos que dialogam entre si a partir de um eixo comum: a relação entre cinema, história e formação crítica.

O primeiro artigo, intitulado *PEDAGOGIA DA IMAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA: Perspectivas para a Utilização do Cinema na Educação Básica*, discute o lugar do cinema no ensino de História, problematizando seu uso como mera ilustração e defendendo uma abordagem que considere sua linguagem própria, seu discurso e sua dimensão formativa e reflexiva. Nele, são exploradas as bases conceituais da Pedagogia da Imagem e suas implicações para a prática docente.

O segundo artigo, *Imagens em Choque: a estética revolucionária de Glauber Rocha à luz de Walter Benjamin*, aprofunda a discussão ao analisar a estética cinematográfica de Glauber Rocha sob a perspectiva benjaminiana da alegoria e do estado de exceção. A partir da análise de obras como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* e *Terra em Transe*, evidencia-se como o cinema pode operar como forma crítica de leitura da história, produzindo imagens

que tensionam narrativas lineares e revelam conflitos estruturais da sociedade brasileira.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico, fundamentada na leitura crítica de textos teóricos e na análise fílmica. O procedimento adotado buscou articular teoria e interpretação estética, compreendendo o cinema como documento histórico e como forma de pensamento.

A unidade da dissertação reside na defesa de que a Pedagogia da Imagem, quando fundamentada teoricamente, possibilita deslocamentos importantes no ensino de História, contribuindo para a formação de uma consciência histórica sensível às tensões, rupturas e ambiguidades do tempo.

ARTIGO 1 - PEDAGOGIA DA IMAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA:

Perspectivas para a Utilização do Cinema na Educação Básica

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar o potencial do cinema como ferramenta didática no ensino de História, considerando sua capacidade de estimular o senso crítico e promover uma formação intelectual ativa e reflexiva nos estudantes da Educação Básica. O objetivo é desenvolver estratégias didático-pedagógicas que possibilitem ao aluno uma compreensão mais ampla e crítica dos contextos históricos representados nos filmes, com base na Pedagogia da Imagem. A pesquisa propõe o uso do cinema como potencial reflexivo, não se restringindo a um simples recurso ilustrativo, mas assumindo-o como instrumento de problematização e construção crítica do conhecimento histórico. Busca-se fomentar no aluno a análise crítica das representações históricas nas obras cinematográficas e reduzir seu uso como mera ilustração ou entretenimento desvinculado do processo educativo. A relevância do estudo reside na busca por métodos que transformem o cinema em objeto de debate e reflexão crítica sobre os processos históricos. Enquanto linguagem artística e cultural, o cinema constitui uma poderosa ferramenta de mediação da análise e interpretação histórica, oferecendo representações que instigam a reflexão crítica. Como suporte teórico, utilizaremos os autores: Walter Benjamin, Vilém Flusser e Georges Didi-Huberman, Marc Ferro, entre outros. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica. Espera-se que este estudo possa oferecer subsídios teóricos para aprimorar as práticas pedagógicas envolvendo filmes, consolidando o cinema como mediador do conhecimento histórico e promotor de análises aprofundadas fundamentadas na Pedagogia da Imagem.

Palavras-chave: educação; cinema; história; pedagogia da imagem.

ABSTRACT

This research seeks to investigate the potential of cinema as a teaching tool in History, considering its ability to stimulate critical thinking and promote active and reflective intellectual development in basic education students. The objective is to develop didactic and pedagogical strategies that enable students to develop a broader and more critical understanding of the historical contexts represented in films, based on the Pedagogy of the Image. The research proposes the use of cinema not only as an illustrative resource, but also as an instrument for problematizing and critically constructing historical knowledge. The aim is to foster students' critical analysis of historical representations in cinematographic works and reduce their use as mere illustration or entertainment disconnected from the educational process. The relevance of the study lies in the search for methods that transform cinema into an object of debate and critical reflection on historical processes. As an artistic and cultural language, cinema constitutes a powerful tool for mediating historical analysis and interpretation, offering representations that instigate critical reflection. As theoretical support, we will use the works of Walter Benjamin, Vilém Flusser, and Georges Didi-Huberman, Marc Ferro among others. The methodological approach adopted is qualitative, based on bibliographical research. It is hoped that this study will offer theoretical and practical insights to improve pedagogical practices involving films, consolidating cinema as a mediator of historical knowledge and a promoter of in-depth analysis with the help of Image Pedagogy.

Keywords: education; cinema; history; image pedagogy.

1. 1 O Cinema como ferramenta pedagógica no ensino de história: considerações iniciais

“Sempre, diante da imagem, estamos diante do tempo”

Georges Didi-Huberman (2023)

O uso do cinema como ferramenta pedagógica no ensino de história vem crescendo exponencialmente a cada década no Brasil. Nesse sentido, vimos a necessidade de discutir e traçar estratégias que possam contribuir com a evolução das práticas docentes e suas metodologias envolvendo a mediação de filmes em sala de aula.

Esta pesquisa tem como objetivo discutir o potencial do cinema como instrumento didático no ensino de História, analisando suas contribuições para o desenvolvimento do senso crítico e a formação intelectual ativa dos estudantes. Para tanto, serão explorados referenciais teóricos apoiados na Pedagogia da Imagem, na História, Sociologia, Antropologia e Filosofia.

A prática pedagógica no ensino de História enfrenta constantemente um desafio: Como deixar os alunos estimulados e construir um pensamento crítico sobre o tempo e suas conexões. Nesse contexto, o cinema se apresenta como uma ferramenta pedagógica útil, capaz de ir além dos métodos tradicionais de ensino.

Como um recurso audiovisual, o cinema vai além de despertar o interesse dos estudantes por meio de sua linguagem estética e narrativa, criando também a possibilidade e a contextualização histórica necessária para gerar conhecimento.

Ao abordar temáticas históricas, os filmes podem atuar como uma ponte entre o imaginário coletivo, os acontecimentos reais e o devir das sociedades, promovendo reflexões sobre os processos sociais, políticos e culturais. O historiador Marc Ferro, em seu livro *Cinema e História* (1992), reforça essa ideia ao afirmar que “Entre cinema e história, as interferências são múltiplas, por exemplo: na confluência entre a História que se faz e a História compreendida como relação de nosso tempo, como explicação do devir das sociedades. Em todos esses pontos o cinema intervém” (Ferro, 1992, p.13).

Nesse sentido, o cinema não se limita a retratar o passado, mas também o ressignifica a partir das demandas e perspectivas do presente. A representação histórica nas produções cinematográficas permite que o espectador se conecte emocionalmente com eventos distantes no tempo, ao mesmo tempo em que estimula uma leitura crítica sobre as narrativas oficiais e os silêncios da História. Ao atuar como linguagem e forma de conhecimento, o cinema contribui para a construção da memória coletiva e para o debate público sobre identidades, conflitos e transformações sociais. Assim, torna-se um instrumento pedagógico e político, cuja análise deve considerar tanto seus aspectos estéticos

quanto os contextos em que é produzido e consumido. No artigo “Como utilizar o cinema em sala de aula?” notas a respeito das prescrições para o ensino de História”, Lara Rodrigues Pereira e Cristiane Bereta da Silva afirmam que

Com o cinema é possível aprender a História, e esse processo de cognição serve para interpretar a ação humana em tempos e lugares diferentes. Essas experiências impregnadas de tensões rupturas e permanências onde ficam modo como os sujeitos pensam de si mesmo, dos outros e do mundo em que vivem (Pereira, Silva, 2014, p.319).

A interpretação do mundo e da condição humana ao longo do tempo adquire maior profundidade e fascínio por meio do cinema. A realidade é apresentada, ou representada, como um universo marcado por tensões e contrastes, em que coexistem beleza e tragédia, vida e morte, construção e desconstrução. Ao refletirmos sob essa perspectiva, torna-se pertinente considerar a visão de Teixeira (2008), segundo a qual “o filme é um discurso sobre o mundo”.

Mas esta relação entre sujeito, discurso e cinema acontece de forma ativa, vigorosa no ambiente escolar? Existe uma metodologia ou prática baseada em alguma teoria que estuda as possíveis formas de se tornar a utilização do cinema no ensino-aprendizagem

Com efeito, o que buscamos com esta pesquisa é oferecer ao aluno o cinema em sua plenitude, criar possibilidades analíticas e interpretativas, distanciando, assim, de uma prática até certo ponto comum em escolas: o uso do cinema como simples ilustração de período histórico ou como puro entretenimento. Distanciar da prática do uso da imagem como pura ilustração de conteúdos.

O primeiro desafio que nos aparece é: como superar o uso do cinema como simples ilustração de conteúdo ou puro entretenimento, e desenvolver no aluno a capacidade de questionar e criticar os processos históricos e sociais através dos filmes? Essa problemática vem sendo enfrentada por diversos autores.

No artigo hipótese-cinema Curitiba: 2013-2018, de Alexandre Rafael Garcia e Juliana Rodrigues Pereira questionam:

Não podemos negar que o cinema é um assunto cotidiano, em todos os setores da sociedade. Na escola, somos educados a fazer contas, a dominar a língua local, a aprender sobre história, geografia e todas as ciências naturais. É comum a utilização de filmes em salas de aula como instrumento de apoio para ilustrar determinados conteúdos. Mas no entanto, não somos estimulados a questionar, a criticar e a produzir obras audiovisuais. É como se ignorássemos a origem e a composição de algo do qual nos alimentamos diariamente. Mas é possível educar alguém a ver? (Garcia, Pereira, 2018, p.151).

Diante desses questionamentos, observa-se a necessidade, a priori, de fomentar ao

aluno a capacidade de ler imagens. Para Pierre Bourdieu (*apud* Duarte, 2009) a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se podemos chamar de “competência para ver”.

Nesse contexto, este estudo propõe-se a contribuir, por meio da Pedagogia da Imagem, para a construção de um olhar mais crítico e questionador. Nosso objetivo é incentivar e potencializar o uso das imagens e cenas cinematográficas de forma ativa e reflexiva, superando a concepção tradicional que as reduz a meras ilustrações.

1.2 O Cinema como mera ilustração ou entretenimento: problemática e lacuna

“O cinema é uma arte total que contém todas as outras, que as excede e transforma”.

Jacques Aumont (2004)

Tentar suprimir o costume de se utilizar o filme na escola como puro objeto de ilustração ou recreação, não é apagar a possibilidade de haver entretenimento contido no filme. A intenção de transformar o filme em um meio de reflexão e crítica sobre a realidade histórica é, sem dúvida, o aspecto mais importante nesta investigação.

Despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos abordados no currículo escolar constitui um desafio constante, especialmente no que se refere à disciplina de História na educação básica. Vários recursos pedagógicos têm sido empregados com o objetivo de promover maior engajamento intelectual por parte dos discentes. Entre esses recursos, o cinema destaca-se como uma ferramenta frequentemente utilizada na mediação do conhecimento histórico.

Apesar do crescente acesso a recursos audiovisuais nas práticas pedagógicas, ainda é comum que imagens e filmes sejam utilizados em sala de aula apenas de forma ilustrativa ou como instrumentos de entretenimento. Essa abordagem limitada desconsidera o potencial crítico e formativo que o cinema oferece para a construção do pensamento histórico e o desenvolvimento da reflexão dos alunos. Conforme destacam Betlinski e Silva:

Os produtos midiáticos tais como: vídeos, música, fotografia e cinema trouxeram uma potencialidade criativa extraordinária tanto para o pensamento reflexivo como para o puro entretenimento, a princípio vazio. Houve, portanto, uma ampliação dos modos de se acessar as realidades dentro da criação artística, configurando-se em uma nova maneira de exposição e recepção. Como aponta Benjamin, “a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente (Betlinski, Silva, 2021, p.12).

O excerto do texto de Betlinski e Silva ressalta de que maneira o cinema, vai além do simples divertimento, abrindo caminhos para renovadas maneiras de enxergar o mundo ao nosso redor. Dentro do estudo da História, essa potencialidade criativa pode gerar questionamentos profundos, incentivar a avaliação do contexto e auxiliar na formação de um entendimento histórico mais abrangente e relevante.

Nesse sentido, ainda, recordamos o argumento do historiador francês Marc Ferro, em sua obra *Cinema e História* (1992): “Partir da imagem, das imagens, não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que é o da tradição escrita” (Ferro, 1992, p. 86).

Marc Ferro (1992) identifica o erro em usar as cenas cinematográficas como mera ilustração, apontando a necessidade de se interpretar o filme como um todo, com cautela e esmero, para ampliar a possibilidade de se extrair aspectos históricos, antropológicos e sociológicos. Carlos Reyna, Em seu artigo “Antropologia do Cinema: as narrativas cinematográficas na pesquisa antropológica”, questiona, fomentando a reflexão:

Para o âmbito da antropologia do cinema nos interessa aqui saber como o cinema funciona tanto como meio de representação da realidade quanto referência cultural? Ambas não são excludentes, pelo contrário, para fundar algumas bases de uma proposta epistemológica que assuma o cinema como fonte de conhecimento ou objeto de pesquisa são necessários alguns algumas interações e diálogos com a antropologia e a sociologia e sobretudo com a própria linguagem cinematográfica entre outras disciplinas (Reyna, 2017, p.42).

O excerto de Reyna (2017) corrobora a ideia de que o cinema pode e deve ultrapassar seu papel meramente ilustrativo, afirmando-se como um objeto epistêmico complexo. A articulação proposta pelo autor evidencia a importância de abordagens interdisciplinares, ressaltando que a integração entre cinema, antropologia e sociologia constitui uma condição indispensável para a legitimação do cinema como fonte legítima de produção de conhecimento.

No entanto, como construir um conhecimento cinematográfico? Mais ainda, como despertar no aluno o interesse pelo cinema histórico de qualidade, para além das produções hollywoodianas “enlatadas”?

Apesar do uso crescente do cinema em contextos educacionais, essa questão permanece como um desafio central nas práticas pedagógicas. Os cursos de História e outras licenciaturas na área de ciências humanas, em sua grande maioria, não oferecem componentes curriculares em formação de professores no que se refere aos conhecimentos envolvendo cinema e história. Rodrigo de Almeida Ferreira, em seu livro *Luz, câmera e história: práticas de ensino com o cinema*, aponta essa problemática:

Apesar do papel cada vez mais relevante da cultura audiovisual na sociedade, as matrizes curriculares das licenciaturas em História costumam não contar com disciplinas relativas ao cinema e história ou audiovisual de modo ampliado e à educação. [...] Definitivamente não é um cenário desejável (Ferreira, 2018, p. 53).

Com base na citação de Ferreira, é possível concluir que, embora o cinema represente um recurso didático valioso para o ensino de História, sua inserção nos currículos de formação docente ainda é incipiente e marcada por lacunas estruturais. A ausência de componentes curriculares específicos que articulem cinema e práticas pedagógicas revela uma contradição entre a crescente presença da cultura audiovisual na sociedade contemporânea e o ensino de história utilizando filmes.

Nesse contexto, é fundamental resgatar a reflexão proposta por Marcos Napolitano: “O importante é não ficar apenas no filme como ilustração, mas usar criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisa e debates temáticos” (Napolitano, 2003, p. 28).

Essa perspectiva convida os educadores a superarem a superficialidade de um uso meramente ilustrativo e pontual do cinema em sala de aula. Ao reduzir o cinema a um papel ilustrativo, o professor desperdiça uma potente ferramenta de análise crítica e de desenvolvimento da consciência histórica. O filme deixa de ser objeto de problematização e se torna uma “pausa lúdica” na rotina escolar.

O cinema e a imagem cinematográfica pode ser entendido como portador de significados, discursos e representações diversas, que dialogam com o tempo histórico, provocando novos interesses, como destaca Fresquet (2020): “com o cinema como parceiro, a educação se inspira se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender.” (Fresquet, 2020, p.20)

Fresquet enfatiza que educar com cinema não se trata de adaptar conteúdos escolares à lógica do entretenimento, mas de reconhecer o cinema como campo de conhecimento, como linguagem sensível e estética. A presença do cinema na escola deve ser, portanto, reflexiva, desconstruindo clichês e propondo novos olhares sobre os processos históricos e sociais.

Conclui-se, assim, que a utilização do cinema como ferramenta educativa não deve se restringir à função de reforçar conteúdos ou ilustrar épocas históricas. É preciso fomentar uma cultura de análise cinematográfica, sobretudo, utilizando da Pedagogia da Imagem. O cinema, quando trabalhado criticamente, possibilita a ampliação do repertório cultural dos alunos e a problematização do conhecimento histórico, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu tempo.

1.3 A linguagem e o discurso cinematográfico

“Então, Lumière que criou a técnica do cinema, é tão importante para o cinema quanto Eisenstein que criou a estética do cinema”.

Glauber Rocha (1981)

Faz-se necessário iniciar esta seção com um relato: Durante uma aula sobre a Guerra Fria, ministrada para uma turma do terceiro ano do ensino médio, comentei com os alunos que o cinema foi amplamente utilizado como ferramenta de propaganda ideológica, tanto pelos países capitalistas quanto pelos socialistas. Nesse momento, um aluno me fez uma pergunta inesperada: “Professor, qual foi o primeiro filme da história do cinema?” Refleti por um instante e respondi que, possivelmente, seria *O Nascimento de uma Nação*, de D. W. Griffith. No entanto, logo me dei conta de que Griffith não havia inventado o cinema. Corrigi-me e comentei que, provavelmente, o primeiro filme seria algum curta-metragem dos irmãos Lumière, embora eu não lembrasse exatamente qual o título da obra. Instigado pela dúvida, minutos depois acessei o site da Academia Internacional de Cinema. Lá encontrei a seguinte informação: “*O início do cinema foi em 1895, quando os irmãos Louis e Auguste Lumière projetaram um filme pela primeira vez em um café em Paris. ‘Sortie de l’usine Lumière à Lyon’ (1895) (Empregados deixando a Fábrica). Criado por Louis Lumière, é considerado a primeira obra cinematográfica exibida ao público. Trata-se de um curta-metragem com 45 segundos de duração.*” Aproveitei a curiosidade do aluno para aprofundar a discussão sobre a linguagem cinematográfica, explicando que o cinema possui uma estrutura própria de construção de significados, comentei que os cineastas criam narrativas por meio da montagem: processo em que os trechos de película são cortados e reorganizados para compor as cenas. Expliquei, de forma breve, o funcionamento dos negativos, compostos por pequenos quadros (frames) de imagens sequenciais que, ao serem projetados, formam o movimento das cenas e, conseqüentemente, do filme como um todo. Após esse breve desvio temático, retomamos a discussão principal da aula: o contexto histórico da Guerra Fria e suas múltiplas

representações e influências, entre elas, o papel simbólico do cinema.

Mas, afinal, qual é a razão para esse relato? Buscamos, por meio dele, evidenciar que aspectos fundamentais como a linguagem, a narrativa, o discurso cinematográfico e a própria história do cinema ainda são amplamente negligenciados na educação básica.

Tais conteúdos, por serem considerados específicos e por não estarem contemplados nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acabam sendo desconhecidos tanto por professores quanto por alunos. No entanto, compreender, ainda que minimamente, a história do cinema, sua linguagem e seus processos de produção é essencial para o desenvolvimento efetivo da Pedagogia da Imagem, ampliando seu potencial formativo e crítico no ambiente escolar. Rosália Duarte reforça essa importância

O uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco de história e teoria do cinema. Filmes não são decalques ou ilustrações para “acoplarmos” aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam. Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso (Duarte, 2009, p.76).

Nessa passagem a autora apresenta duas questões que permeiam a nossa pesquisa: a importância de se conhecer a linguagem cinematográfica e as narrativas fílmicas e a problemática do uso da imagem cinematográfica como simples ilustração.

Ismail Xavier no seu livro “O discurso cinematográfico: opacidade e transparência”, traz uma contribuição formidável para entendermos o processo do fenômeno cinematográfico, ao afirmar que

O conjunto de imagens impresso na película corresponde a uma série finita de fotografias nitidamente separadas; a sua projeção é, a rigor, descontínua. Esse processo material de representação não impõe, em princípio, nenhum vínculo entre duas fotografias sucessivas. A relação entre elas será imposta pelas duas operações básicas da construção de um filme há de filmagem, que envolve a opção de como os vários registros são feitos, e a montagem que envolve a escolha do modo como As imagens obtidas serão combinadas e ritmadas (Xavier, 2008, p.19).

Essa observação de Xavier é fundamental para compreendermos que o cinema não é somente uma sucessão de imagens, mas uma construção complexa de sentido, guiada por escolhas estéticas, narrativas e técnicas que estão inseridas na linguagem cinematográfica.

Um exemplo que dialoga diretamente com essa perspectiva pode ser observado em *O Ovo da Serpente* (1977), de Ingmar Bergman, retratando a Alemanha na república de Weimar, no qual a construção imagética — marcada por uma atmosfera opressiva e fragmentada — antecipa e evidencia tensões sociais e históricas latentes, revelando como o cinema pode ultrapassar a simples representação para construir sentidos complexos e inquietantes sobre a realidade.

Figura 1 – Cena de O Ovo da Serpente (1977)



Fonte: *O Ovo da Serpente* (1977).

Em outra passagem, o autor afirma que “a imagem é uma unidade complexa constituída por uma unidade de planos montados de modo a ultrapassar o nível denotativo e propor uma significação, um valor específico para determinado momento, objeto ou personagem do filme.” (Xavier, 2008, p. 131).

Na reflexão proposta por Ismail Xavier, percebemos que a imagem cinematográfica, ultrapassa o nível denotativo, convoca o espectador a um exercício ativo de interpretação e significação. Essa complexidade desafia a lógica da imagem como mera representação literal ou reforço visual de conteúdos previamente definidos. Ao contrário, o cinema propõe uma experiência estética e cognitiva que exige leitura, análise e sensibilidade para seus múltiplos sentidos.

Nesse contexto, fica evidente que a Pedagogia da Imagem só poderá ser efetiva se houver um deslocamento da concepção do cinema como ferramenta fundamental para um entendimento do cinema como linguagem autônoma e potente, capaz de provocar reflexões profundas sobre o mundo, a cultura e o próprio aluno. Ignorar essa complexidade é reduzir o cinema a um papel puramente ilustrativo, desconsiderando sua força discursiva e formadora.

Mas como alcançar esse objetivo? De que maneira é possível fomentar, no estudante, uma educação crítica e questionadora por meio do cinema? Na seção seguinte, desenvolvemos essa discussão com base em nosso referencial teórico e nos princípios da Pedagogia da Imagem, apresentando algumas proposições que possam, em certa medida, contribuir para esse processo formativo.

1.4 O Cinema e a Pedagogia da Imagem: uma relação dialógica no ensino de História

“Uma das principais tarefas da arte sempre foi criar um interesse que ainda não conseguiu satisfazer totalmente”.

Walter Benjamin (2012)

A leitura crítica e sistemática de imagens normalmente não é uma prática amplamente adotada nas escolas. Nesta seção, pretendemos explorar o que denominamos de Pedagogia da Imagem.

A Pedagogia da Imagem é, com efeito, a tentativa de potencializar as imagens (pintura, fotografia e cinema) com a finalidade de criar intensa reflexão crítica e amplo debate. Nesse sentido, propõe compreender o potencial educativo das representações visuais como instrumentos de mediação cultural e cognitiva.

No ensino de História, essa abordagem amplia as possibilidades de construção do conhecimento histórico ao considerar que as imagens cinematográficas, são também portadoras de narrativas, valores e ideologias. Assim, trabalhar com imagens implica reconhecer nelas não apenas um suporte didático, mas um campo de produção de sentidos, no qual se entrelaçam dimensões estéticas, políticas e éticas.

Anita Leandro, no seu artigo “Da Imagem Pedagógica à Pedagogia da Imagem”, afirma que “uma imagem que justifique sua inserção num contexto de aprendizagem deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético.” (Leandro, 2001, p.32).

Essa concepção é central à Pedagogia da Imagem aplicada ao ensino de História, pois convoca o estudante a interrogar o passado a partir das representações visuais, compreendendo-as como construções históricas e culturais. A experiência estética, nesse contexto, torna-se um caminho para o desenvolvimento da consciência histórica, ao passo que o questionamento ético estimula a reflexão sobre as formas de poder, exclusão e memória presentes nas imagens. Dessa forma, a imagem atua como um dispositivo de problematização e de formação crítica, permitindo que o ensino de História se converta em um espaço de leitura sensível e politicamente engajada do mundo.

1.5 Imagem pedagógica e cinema

Podemos afirmar que as imagens que nos chegam não são gratuitas, e o primeiro passo seria analisar a história e a arte com olhar fora do senso comum. Para tanto, é pertinente refletir sobre uma expressão de Walter Benjamin, “Escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1996) ou, parafraseando, ler a História a contrapelo, de outra forma, ao avesso.

Nesse contexto, ao considerarmos a possibilidade de apreender a História, não se restringindo a textos escritos, mas também através de imagens e representações cinematográficas, corroboramos a perspectiva de Napolitano (2021):

Todo filme é um filme histórico. Essa afirmação genérica, mas válida, posto que todo filme, como toda obra de arte, contém matéria histórica e social como substrato de seus arranjos estéticos, ainda que em níveis diversos de densidade e profundidade (Napolitano, 2021, p.13).

A partir da afirmação de Napolitano (2021), compreende-se que a obra de arte, incluindo o cinema, constitui-se simultaneamente como produto e reflexão não só do contexto histórico e social em que é concebida, mas também de dimensões estéticas que possibilitam interpretações que ultrapassam o sentido denotativo — isto é, aquele estritamente dicionarizado. Nesse sentido, o cinema, ao articular elementos narrativos, visuais e simbólicos, revela-se um campo privilegiado para a análise das representações históricas, permitindo compreender as formas pelas quais determinados períodos, sujeitos e acontecimentos são construídos, reinterpretados e ressignificados pela linguagem cinematográfica. Assim, mais do que um mero registro ou tentativa de reprodução da realidade, o cinema assume uma função epistemológica, na medida em que participa ativamente da produção de sentidos e da construção crítica do conhecimento histórico.

Quando associado à Pedagogia da Imagem, o cinema transcende sua função narrativa, transformando-se em um instrumento de leitura do mundo e de reflexão crítica sobre as imagens que nos cercam. Nesse sentido,

Uma imagem que justifique sua imersão num contexto de aprendizagem, deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético. Ao informar um conteúdo, essa imagem tem que ser capaz de estimular intelectualmente o espectador através da forma do estilo. As lições de Pedagogia da Imagem não poderiam se restringir a um conteúdo ético. O aprendizado com imagens exige também revoluções formais (Leandro, 2001, p.32).

A citação de Anita Leandro destaca a importância de uma abordagem crítica e sensível diante das imagens no contexto educativo. Ao afirmar que a imagem deve provocar tanto estímulos éticos quanto estéticos, a autora reforça que aprender com imagens vai além do conteúdo: envolve também a forma como esse conteúdo é apresentado. Assim, o cinema,

quando articulado à Pedagogia da Imagem, torna-se um meio potente de estimular o pensamento. Um bom exemplo é a cena do filme *O Encouraçado Potemkin* (1925), do cineasta russo Sergei Eisenstein, em que a multidão tenta fugir, atônita, da brutalidade dos soldados, sem saber para onde correr. Na escadaria de Odessa, uma mulher é atingida por um disparo. Ao seu lado, encontra-se seu filho, ainda bebê, acomodado em um carrinho. Ferida, ela já não consegue sustentá-lo, deixando que o carrinho desça desgovernado pelos longos degraus. Em seu percurso, a cada novo impacto, cruza apenas corpos caídos, vítimas da violência.

Figura 2 – Cena de *O Encouraçado Potemkin* (1925)



Fonte: *O Encouraçado Potemkin* (1925).

1.6 Walter Benjamin: contribuições para a Pedagogia da Imagem

No ensino de História do ensino médio, o uso do cinema pode possibilitar aos alunos um contato mais sensível e dialético com os processos históricos, ao mesmo tempo em que os convida a refletir sobre as formas como o passado e presente são representados e ressignificados. Nesta seção propomos uma análise das contribuições de Walter Benjamin para a Pedagogia da Imagem, destacando suas potencialidades na formação de uma consciência histórica, crítica e sensível, utilizando o cinema como fio condutor.

A crescente presença de imagens no cotidiano escolar e sua incorporação aos processos de ensino e aprendizagem evidenciam a necessidade de uma pedagogia que dialogue com as linguagens visuais. A Pedagogia da Imagem, nesse sentido, ganha relevância ao considerar o potencial formativo das mídias visuais, como o cinema, na

construção do conhecimento histórico. A partir das reflexões de Walter Benjamin em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, é possível compreender o cinema não se limitando a uma ferramenta ilustrativa, mas como um dispositivo de possibilidade analítica que desestabiliza a noção tradicional de utilização do filme para compreender a História, e propõe novas formas de percepção da realidade histórica. Nesse sentido, citamos o próprio Benjamin:

No interior de grandes períodos históricos, transformam-se com a totalidade do modo de existência das coletividades humanas também o modo de sua percepção. O modo como a percepção humana se organiza – o meio no qual ocorre – não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente (Benjamin, 2012, p. 25).

Uma das mais significativas contribuições de Walter Benjamin para a Pedagogia da Imagem reside na identificação do cinema como um meio capaz de trazer novas possibilidades de percepção. O cinema amplia a percepção e, também, com efeito, o espaço de jogo/ação, favorecendo uma abertura à pluralidade de visões de mundo e à construção de uma percepção crítica da realidade.

Para Benjamin, o cinema rompe com a centralidade de um único ponto de vista, descentralizando a experiência perceptiva. Essa concepção é evidenciada no seguinte excerto: “O registro de um filme, sobretudo o de um filme sonoro, oferece uma visão que nunca antes e em lugar nenhum foi concebível. Expõe um acontecimento em relação ao qual não se pode mais encontrar um único ponto de vista” (Benjamin, 2012, p. 85).

O trecho de Benjamin reforça a afirmativa de que o cinema, enquanto produto técnico e cultural, configura os modos de percepção amplo da História. Propõe-se a análise crítica e contextualizada das representações visuais no processo educativo, já que, as lições da Pedagogia da Imagem, com a história e o cinema nos ensina que o conhecimento através da imagem exige análise de diferentes espaços de jogo.

Um exemplo expressivo dessa relação pode ser observado na cena dos espelhos do filme *A Dama de Shanghai* (1947), do cineasta Orson Welles, em que a fragmentação das imagens e a multiplicidade de reflexos produzem um jogo visual que desestabiliza a percepção do espectador e amplia as possibilidades de interpretação.



Fonte: A Dama de Shanghai (1947).

Dessa maneira, observa-se em Benjamin um interesse evidente em problematizar a relevância da identificação da função social do cinema, além de estabelecer uma correlação entre essa manifestação artística e o espaço de jogo, como se evidencia no seguinte trecho:

Entre as funções sociais do cinema, a mais importante é a de estabelecer o equilíbrio entre o homem e o aparato. Essa tarefa o cinema cumpre inteiramente, não só pelo modo como o homem se representa perante o aparato de registro, mas também pelo modo como representa para si o mundo circundante com a ajuda deste aparato. O cinema, por meio dos grandes planos retirados do inventário do mundo circundante, por meio da ênfase dada a detalhes ocultos nos adereços nos são comuns, por meio da investigação de ambientes banais sobre a direção genial da objetiva, por um lado, amplia a perspectiva sobre as necessidades que regem nossa existência e, por outro, chega ao ponto de nos assegurar um enorme e insuspeitado espaço de jogo (Benjamin, 2012, p.95).

Observa-se, nesse sentido, a função social de representar (através do cinema) o mundo, o ser humano e a natureza, bem como de ampliar a percepção da vida através do espaço de jogo. Dessa forma, o “espaço de jogo” não se limita ao mero entretenimento, mas instaura um campo de liberdade imaginativa e de recomposição do olhar. Ao confrontar o espectador por meio da técnica e da montagem, o cinema, segundo o pensamento benjaminiano, se configura como um instrumento de formação, em que a percepção é constantemente desautomatizada, ampliando a consciência sobre a complexidade do mundo moderno.

Trata-se, assim, de uma arte que possibilita a ampliação da percepção ao provocar novas formas de sensibilidade, de crítica e de reflexão.

Pierre Missac em seu livro: “Passagem de Walter Benjamin” tentará refletir sobre a questão do cinema como forma de expressão materialista, num sentido que não está

trabalhando com representações abstratas do mundo e do tempo histórico, mas sim encarando como forma de ampliação da análise histórica, de uma forma outra e totalmente radical. Como afirma no trecho a seguir:

O cinema fornecia a Benjamin a oportunidade e o fundamento de reflexões que lhe permitiam progredir naquilo que o preocupou de modo considerável em seus últimos anos a elaboração de uma estética materialista. Isso ocorreu provavelmente porque o filme mantém com o tempo uma relação ao mesmo tempo particular e próxima dos pontos de vista de Benjamin. Trata-se de um tempo que não é abstrato, homogêneo, vazio como aquele que serve de moldura para uma certa concepção da história. Estamos diante de um tempo de que é necessário tratar ativamente e até mesmo com brutalidade reviravolta, interrupções, fragmentação serão mais uma vez, e de uma forma ainda mais radical, os impulsos de uma atitude feita de fascinação e de ódio (Missac, 2020, p.102-103).

A citação acima de Missac (2020) pode ser considerada uma expressão da Pedagogia da Imagem no sentido em que destaca o potencial formativo e crítico do cinema enquanto linguagem intrinsecamente vinculada à técnica e à experiência histórica. O cinema, ao operar com a fragmentação, a montagem, a reprodutibilidade, propicia não só uma nova forma de percepção do real, mas também uma reconfiguração dos modos de aprender e apreender a história.

O cinema não se restringe à função de mero registro da realidade, ao contrário, constitui-se como uma poderosa ferramenta capaz de promover no aluno uma ampliação e ressignificação de sua percepção do real.

Nesse sentido, Renato Franco, em “*10 Lições sobre Walter Benjamin*”, corrobora tal perspectiva ao afirmar que “o cinema teria enorme valor cognitivo tanto por permitir o conhecimento de aspectos desconhecidos do comportamento humano como por penetrar a estrutura da realidade” (Franco, 2009, p. 102). O autor complementa essa análise ao destacar que “o espectador poderia experimentar tanto prazer e distração, quanto um certo grau crítico de apreciação do filme” (Franco, 2009, p. 103). Nesse sentido, não se trata de eliminar ou desconsiderar completamente a possibilidade de distração ao uso do cinema em análises históricas, mas tomar como ferramenta de aprofundamento ou discussões críticas.

1.7 Georges Didi-Huberman e Vilém Flusser: contribuições para a Pedagogia da Imagem

A forma como a História é ensinada no ensino médio está sempre mudando, ainda mais com a necessidade atual de usar métodos que abarquem diferentes formas de expressão e saberes. Nesse cenário, usar imagens na educação se mostra essencial para entender como os alunos absorvem o saber histórico por meio de histórias contadas visualmente, sobretudo no cinema. Essa forma de ensinar entende que as imagens não são só um extra para ilustrar, mas sim jeitos próprios de criar e passar o conhecimento histórico.

No campo do ensino de História, a ligação entre a imagem e o tempo assume um papel importante, especialmente ao considerarmos a perspectiva de Georges Didi-Huberman. O autor afirma logo no início de sua obra “Diante do Tempo: História da Arte e Anacronismo das Imagens” que: “Sempre, diante da imagem, estamos diante do tempo” (Didi-Huberman, 2023, p. 15).

Tal afirmação fornece uma base epistemológica, essencial para entendermos o potencial da imagem e do cinema na construção do conhecimento histórico entre os alunos. Afinal, cada cena cinematográfica contém em si inúmeras dimensões, camadas perceptivas e temporais.

A compreensão da natureza temporal das imagens constitui elemento fundamental para a Pedagogia da Imagem no ensino de História. Didi-Huberman oferece uma perspectiva particularmente fértil ao argumentar que a experiência diante da imagem é sempre uma experiência temporal complexa e multidimensional. Segundo o autor:

Diante de uma imagem – por mais antiga que seja, o presente nunca cessa de reconfigurar, se a despossessão do olhar não tiver cedido completamente o lugar ao hábito pretensioso do “especialista”. Diante de uma imagem por mais recente e contemporânea que seja, ao mesmo tempo o passado nunca cessa de se reconfigurar visto que essa imagem só se torna pensável numa construção da memória, se não for da obsessão. Diante de uma imagem, enfim, temos que reconhecer humildemente isso: que ela provavelmente nos sobreviverá, somos diante dela o elemento de passagem, e ela é, diante de nós, o elemento do futuro o elemento da duração [durée]. A imagem tem frequentemente mais memória e mais futuro que o ser [étant] que a olha. (Didi-Huberman, 2023, p. 16).

Esta perspectiva se revela fundamental para o ensino contextualizado de História, pois reconhece que cada encontro pedagógico com uma imagem ou filme constitui um momento de reconfiguração temporal, onde passado, presente e futuro se articulam de forma dinâmica. No contexto da escola, isso significa que os estudantes não são receptores simplesmente passivos de informações históricas, transmitidas através de imagens, mas participam ativamente de um processo de construção de sentido que mobiliza suas próprias experiências de tempo.

Em Vilém Flusser observamos contribuições essenciais para compreendermos os desafios e potencialidades da Pedagogia da Imagem no ensino de História. Flusser nos

oferece uma definição precisa da função das imagens:

Imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora, no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões espaços temporais, para que se conservem apenas as dimensões do plano (Flusser, 2018, p. 15).

Vilém Flusser argumenta que as imagens são superfícies representativas que exigem enfrentamento crítico e aprofundamento interpretativo. Essa confrontação é desafiadora, pois, sem uma análise criteriosa, corremos o risco de permanecer apenas em sua camada superficial. Ao destacar que as imagens possuem uma dimensão aparente — que tende a refletir uma percepção imediata e simplificada da realidade — Flusser nos adverte sobre a necessidade de interpretá-las com profundidade. Toda imagem, incluindo a cinematográfica, deve ser compreendida como uma superfície que demanda leitura crítica, uma vez que, por si só, ela não é capaz de esclarecer plenamente os processos históricos.

Isso implica a necessidade de desenvolver nos alunos uma capacidade crítica de leitura que reconheça tanto as potencialidades quanto às limitações das nossas interpretações das imagens. Flusser, fundamentalmente nos adverte sobre o caráter ambivalente da mediação imagética:

Imagens são mediações entre o homem e o mundo. O homem “existe”, isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens tem o propósito de representar o mundo. Mas, ao fazê-lo, interpõe-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem, em vez de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. (Flusser, 2018, p. 17)

Esta observação de Flusser revela-se particularmente relevante para a pedagogia da imagem no ensino de História. O risco de que as imagens cinematográficas se tornem “biombos” em vez de “mapas” constitui um desafio pedagógico central que deve ser enfrentado através de estratégias didáticas que promovam o desenvolvimento de uma literacia visual crítica. Isso significa trabalhar com os alunos não só o conteúdo histórico veiculado pelas imagens, mas também os processos de construção dessas mesmas imagens e suas implicações epistemológicas.

1.8 Resultados e discussões

A análise bibliográfica realizada nesta pesquisa revelou um cenário complexo no uso

do cinema como ferramenta pedagógica no ensino de História. Embora seja crescente a presença de recursos audiovisuais nas escolas brasileiras, constatamos que persiste uma lacuna significativa entre o potencial transformador do cinema e sua aplicação efetiva em sala de aula.

Essa constatação vai ao encontro das observações de Ferreira (2018), que identifica a ausência de componentes curriculares específicos sobre cinema e história nos cursos de licenciatura como um dos principais obstáculos para uma utilização mais qualificada dessa ferramenta.

Nossa investigação revelou, também, que essa limitação não decorre apenas de questões técnicas ou de acesso aos recursos, mas sim de uma compreensão sobre as possibilidades epistemológicas do cinema. Conforme evidenciado nas contribuições de Marc Ferro (1992), o cinema não deveria ser tratado como mera confirmação ou ilustração de conhecimentos previamente estabelecidos, mas como uma fonte autônoma de produção de sentidos.

Outra evidência urgente da pesquisa diz respeito à identificação da Pedagogia da Imagem como um paradigma emergente e necessário para superar as limitações do uso tradicional do cinema na educação. A análise das contribuições teóricas de Walter Benjamin, Georges Didi-Huberman e Vilém Flusser permitiu-nos compreender que as imagens cinematográficas possuem uma densidade epistemológica própria, que não pode ser reduzida a suas funções representativas.

Particularmente reveladora foi a constatação de que o cinema, na perspectiva benjaminiana, amplia o “espaço de jogo” da percepção histórica. Isso significa que, quando adequadamente mobilizado, o cinema não só informa sobre o passado, mas transforma as próprias condições de percepção da realidade e dos processos históricos estudados. Essa descoberta tem implicações pedagógicas profundas, pois sugere que o cinema pode contribuir para formar estudantes mais sensíveis às complexidades temporais e às múltiplas perspectivas que constituem o conhecimento histórico.

A análise de Didi-Huberman sobre a temporalidade das imagens mostrou-se especialmente frutífera para compreendermos como as imagens são carregadas de tempo. Quando os educadores não reconhecem que “diante da imagem, estamos diante do tempo”, eles desperdiçam a oportunidade de mobilizar a experiência temporal complexa que toda imagem cinematográfica oferece.

Particularmente significativo para nossa pesquisa é a constatação de que as “imagens são superfícies que pretendem representar algo” (Flusser, 2018); desse modo, há a necessidade de desenvolver a proposta de educar o olhar a partir da Pedagogia da Imagem.

Outra abordagem teórica que possibilitou chegar à parte dos resultados esperados,

refere-se à necessidade imperativa de incluir o estudo da linguagem cinematográfica como componente fundamental na formação histórica. A análise das contribuições de Ismail Xavier (2008) demonstrou que a compreensão dos processos de montagem, dos recursos narrativos e das escolhas estéticas do cinema é condição essencial para uma utilização pedagogicamente consistente dessa ferramenta.

Isso nos leva a concluir que o estudo e pesquisa da Pedagogia da Imagem se torna desafiadora nesta era de uma sociedade saturada de imagens técnicas sem análise e discussão. Particularmente promissora é a perspectiva de que o cinema pode contribuir para desenvolver nos alunos uma compreensão mais dialética e complexa dos processos históricos.

Quando trabalhado a partir dos pressupostos da Pedagogia da Imagem, o cinema deixa de ser um recurso de simplificação didática para tornar-se um instrumento de sofisticação epistemológica. Por fim, a análise benjaminiana sobre a função social do cinema revelou-se especialmente relevante para compreendermos como essa ferramenta pode contribuir para formar estudantes mais críticos diante das representações dominantes da História.

O conceito de “escovar a história a contrapelo” ganha materialidade concreta quando aplicado à leitura crítica das narrativas cinematográficas. Conclui-se com esta pesquisa a enorme relevância do desenvolvimento efetivo da Pedagogia da Imagem para a parcial superação da nossa hipótese inicial de que o cinema possui um potencial transformador crítico e reflexivo, imprescindível no ensino de História da Educação Básica Brasileira.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **As teorias dos cineastas**. Campinas: Papirus, 2004.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Francisco de Ambrósio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

A DAMA de Xangai (The Lady from Shanghai). Direção: Orson Welles. Produção: Orson Welles. Roteiro: Orson Welles (baseado no livro de Sherwood King). Intérpretes: Rita Hayworth, Orson Welles, Everett Sloane e outros. Fotografia: Charles Lawton Jr. Estados Unidos: Columbia Pictures, 1947. 1 DVD (87 min), son., p/b.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2023.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história!: práticas de ensino com o cinema**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Annablume, 2018.

FOTOGRAFIA e estética para a pedagogia da imagem. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 30, jan./dez., p. 1-19, 2021. DOI: 10.29286/rep.v30ijan/dez.11519. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11519>. Acesso em: 2 jun. 2025.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GARCIA, A. R.; PEREIRA, J. R. **Hipótese-cinema: uma experiência estética e pedagógica**. Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 145-161, 2018.

GARCIA, Alexandre Rafael; PEREIRA, Juliana Rodrigues. **Hipótese-cinema, Curitiba, 2013-2018**. Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 18, n. 1, 2018. DOI: 10.33871/19805071.2018.18.1.2311. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/2311>. Acesso em: 28 jan. 2025.

LEANDRO, A. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 21, p. 29-36, 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i21p29-36>.

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

NAPOLITANO, Marcos. **Variáveis do filme histórico ficcional e o debate sobre a escritura fílmica da história.** História: Questões & Debates, Curitiba, v. 70, n. 1, p. 12-44, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5380/his.v70i1.81274>.

O ENCOURAÇADO Potemkin. Direção: Sergei Eisenstein. Produção: Yakov Bliokh. Roteiro: Nina Agadzhanova-Shutko. Elenco: Aleksandr Antonov, Vladimir Barsky, Grigori Aleksandrov. URSS: Mosfilm, 1925. 1 filme (75 min), P&B, mudo.

O OVO da serpente. Direção: Ingmar Bergman. Produção: Dino De Laurentiis. Roteiro: Ingmar Bergman. Intérpretes: David Carradine, Liv Ullmann, Heinz Bennent, Gert Fröbe e outros. Música: Rolf Wilhelm. Berlim/EUA: Rialto Film / Dino De Laurentiis Company, 1977. 1 DVD (119 min), son., colorido. Título original: *Das Schlangenei*

PEREIRA, L. R.; SILVA, C. B. **Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 34, n. 67, p. 313-332, 2014.

PEREIRA, L. R.; SILVA, C. B. da. **Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História.** Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 2, 2014. DOI: 10.5335/rep.v21i2.4304. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4304>. Acesso em: 28 jan. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens.** Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

REYNA, Carlos F. P. . Antropologia do Cinema: as narrativas cinematográficas na pesquisa antropológica. **Teoria e Cultura**, v. 12, p. 37-53, 2017.

ROCHA, Eryk. **Rocha que voa.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

RODRIGUES, L. **Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História.** 2014.

TEIXEIRA, C. A. **Cinema, história e educação: imagens do mundo.** História & Ensino, Londrina, v. 14, n. 2, p. 163-174, 2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (org.). **A escola vai ao cinema.** 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ARTIGO 2 - IMAGENS EM CHOQUE: A ESTÉTICA REVOLUCIONÁRIA DE GLAUBER ROCHA À LUZ DE WALTER BENJAMIN

RESUMO

Este artigo investiga as aproximações conceituais entre a cinematografia de Glauber Rocha e o pensamento filosófico de Walter Benjamin, analisando os filmes *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) e *Terra em Transe* (1967) à luz das categorias benjaminianas de alegoria, barbárie, catástrofe, estado de exceção e ruína. A partir dos princípios da Pedagogia da Imagem, propõe-se compreender o cinema não como simples recurso ilustrativo, mas como linguagem dotada de historicidade própria, capaz de produzir sentidos críticos e tensionar narrativas hegemônicas sobre o passado. O referencial teórico mobiliza os estudos de Ismail Xavier, Kátia Muricy e Michael Löwy, além da própria obra benjaminiana, especialmente as Teses *Sobre o conceito de história e Origem do Drama trágico Alemão*. A análise demonstra como Glauber Rocha opera alegoricamente ao construir personagens-síntese, espaços simbólicos e narrativas fragmentadas que expõem as permanências estruturais da dominação, da violência e da exclusão social no Brasil. Em *Deus e o Diabo*, o sertão configura-se como espaço alegórico das ruínas históricas e dos projetos messiânicos fracassados; em *Terra em Transe*, a alegoria explicita a crise política latino-americana e a normalização do estado de exceção como regra. Ambas as obras realizam esteticamente a tarefa benjaminiana de "escovar a história a contrapelo", recusando a linearidade do progresso e afirmando a imagem cinematográfica como espaço de resistência e consciência histórica. Conclui-se que a articulação entre Cinema, Filosofia e Pedagogia da Imagem amplia significativamente as possibilidades metodológicas para o ensino de História, estimulando leituras críticas do tempo histórico e das formas de dominação mediante o engajamento interpretativo ativo do espectador.

Palavras-chave: cinema; educação; Pedagogia da Imagem; Glauber Rocha, Walter Benjamin.

ABSTRACT

This article investigates the conceptual connections between Glauber Rocha's cinematography and Walter Benjamin's philosophical thought, analyzing the films **Deus e o Diabo na Terra do Sol** (1964) and **Terra em Transe** (1967) in light of Benjamin's categories of allegory, barbarism, catastrophe, state of exception, and ruin. Based on the principles of the Pedagogy of the Image, it proposes to understand cinema not as an illustrative resource, but as a language endowed with its own historicity, capable of producing critical meanings and challenging hegemonic narratives about the past. The theoretical framework draws on the studies of Ismail Xavier, Kátia Muricy, and Michael Löwy, as well as Benjamin's own work, especially the **Theses on the Concept of History**. The analysis demonstrates how Glauber Rocha operates allegorically in constructing synthesis-characters, symbolic spaces, and fragmented narratives that expose the structural persistence of domination, violence, and social exclusion in Brazil. In **God and the Devil**, the sertão (backlands) is configured as an allegorical space of historical ruins and failed messianic projects; in **Terra em Transe** (Land in Anguish), the allegory makes explicit the Latin American political crisis and the normalization of the state of exception as the rule. Both works aesthetically accomplish the Benjaminian task of "brushing history against the grain," rejecting the linearity of progress and affirming the cinematic image as a space of resistance and historical consciousness. It is concluded that the articulation between cinema, philosophy, and the pedagogy of the image significantly expands the methodological possibilities for teaching History, stimulating critical readings of historical time and forms of domination through the active interpretative engagement of the spectator.

Keywords: cinema; education; Pedagogy of the Image; Glauber Rocha; Walter Benjamin.

“Escrever a História significa dar às datas a sua fisionomia”.

Walter Benjamin (2009)

Neste artigo, propomos analisar aspectos relevantes de dois filmes de Glauber Rocha — *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) e *Terra em Transe* (1967) — a partir dos princípios da Pedagogia da Imagem e de conceitos fundamentais da obra de Walter Benjamin, apontando o potencial dessa abordagem para o aprofundamento da interpretação histórica. Parte-se da compreensão do cinema para além de um recurso ilustrativo, concebendo-o como linguagem dotada de historicidade própria, capaz de produzir sentidos e tensionar narrativas consolidadas sobre o passado.

O objetivo central da pesquisa consiste em estabelecer conexões conceituais entre categorias da teoria benjaminiana — tais como alegoria, catástrofe, estado de exceção, barbárie e ruína — e a cinematografia de Glauber Rocha, evidenciando como essas noções operam na construção estética e política de suas obras. Como aporte teórico, mobilizam-se, sobretudo, os estudos de Ismail Xavier, em *Sertão Mar: Glauber Rocha e a estética da fome* (1983), de Kátia Muricy, em *Alegoria da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin* (2009), bem como a leitura de Michael Löwy em *Walter Benjamin: aviso de incêndio* (2021), além da própria obra de Benjamin, especialmente as teses *Sobre o conceito de história*.

Por meio dessa proposta analítica, busca-se elucidar de que modo os filmes analisados ultrapassam a mera representação ou ilustração de contextos históricos, articulando uma Pedagogia da Imagem que favorece leituras críticas do tempo histórico, da experiência social e das formas de dominação. Nessa perspectiva, a imagem cinematográfica é compreendida como espaço de pensamento, no qual o passado e o presente emergem de maneira fragmentada, alegórica e marcada por tensões não resolvidas.

Ambos os filmes de Glauber Rocha são amplamente reconhecidos como pilares do Cinema Novo — movimento cinematográfico surgido no início da década de 1960 e consolidado entre 1960 e 1967 — que, ao rejeitar a estética convencional e o didatismo simplificador, buscou refletir criticamente sobre a realidade brasileira por meio de uma linguagem cinematográfica poética, alegórica e politicamente contundente. Ao romper com a hegemonia da narrativa hollywoodiana, o Cinema Novo propôs uma estética marcada pela fome, pela violência e pela crise, elementos que dialogam diretamente com a concepção

benjaminiana da história como campo de ruínas, catástrofes e estados permanentes de exceção.

É pertinente considerar que Glauber Rocha pode ser compreendido como um dos precursores de uma reflexão crítica (decolonial) sobre o colonialismo/neocolonialismo e suas permanências, na medida em que o Cinema Novo se propunha a romper tanto com os padrões técnicos quanto com as matrizes estéticas e narrativas oriundas dos países imperialistas, colonizadores ou neocolonizadores. Tal posicionamento revela uma postura de ruptura e enfrentamento às formas de dominação cultural e simbólica, impostas pelo cinema hegemônico norte-americano e europeu, buscando criar um cinema puramente brasileiro, contundente e revolucionário.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender, apoiado no pensamento de Aníbal Quijano que

O processo de homogenização dos membros da sociedade imaginada de uma perspectiva eurocêntrica como característica e condição dos Estados-nação modernos, foi levado a cabo nos países do Cone Sul latino-americano não por meio da descolonização das relações sociais e políticas entre os diversos componentes da população, mas pela eliminação massiva de alguns deles (índios, negros e mestiços). Ou seja, não por meio da democratização fundamental das relações sociais e políticas, mas pela exclusão de uma parte da população. Dadas essas condições originais, a democracia alcançada e o Estado-nação constituído não podiam ser afirmados e estáveis. A história política desses países, muito especialmente desde fins da década de 60 até o presente, não poderia ser explicada à margem dessas determinações (Quijano, 2005, p.133).

A partir dessa perspectiva, a proposta estética e política de Glauber Rocha pode ser interpretada como uma forma de tensionamento dessas estruturas históricas de exclusão, ao evidenciar, por meio da linguagem cinematográfica, as contradições sociais e as heranças coloniais ainda presentes na realidade latino-americana.

Essa constatação se torna particularmente evidente no ensaio do próprio Glauber Rocha, *Eztetyka da Fome* (1965):

A fome Latina por isto, não é somente um sintoma alarmante: é o nervo de sua própria sociedade. Aí reside a tragédia originalidade do Cinema Novo diante do cinema Mundial: nossa originalidade é nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida...Do cinema novo: uma estética da violência antes de ser primitiva é revolucionária, eis aí o ponto inicial para que o colonizador compreenda a existência do colonizado: somente conscientizando sua possibilidade única, a violência, ou colonizador pode compreender, pelo horror, a força da cultura que ele explora. Enquanto não ergue as armas o colonizado é um escravo: foi preciso

um primeiro policial morto para que o francês percebesse um argelino. (Rocha, 2004, p.30-31)

A partir dessa formulação é possível estabelecer uma transposição analítica, substituindo as figuras do “francês” e do “argelino” pelas relações entre o colonizador europeu e o colonizado brasileiro, ou, ainda, entre o cinema europeu e norte-americano de matriz hollywoodiana e o Cinema Novo. Tal deslocamento não implica uma analogia simplificadora, mas permite compreender como a “violência” concebida no cinema por Glauber Rocha traz consigo uma categoria estética e política, opera como linguagem de afirmação histórica e de ruptura com as estruturas de dominação cultural.

Nessa chave interpretativa, o Cinema Novo aparece como um projeto cinematográfico que reivindica visibilidade e reconhecimento a partir daquilo que historicamente foi silenciado ou desqualificado, convertendo a fome, a miséria e a violência em elementos constitutivos de uma estética própria.

Trata-se, portanto, de um cinema que, ao assumir suas contradições e limites materiais, transforma a condição colonial em força expressiva, tensionando os padrões hegemônicos de representação e produzindo uma crítica radical às formas de dependência cultural.

Nessa direção, a formulação de Walter Benjamin de que “o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe oprimida, a classe combatente” (Benjamin, 2005, p. 108) permite aprofundar a compreensão do projeto estético-político do Cinema Novo e, em particular, da obra de Glauber Rocha. Ao deslocar o lugar da produção do conhecimento histórico para os sujeitos historicamente subalternizados, Benjamin oferece uma chave interpretativa que ilumina a centralidade da fome, da violência, da catástrofe e da ruína como experiências constitutivas da história dos vencidos.

Sob essa perspectiva, o cinema glauberiano pode ser compreendido como um espaço de enunciação no qual a classe oprimida não se limita a aparecer como objeto de representação, mas se afirma como sujeito da narrativa histórica. A violência, longe de assumir um caráter meramente espetacular, configura-se como gesto de ruptura e consciência, operando como linguagem crítica capaz de interromper a continuidade histórica do progresso e revelar as fraturas estruturais da sociedade brasileira.

Ao articular imagem, história e conflito social, o Cinema Novo aproxima-se da concepção benjaminiana de uma história escrita a partir dos escombros e das experiências de luta, reafirmando o cinema como prática estética e política voltada à produção de uma consciência histórica crítica.

Nesse sentido, ao mobilizar o conceito de barbárie, a crítica benjaminiana à historiografia dos vencedores contribui para aprofundar a compreensão do gesto estético-político presente no cinema de Glauber Rocha. Conforme afirma Walter Benjamin,

essa barbárie pode ser detectada até mesmo no modo como, ao longo dos séculos, essa herança passará das mãos de um vencedor para as de outro; o historiador materialista deverá, portanto, separar-se disso. Ele deverá escovar a contrapelo o couro demasiado brilhante da história (Benjamin, 2020, p. 101).

Tal formulação evidencia a necessidade de romper com as narrativas históricas hegemônicas, marcadas pela celebração contínua do progresso e pela invisibilização da violência que sustenta a dominação.

À luz dessa perspectiva, o cinema glauberiano pode ser compreendido como uma prática que “escova a história a contrapelo”, ao deslocar o foco narrativo dos vencedores para os sujeitos historicamente oprimidos e ao evidenciar as ruínas, os conflitos e as barbáries que atravessam a formação social brasileira. A imagem cinematográfica, nesse contexto, atua como meio de interrupção da continuidade histórica, revelando aquilo que foi silenciado ou naturalizado pelas versões oficiais ou obras cinematográficas anteriores ao Cinema Novo.

Dessa forma, ao articular a experiência da fome, da violência e da luta como elementos centrais de sua linguagem, Glauber Rocha aproxima-se da concepção benjaminiana de uma história construída a partir dos escombros, reafirmando o cinema como espaço privilegiado de produção de uma consciência histórica crítica e contra-hegemônica.

2.2 Benjamin, alegoria e o cinema radical e revolucionário de Glauber Rocha

“O cinema é a forma performática da dialética”.

Pierre Missac (2020)

A partir da concepção benjaminiana de alegoria, buscamos demonstrar como essas produções cinematográficas podem ser compreendidas para além de um mero registro histórico, configurando-se como formas elaboradas de interpretação e ressignificação da experiência social e política brasileira. Nessa perspectiva, *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) e *Terra em Transe* (1967), de Glauber Rocha, constituem exemplos emblemáticos de um cinema que opera alegoricamente, mobilizando imagens fragmentadas (montagem),

personagens-síntese e narrativas não-lineares, tensionadas para expressar contradições na história.

Em Deus e o Diabo na Terra do Sol, o sertão não se apresenta como simples cenário, mas como espaço alegórico das permanências estruturais da dominação, da violência e da exclusão social no Brasil. As figuras do beato (Sebastião) e do cangaceiro (Corisco) funcionam como construções simbólicas que condensam projetos messiânicos, revolucionários e de resistências, revelando, à maneira benjaminiana, a história como campo de representação das ruínas.

Figura 4 – Beato Sebastião. Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964)



Fonte: Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).

Figura 5 – Corisco Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964)



Fonte: Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).

Já em *Terra em Transe*, a alegoria assume contornos ainda mais explícitos, ao representar o impasse político latino-americano por meio de personagens e situações que não correspondem diretamente a fatos históricos específicos, mas que traduzem, de forma crítica, a crise da democracia, do populismo e das utopias revolucionárias.

Conforme assinala Benjamin, a alegoria não se restringe a uma função ilustrativa; ao contrário, ela se estabelece como uma forma específica de expressão capaz de gerar novas interpretações sobre eventos históricos. Conforme podemos constatar nas palavras do próprio Benjamin: “...Ora, a alegoria não é uma retórica ilustrativa através da imagem, mas expressão como a linguagem.” (Benjamin, 2011, p.173)

Essa abordagem teórica oferece subsídios valiosos para o desenvolvimento de metodologias de ensino que utilizem o cinema, com apoio da Pedagogia da Imagem, para além do uso como fonte, mas também como instrumento de reflexão crítica e gerador de amplo debate.

Nas últimas décadas, a relação entre cinema e ensino de História tem se consolidado como um campo profícuo para investigações que buscam articular estética, memória e reflexão pedagógica. Dentre as múltiplas possibilidades que emergem dessa interseção, este estudo opta por explorar uma via específica: a aplicação do conceito de alegoria, tal como formulado por Walter Benjamin em “Origem do Drama Trágico Alemão” (2024).

Sob essa ótica, tais obras não devem ser compreendidas como reconstituições históricas em sentido tradicional, mas como intervenções críticas, alegóricas e poéticas que, através da alegoria, convidam o espectador e, no contexto pedagógico, o estudante a um engajamento interpretativo ativo, através do debate crítico e da Pedagogia da Imagem.

Para Benjamin, a alegoria não se configura meramente como uma figura de linguagem ou um ornamento retórico, mas como um modo singular de expressão que possibilita a articulação entre passado e presente de forma fragmentada, dialética e politicamente engajada.

A partir dessa perspectiva, as imagens cinematográficas de Glauber Rocha, em diversas ocasiões, emergem como ruínas nas quais se inscrevem os vestígios do tempo histórico, exigindo do observador um gesto dialético que possibilite a decodificação simbólica.

É nesse horizonte que se insere a proposta deste trabalho: examinar como os filmes de Glauber Rocha operam segundo uma lógica alegórica que permite uma interpretação crítica das estruturas sociais e políticas do Brasil.

Mais do que oferecer respostas prontas, a obra glauberiana instiga questionamentos, tensiona discursos e abre múltiplas possibilidades de leitura, configurando-se, assim, como recursos valiosos para o ensino de História, especialmente quando abordados sob uma perspectiva que valorize a complexidade das mediações entre estética e política.

2.3 O Conceito De Alegoria Em Walter Benjamin

“Todo problema humano exige ser considerado a partir do Tempo”.

Frantz Fanon (2020)

Para uma compreensão aprofundada da aplicação da alegoria na análise cinematográfica e de suas implicações pedagógicas, torna-se imperativo examinar a conceituação elaborada por Walter Benjamin em sua obra “Origem do Drama Trágico Alemão”(2024). Na tradução de João Barrento.

Benjamin, com sua abordagem inovadora, revoluciona a compreensão tradicional da alegoria, elevando-a de um mero recurso retórico a uma categoria crítica de suma importância para a análise de fenômenos estéticos de natureza complexa.

O conceito do alegórico só pode fazer justiça ao drama trágico se o distinguirmos, não apenas do símbolo teológico, mas também, com igual clareza, da mera palavra ornamental. Alegoria não nasceu como arabesco escolástico para adornar a antiga concepção dos deuses. Nas suas origens, ela não tem nada daqueles traços lúdicos, distanciados e superiores que é costume atribuir-lhe, pensando nas suas alterações posteriores. (Benjamin, 2024, p.240).

A reflexão de Benjamin desloca a alegoria do campo do ornamento estético para o da expressão crítica, compreendendo-a como forma historicamente situada e carregada de tensão. Tal concepção é fundamental para a Pedagogia da Imagem, pois permite pensar o cinema não como simples ilustração de conteúdos históricos, mas como linguagem capaz de produzir sentidos e problematizar a realidade.

Nos filmes Deus e o Diabo na Terra do Sol e Terra em Transe, Glauber Rocha opera alegoricamente ao construir personagens, espaços e narrativas que condensam conflitos

sociais, políticos e culturais do Brasil, sem recorrer à representação direta ou linear da história. Dessa forma, as imagens fílmicas exigem do espectador um exercício interpretativo, favorecendo práticas pedagógicas que estimulam a leitura crítica, o estranhamento e a reflexão histórica.

Essa distinção entre símbolo e alegoria reforça a compreensão do cinema de Glauber Rocha como uma linguagem pedagógica baseada na abertura interpretativa através da alegoria. Ao operar na instabilidade semântica, *Deus e o Diabo na Terra do Sol* e *Terra em Transe* não oferecem sentidos fechados, mas constroem imagens que deslocam o espectador de uma leitura imediata, exigindo posicionamento crítico. Nesse movimento, a alegoria se afirma, e reafirma, como forma de pensamento e prática cultural, articulando-se diretamente à Pedagogia da Imagem. Assim, o processo educativo se dá menos pela transmissão pura de imagens e mais pela mediação interpretativa, em que o sujeito é convocado a produzir sentidos historicamente situados.

A distinção entre alegoria e representação assume um papel crucial nessa conceituação. Enquanto a representação busca uma correspondência direta e estável entre o que se quer mostrar, a alegoria opera na instabilidade semântica, na multiplicidade interpretativa. Como pontuam Betlinski e Resende:

A alegoria, entretanto, diferencia-se do símbolo, visto que é uma categoria relacionada ao mundo interpretativo da linguagem, ou seja, um ethos cultural (modo de comportamento) e, conseqüentemente, não dispõe de um sentido único e estável. A alegoria, por ser este modo de comportamento, trata-se de uma forma de pensamento e a produção de sentido só se dá, à medida que o alegorista retira um dado objeto do seu contexto e, com isso, faz ressignificações (Betlinski, Resende, 2022, p.30).

Essa característica da alegoria como “modo de comportamento” e “forma de pensamento” é de suma importância para compreender sua aplicabilidade no âmbito educacional.

A alegoria não oferece interpretações pré-fabricadas, mas convoca o receptor a participar ativamente do processo hermenêutico, construindo significados por meio da análise crítica dos elementos apresentados. Benjamin também enfatiza o caráter dinâmico e historicamente situado da alegoria:

A alegoria, tal como muitas outras formas de expressão, não perdeu o seu significado pelo simples fato de se tornar "antiquada". Pelo contrário, como acontece frequentemente, gerou-se um antagonismo entre a forma antiga e

a mais recente, tanto mais dado a desenrolar-se em silêncio quanto era desprovido de conceitos, profundo e exasperado (Benjamin, 2024, p.171).

Esse aspecto temporal da alegoria revela sua capacidade de estabelecer diálogos entre diferentes épocas históricas, uma característica que se mostrará fundamental para compreender como os filmes de Glauber Rocha estabelecem pontes entre o passado histórico brasileiro e as questões atuais do país.

Conforme observam Betlinski, Lobo e Barbosa (2019), a concepção de Walter Benjamin de alegoria é mais complexa que a geralmente análise convencional

No livro *A Origem do drama Barroco alemão*, publicado originalmente em 1928, Walter Benjamin concebe alegoria como uma forma estética potente, tanto para interpretar o passado histórico, mediante a investigação de suas ruínas, quanto para compreender o presente, mediante a montagem ou a colagem de fragmentos, que, semelhante aos processos de construção artística das vanguardas do Cinema Novo, convoca o leitor/receptor para fazer interpretações sobre o conteúdo que a obra de arte pode revelar (Betlinski; Lobo; Barbosa, 2019, p.1501-1539).

Percebemos, assim, uma conexão direta entre os procedimentos alegóricos benjaminianos e as técnicas cinematográficas empregadas por Glauber Rocha.

A montagem, a movimentação da câmera, a música de Heitor Villa-Lobos configuram estratégias narrativas (não-lineares) que possibilitam a construção de significados por meio da justaposição de elementos diversos, convidando o espectador a participar ativamente do processo interpretativo.

A relevância teórica dessa perspectiva é corroborada pela observação de Katia Muricy, em seu livro *Alegorias da Dialética*, acerca do conceito de alegoria em Benjamin:

O conceito de alegoria, interesse principal da reflexão de Benjamin, requer o exame desses equívocos na compreensão do simbólico para que, desvencilhando-se de uma derivação não pertinente, possa não só ser definido de forma autônoma, mas também dimensionado no seu real valor. Ou seja, Benjamin quer propor alegoria como a categoria crítica indispensável para compreensão de fenômenos estéticos para os quais o conceito de símbolo já não teria eficácia teórica (Muricy, 2009, p.172).

Essa “categoria crítica indispensável” encontrou no Cinema Novo um terreno particularmente fértil de aplicação, oferecendo fundamentos consistentes para a consolidação de uma Pedagogia da Imagem voltada à leitura crítica das produções cinematográficas.

Os filmes de Glauber Rocha, em especial “Deus e o Diabo na Terra do Sol” e “Terra em Transe”, como pontuado anteriormente, exibem estruturas narrativas complexas que demandam instrumentos analíticos capazes de apreender sua “multiplicidade semântica”.

A aplicação do conceito benjaminiano de alegoria encontra em Ismail Xavier um de seus principais interlocutores no campo da análise cinematográfica. O autor desenvolve uma leitura rigorosa que evidencia como os filmes de Glauber Rocha se estruturam por meio de complexas operações alegóricas, ultrapassando a representação literal dos acontecimentos históricos para se constituírem como interpretações críticas da realidade social e política brasileira.

Xavier (2019), identifica nos filmes de Glauber Rocha uma especificidade estilística que reproduz, no nível formal, características culturais do universo representado:

No seu aspecto semântico, a pulsação da narrativa pode ser vista como resultado de uma intenção em se reproduzir o ritmo próprio das personagens entendidas como representantes típicos do temperamento sertanejo. nesse caso, as hesitações, A passividade que chega a exasperação, um certo Tom ruminante no pensar, vindo do desajeito com as palavras, contrastados com a explosão repentina e a violência encontrariam semelhança, disposição homóloga, no estilo da narrativa (Xavier, 2019, p. 124).

Essa análise revela como a forma cinematográfica em Glauber Rocha não se limita a representar o conteúdo, mas constitui ela própria uma interpretação alegórica do universo do Sertão. O “ritmo” e a “pulsação da narrativa” tornam-se elementos significativos que ampliam as possibilidades interpretativas da obra.

2.4 “Deus e o Diabo na Terra do Sol”: alegoria e barbárie no sertão brasileiro

“Não saberia dizer que cinema é este, que verdade é esta”.

Glauber Rocha (2004)

“Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1964) representa um marco fundamental na cinematografia brasileira, não apenas por suas inovações estéticas, mas pela complexidade de sua estrutura alegórica.

O filme de Glauber Rocha constrói uma interpretação crítica da formação social brasileira por meio da trajetória de personagens que encarnam diferentes formas de contestação da ordem estabelecida no sertão nordestino.

Exemplo disso é a cena em que Manuel e Rosa sobem o morro onde o beato Sebastião prega aos fiéis.

Figura 6 – Manuel, Rosa e Beato Sebastião. Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964)



Fonte: Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).

Figura 7 – População de Belo Monte “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1964)



Fonte: Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).

A música de Heitor Villa-Lobos: *Bachianas Brasileiras n.º 4, Ária (Cantiga)* — confere à sequência uma intensa carga dramática e alegórica enquanto o beato profere seu discurso. A câmera percorre os rostos marcados pelo sofrimento, mas também atravessados por uma tênue esperança, associada à expectativa de salvação encarnada na figura messiânica do beato Sebastião.

Figura 8 - População de Belo Monte. “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1964)



Fonte: Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).

Figura 9 – Beato Sebastião “Deus e o Diabo na Terra do Sol” (1964)



Fonte: Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964).

A cena constitui, assim, uma potente analogia à barbárie, às ruínas, às catástrofes sociais e ao abandono histórico das populações sertanejas pelo Estado brasileiro. (como não lembrar da população de Belo Monte, Canudos?)

(Ver no tempo 21 minutos de Deus e o Diabo na Terra do Sol)

Outra cena antológica é aquela em que Corisco enuncia seu discurso, afirmando ser um “cangaceiro de duas cabeças, uma matando e a outra pensando”. Nessa fala, o personagem se constrói alegoricamente como figura da violência e da consciência, ao mesmo tempo em que denuncia o “Gigante da Maldade” que devora o povo para sustentar o governo da República. Ao evocar São Jorge e sua lança, Corisco insere sua ação em um registro mítico e messiânico, atribuindo ao fuzil a função simbólica de instrumento de justiça diante da fome e da miséria. A partir de uma Pedagogia da Imagem, essa cena pode ser compreendida para além de sua dimensão narrativa, uma vez que convoca o espectador a decifrar os signos visuais, sonoros e discursivos que estruturam a alegoria. O “Gigante da Maldade” configura-se, assim, como representação do Estado brasileiro e de suas estruturas de poder, cuja omissão e violência histórica produzem o abandono social do Sertão, reforçando o potencial do cinema como linguagem formativa e crítica.

Essa leitura, possibilitada pela Pedagogia da Imagem, evidencia que as cenas não operam de forma isolada, mas integram uma estrutura narrativa mais ampla, nas quais

personagens, discursos e imagens se articulam alegoricamente. A experiência de Manuel e Rosa, atravessada pelo messianismo e pela violência do cangaço, funciona como eixo organizador dessa construção simbólica, permitindo que o sertão seja apresentado como espaço de conflito histórico e social. Ao mobilizar diferentes formas de contestação da ordem vigente, o filme elabora uma crítica que ultrapassa a dimensão individual dos personagens, configurando uma interpretação abrangente das relações de poder e das condições de vida no Brasil. É nesse sentido que Ismail Xavier contribui para a compreensão da organização narrativa da obra como uma alegoria estruturada da experiência sertaneja.

Conforme observa Xavier, a organização narrativa do filme articula elementos históricos e sociais de modo a constituir uma alegoria abrangente sobre as condições de vida no sertão brasileiro:

Deus e o Diabo na Terra do Sol organiza-se em torno da vida do casal de camponeses Manoel e Rosa. Fala de sua condição social, seu trabalho, seu universo de representações, seu debate com os donos do poder e sua vinculação a determinadas formas de contestação da ordem vigente no sertão: a rebeldia Messiânica e a violência do Cangaço (Xavier, 2019, p.103).

Essa citação elucidada como o filme articula, por meio da trajetória de Manoel e Rosa, distintos aspectos da experiência sertaneja.

O “universo de representações” do casal abrange tanto as condições materiais de existência, quanto às formas simbólicas pelas quais compreendem sua realidade. O filme apresenta as formas de contestação disponíveis no contexto sertanejo: o messianismo religioso e o cangaço, ambos representando alternativas à ordem social estabelecida.

A construção alegórica do filme é ressaltada por Grünewald, que identifica na obra de Glauber Rocha uma capacidade inventiva que transcende as influências estéticas aparentes:

A sua realização é delirante, mas lúcida, consciente dos fatores objetivos que alimentam um ponto de vista pessoal, da câmera. As influências, palpáveis em várias sequências, não traduzem mera imitação: evidenciam o estágio autônomo da assimilação. Mesmo porque, entre uma e outra invocação o cineasta inventa furiosamente e Deus e o Diabo na Terra do Sol é isso, antes de mais nada: um filme de invenção. Nesse sentido, o ponto máximo da criação é a cena do massacre dos beatos por Antônio das mortes: quando este começa a atirar, repetem os planos idênticos do matador da mesma posição, Ao som do gemidos, Gritos e preces, como a interpenetração dos corpos dos mortos e feridos se amontoando. E o duelo aberto, em descampado, entre o mesmo Antônio Corisco, é também antológico tomado de início em long shot, ambos correndo; depois os planos se aproximam, se cruzam, e a Morte e a correria infinita de Manuel

até o mar. Desfecho altamente alegórico para uma fita que é toda alegoria (Grünwald, 2001, p.145-146).

A observação de Grünwald sobre o caráter “altamente alegórico” do filme corrobora a pertinência da aplicação do conceito benjaminiano na análise da obra, uma vez que evidencia a centralidade da invenção formal como meio de interpretação histórica. Ao destacar a repetição de planos, a fragmentação do corpo e a intensificação sonora nas cenas de massacre, o autor aponta para um uso consciente da linguagem cinematográfica que rompe com a linearidade narrativa e com o realismo descritivo. Tal procedimento aproxima-se da concepção benjaminiana de alegoria como expressão das ruínas da história, na qual a violência, a morte e o fracasso dos projetos messiânicos são expostos de forma crítica e não reconciliadora.

O desfecho do filme, marcado pela corrida infinita de Manuel em direção ao mar, reforça essa dimensão alegórica ao condensar, em uma única imagem, a tensão entre fuga, esperança e indeterminação histórica. Longe de representar uma solução redentora, a sequência final mantém aberta a interpretação, reafirmando a recusa do filme em oferecer sentidos estabilizados. Nesse aspecto, *Deus e o Diabo na Terra do Sol* se constitui como uma obra que convoca o espectador à leitura ativa das imagens, exigindo um exercício interpretativo que reconheça a historicidade. Do ponto de vista pedagógico, essa estrutura alegórica amplia significativamente as possibilidades do uso do cinema no ensino de História.

A partir de uma Pedagogia da Imagem, o filme pode ser trabalhado como linguagem crítica, capaz de problematizar as relações entre poder, exclusão social e resistência, estimulando a análise dos modos pelos quais a história é construída e representada. Assim, a articulação entre a concepção benjaminiana da alegoria, as análises de Ismail Xavier e as observações de Grünwald permitem compreender o cinema de Glauber Rocha como um espaço privilegiado de mediação pedagógica, no qual a imagem não ilustra o passado, mas intervém ativamente na produção de sentidos históricos.

2.5 Terra em transe e o estado de exceção como regra: uma aproximação de Glauber Rocha com a Tese VIII de Walter Benjamin

O céu também

*“Pode ser que o céu também desabe
E que estrelas caiam sobre a Terra
Destruindo tudo o que ela encerra.
Amanhã, depois, quem sabe*

Bertolt Brecht (2019)

Nada é mais radical no cinema brasileiro do que as obras de Glauber Rocha. Ao radicalizar o próprio ato cinematográfico, o diretor forja, com efeito hipnotizante, uma linguagem marcada pela intensificação do elemento dramático e pela ruptura com formas narrativas convencionais. *Terra em Transe* (1967), assim como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), apresenta-se carregado de alegorias, subversão estética e crítica social e política.

Nesta seção, propõe-se desenvolver relações entre a estética glauberiana (principalmente em *Terra em Transe* de 1967) e a filosofia de Walter Benjamin, com especial atenção às *Teses sobre o conceito de história* (1940), buscando compreender o cinema como forma de intervenção crítica no pensamento histórico.

Nesse sentido, a imagem cinematográfica assume um papel que ultrapassa a dimensão da representação estética, operando como dispositivo de tensão frente as formas estabelecidas de apreensão do mundo político. Em *Terra em Transe*, essa força da imagem manifesta-se de maneira contundente, ao desestabilizar as noções de nação, poder e democracia.

Como observa Ismail Xavier, *Terra em Transe* “revela de modo agressivo a nação como miragem, não como realidade”(Xavier, 2012, p.08), expondo a fragilidade dos projetos políticos e a crise das promessas de modernização.

Essa operação estética encontra ressonância direta no pensamento de Walter Benjamin, particularmente na noção de choque como elemento capaz de interromper a continuidade da experiência histórica.

Conforme afirma o autor, “aquilo que é ‘sempre o mesmo’ não é o acontecimento, mas o que nele é novo, o choque com o qual ele nos afeta” (Benjamin, 2006, p. 951).

Tal excerto, presente nas *Passagens*, ilumina a potência do cinema glauberiano ao produzir imagens que não se acomodam à repetição do já conhecido, mas atuam como forças disruptivas que provocam o pensamento. Em *Terra em Transe*, o choque estético e a narrativa não-linear, não somente afeta o espectador, mas o convoca a confrontar criticamente a história, a política e as ruínas (efeito de choque no pensamento) dos projetos nacionais, reafirmando o cinema como linguagem privilegiada para a problematização do tempo histórico.

Essa produção do efeito de choque no pensamento, entendida nos termos benjaminianos como interrupção da experiência histórica contínua, manifesta-se em *Terra em Transe* por meio de uma estética marcada pela contradição, pela exasperação e pelo conflito permanente entre imagem (dialética da imagem), discurso e ação política. O filme não se organiza em torno de uma narrativa conciliadora ou teleológica no sentido clássico, mas expõe a crise dos projetos nacionais e a instabilidade das promessas de futuro. A alegoria glauberiana, nesse sentido, opera como forma crítica capaz de revelar a nação não como realidade consumada, mas como problema histórico, atravessado por adiamentos, fraturas e impasses. É justamente essa dimensão contraditória e barroca da linguagem cinematográfica que Ismail Xavier identifica como central na estrutura e no estilo de *Terra em Transe*, ao aproximar o filme da concepção benjaminiana do drama trágico:

marcado por um impulso de contradição, Glauber teceu em suas imagens um drama barroco que, no sentido proposto por Walter Benjamin, só se explicitou com maior clareza na estrutura e no estilo de *Terra em transe* [1967]. Este filme trazia uma reflexão exasperada diante do que o cineasta entendia como um reiterado adiamento bem próprio à história truncada de uma nação a construir, uma nação-problema, talvez uma miragem, de qualquer modo um hipotético ponto futuro que em *Deus e o diabo* [1963-64], havia pensado numa tonalidade distinta. Na cena que configurou no sertão, a questão central não era a crise de um projeto, mas a forma peculiar de Glauber compor uma teleologia – a da formação nacional – que tem seu parentesco com outros exemplos de narrativas de fundação, mas exhibe nítida diferença. O seu ponto essencial é o reconhecimento de que tal formação não se completou, é da ordem da profecia (Xavier, 2012 p. 10-11).

A leitura de Xavier evidencia como *Terra em Transe* radicaliza a operação alegórica já presente em *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, ao deslocar a questão da formação nacional para o campo da crise política e da temporalidade histórica.

A nação, apresentada como “problema” ou “miragem”, deixa de ser um horizonte de realização para se afirmar como promessa adiada, inscrita em uma temporalidade interrompida e inconclusa.

Essa temporalidade em crise encontra ressonância direta na reflexão de Walter Benjamin acerca do “estado de exceção” (Tese VIII) como condição permanente da história dos oprimidos.

Em *Terra em Transe*, a política é representada como um campo de violência contínua, nos quais regimes autoritários, discursos populistas e estratégias de dominação se alternam sem ruptura efetiva.

As cenas que retratam os comícios de Vieira (interpretado por José Lewgoy), a manipulação das massas e a teatralização do poder expõem a proximidade entre populismo e autoritarismo, revelando a normalização da exceção como regra.

Figura 10 – Comícios de Vieira, cena de “Terra em Transe” (1967)



Fonte: Terra em Transe (1967).

Da mesma forma, a figura de Porfírio Díaz (interpretado magistralmente por Paulo Autran), encarna traços explícitos do fascismo, pela violência institucional e pela construção mítica do poder e pela supressão do dissenso.

Figura 11 – Porfírio Diáz. Terra em Transe (1967)



Fonte: Terra em Transe (1967).

Nesse sentido, a obra glauberiana torna visível aquilo que Benjamin formula conceitualmente ao afirmar nas Teses sobre o Conceito de História (Tese VIII) que

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” no qual vivemos é a regra. precisamos chegar a um conceito de história que dê conta disso, então surgirá diante de nós nossa tarefa, a de instaurar o Real estado de exceção e graças a isso, Nossa posição na luta contra o fascismo tornar-se-á melhor (Löwy, 2005, p.83)

A noção benjaminiana de que a tradição dos oprimidos revela o estado de exceção como norma histórica encontra forte ressonância na construção estética de *Terra em Transe*. Ao recusar uma narrativa progressiva e redentora, o filme produz imagens de choque que evidenciam a recorrência das formas de dominação. Um exemplo emblemático é a cena em que o personagem Porfírio (interpretado por Paulo Autran) profere o discurso final: “Aprenderão! Aprenderão! Dominarei esta terra. Botarei estas históricas tradições em ordem. Pela força! Pelo amor da força! Pela harmonia universal dos infernos, chegaremos a uma civilização!” (Rocha, Terra em transe, 1967).

Figura 12 – Porfírio Díaz Terra em Transe (1967)



Fonte: Terra em Transe (1967).

A violência verbal e simbólica dessa fala, articulada à encenação exacerbada do poder, desestabiliza o espectador e explicita a naturalização do autoritarismo como método político.

Assim, o filme pode ser compreendido como uma intervenção crítica que, ao expor a permanência do autoritarismo sob diferentes máscaras políticas, aproxima-se da tarefa indicada por Benjamin de instaurar o “real estado de exceção”, entendido como um gesto capaz de interromper a continuidade histórica que sustenta o fascismo.

As reflexões desenvolvidas ao longo desta seção, como podemos perceber, encontram um ponto de condensação na Tese VIII de Walter Benjamin, cuja atualidade ilumina de forma contundente a leitura de *Terra em Transe*. Ao expor a política como um campo marcado pela violência permanente, pela manipulação das massas e pela recorrência de regimes autoritários sob diferentes roupagens, o filme de Rocha revela aquilo que Benjamin identifica como a normalização do estado de exceção na história dos oprimidos.

A representação do cinema glauberiano não se limita a denunciar excessos pontuais do poder, mas desestabiliza a própria ideia de progresso e de continuidade histórica, colocando em crise as narrativas que naturalizam a dominação como etapa necessária do desenvolvimento político. Relemos na íntegra a tese VIII:

A tradição dos oprimidos nos ensina que o 'estado de exceção' no qual vivemos é a regra. Precisamos chegar a um conceito de história que dê conta disso. Então surgirá diante de nós nossa tarefa, a de instaurar o real estado de exceção; e graças a isso, nossa posição na luta contra o fascismo tornar-se-á melhor. A chance deste consiste, não por último, em que seus adversários o afrontem em nome do progresso como se este fosse uma norma histórica. O espanto em constatar que os acontecimentos que vivemos 'ainda' sejam possíveis no século XX não é nenhum espanto filosófico. Ele não está no início de um conhecimento, a menos que seja o de mostrar que a representação da história donde provém aquele espanto é insustentável (Löwy, 2005, p.83).

À luz dessa tese, *Terra em Transe* pode ser compreendido como uma forma estética de pensamento histórico que denuncia a falência da política em prol do povo e a persistência das estruturas autoritárias.

O filme instaura, por meio do efeito de choque no pensamento, da fragmentação e da alegoria, um gesto crítico que interrompe a continuidade narrativa da história oficial, convocando o espectador a reconhecer a exceção como regra. Assim, a obra de Glauber Rocha além de dialogar com o pensamento benjaminiano, realiza cinematograficamente a tarefa por ele enunciada: tensionar a ideia de progresso e afirmar o cinema como espaço de resistência, crítica e conscientização histórica frente as múltiplas formas do fascismo.

2.6 Imagem, Alegoria e Consciência Histórica: Considerações Finais

A articulação entre o cinema de Glauber Rocha e o pensamento de Walter Benjamin permite compreender a imagem cinematográfica como forma de pensamento histórico e intervenção crítica. Ao operar por meio da alegoria, do efeito de choque no pensamento e da fragmentação narrativa, *Deus e o Diabo na Terra do Sol* e *Terra em Transe* recusam a linearidade do progresso e expõem a permanência da violência, da barbárie, da catástrofe e do estado de exceção na história brasileira.

À luz da Pedagogia da Imagem, essas obras se revelam potentes dispositivos formativos, capazes de estimular leituras críticas do passado e do presente, deslocando o espectador da posição passiva para um engajamento interpretativo ativo.

Desse modo, o cinema glauberiano não se limita ao mero recurso ilustrativo, e dialoga com a crítica benjaminiana da historiografia dos vencedores, mas realiza esteticamente sua tarefa política fundamental: escovar a história a contrapelo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou refletir sobre o potencial formativo do cinema no ensino de História, partindo da premissa de que a imagem cinematográfica não se reduz a recurso ilustrativo, mas constitui linguagem complexa, capaz de produzir sentidos históricos e políticos.

No primeiro artigo, evidenciou-se a necessidade de superar práticas pedagógicas que utilizam o cinema como complemento secundário do conteúdo curricular. Defendeu-se que a Pedagogia da Imagem requer a compreensão da linguagem cinematográfica, de seus enquadramentos, montagens, escolhas narrativas e silêncios, reconhecendo que cada imagem carrega uma construção histórica e ideológica. Assim, o ensino de História pode se beneficiar de abordagens que tratam o cinema como texto a ser interpretado criticamente, e não somente como reforço visual de conteúdos previamente definidos.

No segundo artigo, a análise da estética de Glauber Rocha nos filmes *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), e *Terra em Transe* (1967), articulada às reflexões de Walter Benjamin, demonstrou como o cinema pode operar como espaço de alegoria e efeito de choque no pensamento, rompendo com narrativas lineares da história e revelando dimensões ocultas da experiência social.

As obras analisadas evidenciam que a imagem cinematográfica pode tornar visíveis as tensões estruturais da sociedade brasileira, produzindo uma forma de consciência histórica que emerge do conflito e da interrupção.

De maneira articulada, os dois artigos convergem para a compreensão de que a Pedagogia da Imagem implica uma mudança de postura diante do ensino: exige do docente tenha domínio do conteúdo histórico, mas também tenha a capacidade de ler criticamente as imagens e de mediar processos interpretativos. Trata-se de reconhecer o cinema como espaço de produção de conhecimento e de formação crítica.

As reflexões desenvolvidas indicam que o trabalho com o cinema no ensino de História pode contribuir para ampliar repertórios culturais, estimular a análise crítica e promover experiências formativas que dialoguem com a cultura visual. Contudo, também se evidenciam limites, especialmente no que diz respeito à formação docente e às condições institucionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a análise estética e histórica das imagens.

Como possibilidade futura de investigação, sugere-se o aprofundamento de estudos empíricos que analisem práticas concretas de uso do cinema em sala de aula, bem como pesquisas que ampliem o diálogo entre teoria da imagem, imagem dialética e didática da História envolvendo análise filmica.

Em síntese, esta dissertação reafirma que pensar o cinema no ensino de História é pensar a própria condição da experiência histórica, marcada pela linguagem cinematográfica.

A Pedagogia da Imagem, quando assumida de forma sistemática, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e ressignificar o mundo, sobretudo, o mundo que historicamente vivem e transformam.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron (alemão) e Cleonice Paes Barreto Mourão (francês). Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história: edição crítica**. Organização e tradução de Adalberto Müller e Márcio Seligmann-Silva; notas de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

BETLINSKI, C.; RESENDE, A. P. **Alegoria e ensino de história**. Revista de História, v. 41, n. 2, p. 25-45, 2022.

BETLINSKI, C.; LOBO, R.; BARBOSA, M. **Cinema novo e alegoria histórica**. Revista Brasileira de Cinema, v. 15, n. 3, p. 1501-1539, 2019.

BRECHT, Bertolt. **Bertolt Brecht: poesia**. Introdução e tradução de André Vallias. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu, 2020.

GRÜNEWALD, José Lino. **Um filme de Glauber Rocha**. Rio de Janeiro: Embrafilme, 2001.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MURICY, Katia. **Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.118-142.

ROCHA, Glauber. **Deus e o Diabo na Terra do Sol**. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 1964. 1 filme (125 min), son., p&b.

ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ROCHA, Glauber. **Terra em transe**. Direção: Glauber Rocha. Produção: Mapa Produções Cinematográficas. Rio de Janeiro: Mapa, 1967. 1 filme (105 min), son., p&b., 35 mm.

XAVIER, Ismail. **Alegorias do subdesenvolvimento: cinema novo, tropicalismo, cinema marginal**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

XAVIER, Ismail. **Sertão mar: Glauber Rocha e a estética da fome**. São Paulo: Cosac Naify, 2019.

APÊNDICE A

PRODUTO EDUCACIONAL

1. INTRODUÇÃO

Este Produto Educacional integra a pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e tem como objetivo desenvolver um Roteiro de Análise Fílmica Adaptável às práticas pedagógicas de professores de Ciências Humanas da Educação Básica.

O roteiro proposto busca orientar a mediação docente, favorecendo o aprofundamento dos debates acerca dos temas abordados nos filmes, bem como a leitura crítica das produções cinematográficas, de modo a potencializar o cinema como recurso formativo e não apenas ilustrativo ou recreativo.

O uso de filmes e do cinema no contexto escolar tem se mostrado uma prática recorrente no ensino das Ciências Humanas, especialmente por seu potencial de aproximar os conteúdos curriculares das experiências culturais dos alunos. No entanto, observa-se que, em muitos contextos da educação básica, os filmes são frequentemente utilizados de forma predominantemente ilustrativa ou como recurso de entretenimento, dissociados de uma abordagem sistematizada que favoreça a problematização, a análise crítica e o aprofundamento conceitual dos temas trabalhados em sala de aula.

Essa utilização limitada tende a reduzir o potencial pedagógico da linguagem cinematográfica, desconsiderando seus aspectos estéticos, narrativos, históricos e ideológicos, que podem contribuir de maneira significativa para a construção do conhecimento nas Ciências Humanas.

Diante desse cenário, torna-se necessário propor estratégias que possibilitem aos professores superar o uso meramente acessório do cinema, integrando-o de forma intencional e reflexiva ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a criação de estratégias pedagógicas que orientem a análise e a discussão dos filmes em sala de aula mostra-se fundamental para ampliar o potencial formativo do cinema no ensino das Ciências Humanas.

Ao ser trabalhado de maneira sistematizada, o filme deixa de ser apenas um suporte ilustrativo de conteúdos previamente definidos e passa a constituir-se como fonte de reflexão, interpretação e problematização da realidade social e histórica.

O cinema, enquanto produção cultural situada em determinado contexto histórico, permite aos estudantes compreenderem os processos históricos não somente como sucessões de fatos, mas como construções permeadas por disputas de poder, interesses políticos,

relações econômicas, tensões sociais e concepções filosóficas de mundo. Além disso, a linguagem cinematográfica, por meio de seus elementos estéticos — como enquadramentos, montagem, trilha sonora, ritmo narrativo e escolhas visuais — contribui para a construção de sentidos que influenciam a forma como determinados temas, sujeitos e acontecimentos são representados.

Ao articular essas diferentes dimensões — estética, histórica, política, econômica, social e filosófica, o trabalho pedagógico com o cinema possibilita o desenvolvimento de uma leitura crítica das imagens e narrativas audiovisuais, ampliando a percepção dos estudantes acerca dos modos de representação da realidade e das interpretações possíveis sobre o passado e o presente. Dessa forma, o cinema pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente os discursos que circulam socialmente e de compreender o mundo em sua complexidade.

Assim, o Roteiro de Análise Fílmica Adaptável proposto neste Produto Educacional configura-se como uma estratégia pedagógica voltada a subsidiar a prática docente, oferecendo parâmetros para a mediação das atividades com filmes e favorecendo o aprofundamento das análises e discussões em sala de aula.

Ao orientar o olhar para além da narrativa imediata, o roteiro busca potencializar o cinema como instrumento de reflexão crítica e de construção do conhecimento nas Ciências Humanas, fortalecendo seu papel no processo educativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do cinema como linguagem e objeto de análise não constitui uma perspectiva recente. Conforme destaca Jacques Aumont e Michel Marie em seu livro “A Análise do Filme”:

A análise fílmica não é uma actividade absolutamente nova, longe disso. Quase poderíamos dizer, forçando um pouco a nota, que ela nasceu ao mesmo tempo que o cinema: à sua maneira, os cronistas que relatavam as primeiras sessões do Cinematógrafo, ao comentar pormenorizadamente as «vistas animadas» que descobriam, já eram um tanto analistas (às vezes precisos, nem sempre muito exactos) (Aumont, 2004, p.7).

A análise fílmica acompanha o próprio surgimento do cinema, ainda que de forma embrionária, já presente nos relatos e comentários dos primeiros espectadores e cronistas das sessões do Cinematógrafo. Ao descreverem minuciosamente as chamadas “vistas animadas”, esses observadores iniciais mobilizaram procedimentos analíticos, ainda que não

sistematizados, evidenciando que a necessidade de interpretar e atribuir sentidos às imagens em movimento sempre esteve associada à experiência cinematográfica.

Essa constatação reforça a ideia de que a análise fílmica não se limita a um exercício técnico ou especializado, mas constitui uma prática interpretativa fundamental para a compreensão do cinema em suas múltiplas dimensões — narrativas, estéticas, históricas e simbólicas. No contexto educacional, sobretudo no ensino das Ciências Humanas, tal perspectiva revela-se especialmente relevante, uma vez que os filmes podem ser compreendidos como produções culturais situadas historicamente, portadoras de visões de mundo, valores e disputas de sentido.

Assim, ao considerar a análise fílmica como prática historicamente consolidada, este trabalho reafirma a necessidade de sua sistematização no espaço escolar. O roteiro de análise proposto, com efeito, busca oferecer subsídios para que professores da educação básica possam mediar o contato dos estudantes com o cinema de forma crítica e reflexiva, deslocando o filme do lugar de mero recurso ilustrativo para o de objeto de estudo e problematização, capaz de aprofundar os debates sobre os temas abordados e de contribuir para a formação crítica dos sujeitos.

Nesse sentido, Aumont (2004) chama a atenção para o fato de que a análise de um filme, mesmo quando considerada enquanto obra artística, constitui uma prática relativamente comum ao espectador, ainda que, na maioria das vezes, realizada de maneira não sistemática.

Contudo, analisar um filme, mesmo enquanto obra artística, é no fundo uma actividade banal, pelo menos de maneira não sistemática, que qualquer espectador, por pouco crítico, e distante do objecto, pratica a dado momento da sua visão. O olhar com que se vê um filme torna-se analítico quando, como a etimologia indica, decidimos dissociar certos elementos do filme para nos interessarmos mais especialmente por tal momento, tal imagem ou parte da imagem, tal situação. Assim definida, de forma minimal mas exacta, pela atenção prestada ao pormenor, a análise é uma atitude comum ao crítico, ao cineasta e a todo o espectador minimamente consciente. Em particular deve ficar claro que um bom crítico é sempre, mais ou menos, um analista, mesmo que potencialmente, e que uma das suas qualidades é precisamente a atenção para os detalhes, associada a uma forte capacidade interpretativa (Aumont, 2004, p.12).

Para o autor, o olhar analítico se configura quando o espectador passa a dissociar elementos do filme, direcionando sua atenção a determinados momentos, imagens, situações ou detalhes, num exercício que envolve observação minuciosa e interpretação. Tal perspectiva permite compreender a análise fílmica não como uma atividade exclusiva de especialistas, mas como uma atitude possível a todo espectador minimamente consciente,

desde que orientada por critérios e procedimentos que favoreçam a atenção ao detalhe e a construção de sentidos.

Dessa forma, ao ser incorporada ao contexto escolar, a análise fílmica demanda mediação pedagógica capaz de transformar essa prática espontânea e difusa em um exercício sistematizado de leitura audiovisual.

O roteiro aqui proposto busca justamente operacionalizar esse movimento, oferecendo aos docentes um instrumento que potencializa a capacidade interpretativa dos estudantes e qualifica seu olhar sobre o cinema, contribuindo para que a experiência estética se converta também em experiência formativa e crítica.

Assim, ao considerar a análise fílmica como prática historicamente consolidada, este trabalho reafirma a necessidade de sua sistematização no espaço escolar, buscando, portanto, oferecer subsídios para que professores da educação básica possam mediar o contato dos estudantes com o cinema, de forma crítica e reflexiva, deslocando o filme do lugar de mero recurso ilustrativo para o de objeto de estudo e problematização, sendo assim, capaz de aprofundar os debates sobre os temas abordados e de contribuir para a formação crítica.

Nessa perspectiva, Aumont (2004) destaca que a análise de um filme, mesmo enquanto obra artística, constitui uma atividade relativamente comum ao espectador, ainda que, na maioria das vezes, realizada de maneira não sistemática. Para o autor, “o olhar analítico se configura no momento em que o espectador decide dissociar determinados elementos da obra, concentrando sua atenção em imagens, sequências, situações ou detalhes específicos, exercitando uma observação atenta e uma interpretação mais aprofundada” (Aumont, 2012).

Trata-se, portanto, de uma atitude que não se restringe ao campo da crítica especializada, mas que pode ser desenvolvida por qualquer sujeito minimamente consciente de seu papel enquanto leitor de imagens.

Entretanto, quando transposta para o contexto escolar, essa prática espontânea de análise demanda intencionalidade pedagógica e organização metodológica. A ausência de procedimentos claros tende a reforçar usos do cinema marcados pelo entretenimento ou pela ilustração de conteúdos previamente definidos, limitando seu potencial formativo.

Nesse sentido, a sistematização da análise fílmica assume papel central ao possibilitar que o olhar dos estudantes seja orientado para aspectos formais, narrativos, estéticos e simbólicos da linguagem cinematográfica, favorecendo a construção de interpretações historicamente situadas e socialmente contextualizadas.

Portanto, o roteiro de análise fílmica aqui apresentado se insere nesse esforço de mediação didático-metodológica, ao propor etapas e eixos de observação que auxiliam o professor na condução do trabalho com filmes em sala de aula. Ao explicitar critérios de

análise e sugerir caminhos para a problematização das imagens, o roteiro contribui para transformar o ato de ver filmes em um exercício sistemático de leitura audiovisual, capaz de articular forma e conteúdo, estética e contexto histórico, narrativa e intencionalidade.

Dessa maneira, o cinema passa a ser compreendido não apenas como recurso pedagógico complementar, mas como linguagem e objeto de conhecimento próprio das Ciências Humanas.

Ao estimular a atenção aos detalhes e a capacidade interpretativa, conforme assinala Aumont (2004), o uso sistematizado da análise fílmica favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, amplia as possibilidades de leitura do mundo social e histórico e fortalece a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e produzir sentidos a partir das imagens que permeiam a cultura contemporânea.

Nessa mesma direção, as reflexões de Walter Benjamin (2012) contribuem para ampliar a compreensão do cinema enquanto representação dos fenômenos do mundo. No ensaio *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (2012), Benjamin observa que “O cinema caracteriza-se não só pelo modo como um homem se apresenta perante a aparelhagem, mas também pelo modo como, com a ajuda desta, ele representa o mundo circundante. (Benjamin, 2012, p.37).

Tal afirmação desloca a análise do cinema de uma perspectiva meramente ilustrativa para um entendimento mais amplo, no qual a técnica cinematográfica amplia a percepção da representação e da interpretação da realidade social.

Essa compreensão reforça a ideia de que o filme não se limita a tentar representar o real de forma neutra, mas o reconstrói a partir de escolhas técnicas, enquadramentos, montagens e recortes que expressam determinadas visões de mundo. Assim, o cinema configura-se como uma linguagem historicamente situada, atravessada por relações sociais, políticas e culturais, cujas imagens produzem sentidos e participam ativamente da formação do olhar dos sujeitos.

Ao articular as contribuições de Aumont e Benjamin, torna-se possível compreender a análise fílmica como um exercício que ultrapassa a descrição superficial das imagens, buscando identificar a dialética da imagem, através da Pedagogia da Imagem, aprofundar nas representações cinematográficas.

Nesse sentido, analisar um filme implica investigar de que modo a representação cinematográfica organiza a experiência visual e constrói determinadas representações do mundo, contribuindo para naturalizar, questionar ou tensionar visões de realidade.

Dessa forma, no contexto educacional, o trabalho com o cinema demanda um olhar que (através da Pedagogia da Imagem) reconheça sua dimensão estética, técnica e social, permitindo que o filme seja abordado como documento cultural e objeto de reflexão crítica.

Ao favorecer esse tipo de leitura, o ensino com e sobre o cinema pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência histórica e para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as imagens e discursos que circulam na sociedade.

Nesse mesmo horizonte interpretativo, Walter Benjamin aprofunda a reflexão ao afirmar que o cinema produziu, no âmbito da percepção visual — e posteriormente também da percepção acústica — um significativo aprofundamento da percepção. Para o autor, tal característica distingue o cinema de outras formas artísticas, uma vez que

O cinema teve como consequência, em todo âmbito do mundo da percepção visual, e agora também acústica, um aprofundamento semelhante da percepção consciente. O reverso desse fato é que as ações apresentadas por um filme podem ser analisadas com muito mais exatidão e sob muito mais pontos de vista do que as ações representadas na pintura ou no teatro (Benjamin, 2017, p.37).

Essa especificidade decorre diretamente das possibilidades técnicas do cinema, especialmente do uso da montagem, do enquadramento e dos movimentos, que permitem ao espectador revisitar, fragmentar e reconstituir a ação, ampliando suas possibilidades de interpretação.

A observação de Benjamin reforça a compreensão do cinema como uma linguagem particularmente propícia à análise crítica, na medida em que favorece a decomposição do movimento, do gesto e da ação em múltiplos planos de observação. Diferentemente de outras manifestações artísticas, nas quais a experiência estética se dá de forma mais contínua ou imediata, o cinema possibilita um olhar analítico mais detalhado, capaz de representar aspectos do mundo que escapam à percepção cotidiana. Trata-se, portanto, de uma forma de representação que não apenas reproduz o mundo, mas o reorganiza, tornando visíveis dimensões antes imperceptíveis.

Essa ampliação da capacidade analítica do olhar reforça o potencial da Pedagogia da Imagem na análise fílmica, sobretudo no campo das Ciências Humanas, em que a interpretação de ações, discursos e práticas sociais constitui elemento central do processo de aprendizagem. Ao permitir a análise minuciosa das ações humanas em contextos históricos específicos, o filme oferece condições privilegiadas para a problematização das relações sociais, das estruturas de poder e das representações construídas sobre o passado e o presente.

Dessa maneira, as contribuições de Benjamin evidenciam que o cinema, ao articular técnica, percepção e representação, configura-se como um instrumento particularmente fecundo para o desenvolvimento de leituras críticas da realidade. Tal entendimento reforça

a necessidade de abordagens pedagógicas que reconheçam essa potência analítica e formativa do cinema, criando condições para que o trabalho com filmes em sala de aula vá além do consumo passivo de imagens e se constitua como prática reflexiva e historicamente orientada — perspectiva que será aprofundada, a seguir, a partir das contribuições de Marc Ferro.

É nessa direção que as reflexões de Marc Ferro (1992) se mostram particularmente relevantes para o campo da História e, por extensão, para as Ciências Humanas e para o trabalho pedagógico com o cinema. Ao discutir o estatuto do filme como fonte histórica, o autor propõe uma mudança significativa de perspectiva, contribuindo para notar a importância da imagem e por consequência para a Pedagogia da Imagem, ao afirmar:

Partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou o desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. Os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?) As crenças, as intenções, o imaginário do homem são tão História quanto a História (Ferro, 1992, p. 86).

A proposição de Ferro (1992) tensiona diretamente o uso tradicional das imagens no ensino de Ciências Humanas, frequentemente subordinadas à lógica da confirmação do texto escrito. Ao defender que o filme seja analisado como imagem em si, e não apenas como complemento ilustrativo de um saber previamente legitimado, o autor amplia o campo das fontes históricas e reafirma a centralidade do cinema como documento cultural e socialmente situado.

Nessa perspectiva, o filme não é avaliado somente por seu grau de fidelidade factual, mas por sua capacidade de expressar crenças, valores, intencionalidades e imaginários próprios do contexto que o produziu.

Tal compreensão dialoga diretamente com as contribuições de Benjamin, ao reconhecer no cinema uma linguagem marcada pela técnica e pela ampliação da percepção, e com Aumont, ao enfatizar a necessidade de um olhar analítico atento aos detalhes e às escolhas formais da obra. Ao serem articuladas, essas abordagens reforçam a ideia de que a análise fílmica no ensino de História deve deslocar-se da simples verificação do “verdadeiro” ou “falso” para a investigação dos sentidos produzidos pelas imagens, considerando o filme como forma de interpretação do mundo e do tempo histórico.

Dessa maneira, ao assumir o cinema como História — inclusive quando se apresenta como ficção ou invenção, abre-se espaço para um trabalho pedagógico que valoriza o filme enquanto linguagem, fonte e objeto de reflexão crítica. Tal abordagem permite compreender que o estudo das imagens cinematográficas não apenas amplia o repertório de fontes históricas, mas também contribui para a formação de sujeitos capazes de problematizar representações, narrativas e discursos sobre o passado e o presente.

Nesse horizonte de reflexão sobre as imagens e seus modos de significação ao longo do tempo, Walter Benjamin (2024) oferece ainda uma contribuição fundamental ao discutir a permanência e a atualidade de formas expressivas historicamente situadas. Conforme afirma o autor:

A alegoria, tal como muitas outras formas de expressão, não perdeu o seu significado pelo simples fato de se tornar ‘antiquada’. Pelo contrário, como acontece frequentemente, gerou-se um antagonismo entre a forma antiga e a mais recente, tanto mais dado a desenrolar-se em silêncio quanto era desprovido de conceitos, profundo e exasperado (Benjamin, 2024, p. 171).

Essa reflexão permite compreender que as imagens — inclusive as cinematográficas — não devem ser avaliadas apenas a partir de critérios de atualidade ou obsolescência formal. Ao contrário, formas consideradas “antiquadas” podem conservar e até intensificar sua potência crítica justamente por estabelecerem tensões com modos mais recentes de representação. No cinema, essas tensões manifestam-se tanto na reutilização de códigos visuais e narrativos quanto na ressignificação de tradições estéticas, revelando camadas de sentido que exigem um olhar atento às permanências e rupturas históricas.

Ao considerar a alegoria como forma expressiva ainda carregada de significação, Benjamin reforça a necessidade de uma leitura que vá além da superfície das imagens, reconhecendo nelas conflitos, silêncios e antagonismos que atravessam o tempo histórico. Tal perspectiva contribui para a compreensão do cinema como espaço privilegiado de elaboração simbólica, no qual diferentes temporalidades se entrecruzam e produzem sentidos que não se esgotam em uma leitura imediata.

Dessa maneira, a análise fílmica, ao se debruçar sobre as imagens em sua complexidade histórica e simbólica, possibilita apreender o cinema como linguagem capaz de articular passado e presente, tradição e inovação. No contexto do ensino de História e das Ciências Humanas, essa abordagem favorece a problematização das representações, estimulando a leitura crítica das imagens e a compreensão de que os sentidos nelas inscritos são resultados de disputas, permanências e transformações próprias da experiência histórica.

Nessa mesma linha de reflexão, Walter Benjamin aprofunda a compreensão do cinema ao relacioná-lo diretamente a transformações nos modos de percepção e recepção das obras de arte. Ao tratar da chamada “recepção na distração”, o autor afirma:

Ela faz hoje no cinema. A recepção na distração, se observa com a intensidade cada vez maior em todos os domínios da arte e que é sintoma de uma profunda mudança da apercepção, tem no cinema seu instrumento de exercício próprio. O seu efeito de choque, o cinema vem ao encontro dessa forma de recepção (Benjamin, 2012, p. 115).

A noção de sensação de choque no pensamento, tal como formulada por Benjamin, revela-se central para compreender o potencial crítico do cinema. Longe de ser apenas um estímulo sensorial ou um recurso de impacto imediato, o “choque” opera como elemento desestabilizador da percepção habitual, interrompendo a experiência passiva e abrindo espaço para a reflexão. Ao confrontar o espectador com imagens, ritmos e montagens, o cinema atua diretamente sobre os esquemas de apreensão do mundo, provocando fissuras no pensamento e exigindo uma reorganização do olhar.

Essa capacidade de produzir choques perceptivos reforça o entendimento do cinema como linguagem privilegiada para a problematização da realidade social e histórica. Ao mobilizar a atenção do espectador por meio do impacto visual e sonoro, o filme cria condições para que a recepção, ainda que inicialmente marcada pela distração, possa converter-se em consciência crítica. Nesse sentido, o choque não se opõe à reflexão, mas funciona como seu gatilho, tornando visíveis contradições, conflitos e tensões que atravessam a experiência histórica.

Articuladas às contribuições de Aumont, Ferro e do próprio Benjamin, essas reflexões permitem compreender a análise fílmica como prática capaz de explorar pedagogicamente o potencial disruptivo do cinema. Ao orientar o olhar dos estudantes para os efeitos de choque produzidos pelas imagens — seus cortes, enquadramentos, ritmos e silêncios —, abre-se espaço para um trabalho formativo que transforma a experiência cinematográfica em exercício crítico do pensamento, ampliando a capacidade de leitura do mundo e das representações históricas que o constituem.

As contribuições de Aumont, Benjamin e Ferro permitem compreender o cinema como linguagem complexa, historicamente situada e dotada de forte potencial analítico e crítico. Ao articular técnica, percepção, representação e imaginário, o filme se afirma como objeto legítimo de estudo nas Ciências Humanas, capaz de provocar efeitos de choques no pensamento e ampliar as formas de apreensão da realidade.

Nesse sentido, torna-se fundamental pensar estratégias que sistematizem a análise fílmica no contexto escolar, possibilitando a mediação pedagógica desse potencial formativo — questão que orienta a proposta metodológica apresentada a seguir.

3. METODOLOGIA

No segundo capítulo, intitulado *Possibilidades Metodológicas para Análise Fílmica*, da obra *Luz, Câmera e História: práticas de ensino com o cinema*, Rodrigo de Almeida Ferreira afirma:

Contudo, por ocasião da exibição fílmica na escola, dois movimentos aparecem recorrentes, seja na condição de aluno ou Professor: ansiedade de começar a assistir para emitir o veredito se o filme é ‘legal’ ou não; Reconhecer no filme aspectos relacionados ao conteúdo da matéria ensinada. Acreditamos que essas duas posturas podem restringir a contribuição do uso do filme na discussão em história. Para evitar tais riscos, alguns procedimentos básicos devem ser observados no momento em que o professor inicia o planejamento da aula a ser mediada pelo elemento fílmico. Segui-los permite ampliar a discussão da linguagem cinematográfica na educação do processo histórico para além do conteúdo curricular. Por esta perspectiva, rompe-se com a prática recorrente de buscar reforço do conteúdo disciplinar com a exibição, o que abre espaço para o desenvolvimento de ações inscritas na leitura fílmica, ou seja, exercícios para educação do olhar, tomando o filme como objeto a ser analisado (não apenas como fonte. (Ferreira, 2018, p. 57-58).

A análise proposta por Ferreira evidencia práticas recorrentes no uso do cinema em sala de aula que tendem a limitar seu potencial formativo, ao reduzir o filme a um julgamento imediato de gosto ou à simples identificação de conteúdos previamente trabalhados. Tais posturas, ao privilegiarem a recepção espontânea ou a função ilustrativa da obra, acabam por obscurecer a complexidade da linguagem cinematográfica e suas possibilidades de problematização histórica.

Ao defender a observância de procedimentos básicos no planejamento das aulas mediadas pelo cinema, o autor reforça a necessidade de uma abordagem intencional e sistematizada, que reconheça o filme como objeto de análise e não apenas como fonte auxiliar. A noção de “educação do olhar”, destacada por Ferreira, aproxima-se das reflexões de Aumont, Benjamin e Ferro ao enfatizar a leitura crítica das imagens, a atenção aos detalhes e a compreensão das escolhas estéticas, narrativas e técnicas que estruturam o discurso cinematográfico.

É a partir dessa perspectiva que se torna possível pensar propostas metodológicas que ampliem o uso do cinema no ensino de História, deslocando-o do lugar de reforço do conteúdo curricular para o de instrumento de reflexão sobre o processo histórico, as

representações do passado e os modos de construção do imaginário social. Nesse sentido, o roteiro de análise fílmica apresentado neste trabalho insere-se como uma resposta a essas demandas, buscando sistematizar práticas que favoreçam a leitura crítica do cinema no contexto escolar.

Nesse contexto, as reflexões de Rosália Duarte contribuem de modo decisivo para compreender o trabalho com o cinema como parte de uma pedagogia da imagem, voltada à formação do olhar e da sensibilidade crítica. Ao tratar da relação entre cinema e educação, a autora afirma:

Do mesmo modo como temos buscado criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema. Nesse caso, gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive (Duarte, 2009, p. 72).

A perspectiva apresentada por Duarte reforça a necessidade de superar uma relação imediata e espontânea com o filme, entendendo o “gostar” não como simples adesão subjetiva, mas como resultado de um processo formativo que envolve contextualização histórica, leitura crítica e reflexão sobre as imagens. Tal concepção dialoga diretamente com a noção de educação do olhar, ao reconhecer que a apreciação cinematográfica exige instrumentos analíticos capazes de transformar a recepção das imagens em experiência reflexiva.

De modo complementar, Marcos Napolitano enfatiza a importância da sistematização da análise fílmica no contexto escolar, destacando o papel central do roteiro como instrumento pedagógico. Segundo o autor:

Quando pensamos em iniciar o cinema em nossas atividades escolares, a primeira (e mais comum) iniciativa é exibir o filme na sala de aula e propor debate ou trabalho escrito sobre o conteúdo. Qualquer que seja o tipo de exibição escolhida pelo professor é de fundamental importância a elaboração de um roteiro de análise. Mesmo que o professor e os alunos optem por uma primeira assistência livre, sem sistematização da análise e pré-orientação do olhar, nos momentos posteriores da atividade um roteiro de análise será bastante útil (Napolitano, 2003, p. 81-82).

A defesa do roteiro de análise fílmica, como elemento estruturante da prática pedagógica, reforça a centralidade da mediação docente no trabalho com o cinema. Ao orientar o olhar dos estudantes para aspectos formais, narrativos, simbólicos e contextuais do filme, o roteiro contribui para deslocar a recepção marcada pela distração para uma experiência analítica capaz de explorar, pedagogicamente, aquilo que Benjamin (2012) identificou como o efeito de choque do cinema. Nesse sentido, a sistematização da análise

não neutraliza o impacto das imagens, mas o potencializa, transformando o choque perceptivo em estímulo ao pensamento crítico.

Dessa forma, a metodologia aqui proposta se articula a uma Pedagogia da Imagem que reconhece o cinema como linguagem, documento histórico e forma de produção de sentidos. Ao combinar a educação do olhar, a atenção aos detalhes analíticos (Aumont), a compreensão do filme como expressão do imaginário e da história (Ferro) e o potencial disruptivo do choque cinematográfico (Benjamin), o roteiro de análise fílmica apresenta-se como instrumento capaz de qualificar o uso do cinema na escola.

Trata-se, portanto, de uma proposta metodológica que visa transformar o ato de assistir a filmes em prática formativa, crítica e historicamente orientada, consolidando o cinema como objeto legítimo de estudo no ensino de História e das Ciências Humanas.

Como desdobramento deste Produto Educacional e percurso teórico-metodológico, apresentam-se, em anexos, após as referências bibliográficas:

Anexo A: Ficha de Análise Fílmica – com orientações (Versão do professor)

Anexo B: Ficha de Análise Fílmica (Para os Alunos)

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. Tradução de Marcelo Félix. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. trad. Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: ZOUK, 2012
- BENJAMIN, Walter. **Estética e sociologia da arte**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- FERREIRA , Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história**:práticas de ensino com o cinema.1 ed.Belo Horizonte :autêntica Editora,2018.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003

ANEXO A

FICHA DE ANÁLISE FÍLMICA – VERSÃO DO PROFESSOR

Este material integra o Produto Educacional, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e tem como objetivo desenvolver um Roteiro de Análise Fílmica Adaptável às práticas pedagógicas de professores de Ciências Humanas da educação básica

OBJETIVOS DA ATIVIDADE

- Estimular a leitura crítica das imagens cinematográficas, compreendendo o cinema como linguagem histórica e cultural.
- Promover a educação do olhar, desenvolvendo a atenção aos elementos formais, narrativos e simbólicos do filme.
- Explorar o potencial do cinema para produzir choques perceptivos que provoquem reflexão crítica.
- Relacionar o filme a aspectos históricos, sociológicos e filosóficos, considerando seu contexto de produção e circulação.
- Favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes na interpretação das imagens e narrativas audiovisuais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O roteiro fundamenta-se na Pedagogia da Imagem e em contribuições teóricas que compreendem o cinema como forma de representação historicamente situada. Dialoga com a noção de análise fílmica (Aumont, 2009), com o entendimento do filme como fonte histórica e como expressão do imaginário social (Marc Ferro, 1992), com a educação do olhar (Duarte, 2002), com a necessidade de sistematização por meio de roteiros (Napolitano, 2003) e com o conceito de choque no pensamento e imagem dialética desenvolvido por (Benjamin, 2012).

ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO

- Antes da exibição: contextualizar brevemente o filme (época, diretor, gênero), sem antecipar interpretações.
- Durante a exibição: incentive assistir ao filme de forma atenta, podendo ser livre ou com observações pontuais.
- Após a exibição: utilize a ficha de análise fílmica como instrumento de mediação, dos estudantes.
- Evite conduzir as respostas para julgamentos de gosto (gostei / não gostei) ou apenas para identificação de conteúdos.
- Estimule respostas argumentativas, fundamentadas nas imagens, cenas e escolhas da linguagem cinematográfica.
- As perguntas podem ser adaptadas, suprimidas ou reorganizadas conforme a série e os objetivos da aula.
- A atividade pode ser realizada individualmente, em grupos ou combinada com debate coletivo.

AVALIAÇÃO (SUGESTÃO)

A avaliação pode considerar: a capacidade de observação das imagens; a articulação entre filme e contexto histórico; a qualidade argumentativa das respostas; a mobilização de conceitos discutidos em aula; e a participação nos debates.

OBSERVAÇÃO FINAL

O roteiro não visa respostas únicas ou fechadas, mas a construção de interpretações críticas. O cinema é tomado como espaço de tensão, choque e produção de sentidos, capaz de ampliar a compreensão dos estudantes sobre a História, a sociedade e as imagens que os cercam.

ANEXO B - (Espaço reservado para o cabeçalho da escola)

FICHA DE ANÁLISE FÍLMICA

Aluno(a): _____

Professor: _____

Turma: _____ **Data:** ____ / ____ / ____

Filme analisado: _____

Diretor(a): _____ **Ano:** _____

1. Há alguma cena ou imagem do filme que te causou estranhamento ou choque? Ou seja, algo que te tirou do comum, surpreendeu ou fez você olhar a realidade de um jeito diferente? Explique como esse impacto te levou a pensar ou questionar o que está sendo mostrado.

Obs: Para Walter Benjamin (autor que no qual nos baseamos para elaboração deste roteiro, o “choque” acontece quando algo interrompe nossa forma automática de ver o mundo, nos despertando para refletir. Já o “estranhamento” é quando aquilo que parece comum passa a ser visto como diferente, permitindo um olhar mais crítico sobre a realidade.

2. Quais aspectos da linguagem cinematográfica (enquadramentos, montagem, ritmo, som, silêncio, uso da cor ou da luz, contraste de preto e branco) chamaram mais a sua atenção? Como eles contribuem para os sentidos do filme?

3. Como o filme representa o tempo histórico (passado, presente, memória ou atualização de conflitos)? Que relações podem ser estabelecidas entre o contexto de produção da obra e o período retratado?

4. Que valores, crenças, ideias ou visões de mundo aparecem expressos no filme? O que eles revelam sobre a sociedade que produziu essa obra?

5. Que conflitos sociais, políticos ou culturais são apresentados no filme? Como esses conflitos são construídos pelas imagens e pela narrativa?

6. Em que medida o filme pode ser entendido como uma imagem dialética, ou seja, como um espaço de confronto entre diferentes tempos, sentidos e interpretações?

7. Que ações, gestos ou situações do filme puderam ser analisados com mais detalhe por meio da linguagem cinematográfica? O que o cinema torna visível que outras formas de arte talvez não mostrem da mesma forma? (justifique sua resposta)

8. Que silêncios, ausências ou escolhas narrativas chamam sua atenção no filme? O que não é mostrado ou dito também produz sentido?

[illegible]

9. De que forma o filme estimula uma reflexão crítica sobre a realidade social, histórica ou cultural? O efeito de choque no pensamento ou estranhamento das imagens ajuda a questionar ideias naturalizadas? Por que? de que forma?

[illegible]

10. Após a análise do filme, que novas perguntas surgem sobre o tema estudado, sobre o período histórico ou sobre o próprio cinema enquanto linguagem? Espaço aberto para alguma observação.

[illegible]

