

Cinema, emoção e análise sociocultural: reflexões sobre uma didática de uso do filme em situações de ensino e pesquisa

Alexander Martins Vianna*

Resumo

Este artigo demonstra a necessidade de distinguir metodologicamente as implicações de uso de filmes cinematográficos como recursos didáticos e como fontes para a análise social e estudos culturais, insistindo na importância de se entender sua forma e sentido específicos de propor visões de agências causais, temporalidade e emoção.

Palavras-chave: Cinema, Análise Social, Cultura, Educação.

Abstract

This article intends to show how it is important to make distinction between the uses of films as resources to pedagogical approaches and themes at fundamental and high schools, and the uses of films as sources to surveys in Social Analysis and Cultural Studies. It emphasizes furthermore the importance of understanding films' emotional frames as ways of figuring specific views and comprehensions of causality.

Key words: Cinema, Social Analysis, Culture, Education.



* **ALEXANDER MARTINS VIANNA** é Professor Adjunto de História Moderna – DHIST/UFRRJ; é Mestre e Doutor em História Social pelo PPGHIS-UFRJ. Site: www.martinsvianna.net

Introdução:

Em 19 de fevereiro de 2011, o prof. Antonio Ozaí da Silva, do Departamento de Ciências Sociais da UEM e editor das revistas Espaço Acadêmico, postou a seguinte crônica em seu blog: “[É apenas um filme?!?](#)”. Nesta crônica, relata duas reações distintas em relação à audiência de um filme: aquela de sua filha, que queria somente ter um momento de entretenimento e não queria por perto a “patrulha ideológica” do pai, reclamando de sua postura – fora de hora

– excessivamente analítica e, por fim, dizendo singelamente “Pai, é apenas um filme!...”; e a reação de um douto que, em ocasião profissional, comentando um filme, ficou irritado com Ozaí, por este usar com ele o argumento singelo de sua filha (“É apenas um filme!...”).

Dessa experiência *pática* contrastante, nasceu a crônica de Ozaí, provocativamente intitulada “[É apenas um filme?!?](#)”, na qual

trata de seus interesses e usos do cinema como recurso motivacional para debates em suas aulas de ciências sociais. Esta experiência me motivou a escrever este ensaio e intitulá-lo “**Filme, Emoção e Análise Sociocultural**”, cujo teor seria o resultado das impressões que tenho tirado de uma série de artigos que têm aparecido ultimamente na revista [Espaço Acadêmico](#), centrados no uso do filme como recurso didático em letras, filosofia, ciências sociais, pedagogia e

história. Com este curto ensaio, gostaria de chamar a atenção para a diferença entre a utilização do filme como recurso didático motivacional para determinados temas curriculares, transversais e extracurriculares, e a utilização do filme como fonte de época.

O filme cinematográfico como recurso motivacional didático-temático

A situação *pática* contrastante descrita por Ozaí (aquela da filha e a do douto) são extremos exemplares com os quais

não me identifico enquanto cinéfilo e historiador: num extremo, vemos aqueles que querem o filme para diversão sem compromisso, como distensão, lazer, sem apelativos a maiores responsabilidades; no outro extremo, estão os supostos entendidos da sétima arte que, com suas regras de distinção sobre gosto e adequação ideológica, pretendem definir, unidimensionalmente, pertinência para determinados filmes e os “filmes que valem

a pena de serem assistidos”.

No meio do caminho, estão pessoas como eu, que podem buscar desde filmes que são deliberadamente produzidos para o nicho de “cinema de consciência social” até o mais clássico besteirol norte-americano, mas que sabem transformar tais extremos estilísticos em questões pertinentes para debate nas ciências humanas, pois, afinal, não são pedras que produzem filme, mas seres humanos que vivem em



sociedade. Nesse sentido, para as ciências humanas, independentemente dos regimes de gosto sobre a sétima arte, todo filme é instrutivo de alguma forma, dependendo da questão que se lance sobre o mesmo quando identificamos o tipo de valor ou ideia que veicula *através de determinados padrões de forma e sentido para emoção e catarse* – i.e., *através de seu complexo pático-racional linguístico-imagético-sonoro-performático específico*.

Um filme produzido para ser de “consciência social” na década de 1970, por exemplo, tinha agendas próprias de questões que podem não exercer o mesmo apelativo emocional sobre uma geração que já vive, social e institucionalmente, os resultados das conquistas que, no momento de produção do filme, eram direitos a serem conquistados. Então, quando escolhemos um filme que mexeu emocionalmente conosco em função das questões deliberadas de consciência social de sua época de produção, isso pode não servir como motivador temático eficaz para alunos mais novos que não viveram as mesmas questões, se nossa expectativa for que os alunos tenham as nossas mesmas reações e interesses afetivo-emocionais (e políticos) sobre um tema ou conjunto de temas.

Tenho visto o quanto que questões de direitos das décadas de 1950 e 1960 nos EUA têm sido reconfiguradas no cinema da primeira década do século XXI para novas gerações, numa linguagem que tem o sentido de instruir sobre diferenças geracionais e provocar o não esquecimento sobre como “as coisas eram”, para se valorizar o que se vive como resultado de conquistas que não podem ser esquecidas e, portanto, que devem ser aperfeiçoadas pelas novas

gerações. Obviamente, este tipo de *filme sobre uma época* não terá a mesma linguagem “engajada” de *filmes sobre direitos civis produzidos na época*. Ora, mas isso é inevitável, pois a audiência mudou como decorrência das próprias conquistas sociais, civis, políticas e culturais da geração passada, muitas das quais já compõem a matriz curricular obrigatória do ensino básico.

Portanto, como os problemas e dilemas de direito então vividos não são mais os mesmos, decorre disso que o *complexo pático-racional linguístico-imagético-sonoro-performático* para tratar de assuntos de direito e de “consciência social” estará necessariamente referido aos valores e experiências intransferíveis e irredutíveis de uma determinada geração ou grupo social, cultural e intelectual. Por isso, o que exerce apelativo emocional e/ou intelectual para uma geração pode não mais ter o mesmo efeito em outra. Sendo assim, o professor deve estar atento em relação a isso, particularmente se sua intenção é usar um filme como recurso motivacional para debates sobre determinados temas curriculares.

Do ponto de vista do *interesse emocional*, por exemplo, os filmes dramáticos da primeira década do século XXI que têm como pano de fundo, ou motivação central, o tema dos direitos civis nos EUA¹ – tratados através de

¹Exemplos: **Milk** (Dir. Gus Van Sant, 2008); episódios sortidos do seriado televisivo **Cold Case** (Prod. Jerry Bruckheimer, 2003-2010); **Pride** (Dir. Sunu Goner, 2007); **Deacons for Defense** (Dir. Bill Duke, 2003); **A Raisin in the Sun** (Dir. Kenny Leon, 2008). Alguns episódios de **Cold Case** que têm como pano de fundo, ou motti dramático principal, as lutas pelos direitos civis, acabam por trazer seus dilemas para as agendas do presente, reunindo a vantagem didática de ter episódios de 45 minutos, em média, que chamam a atenção para as lutas do passado e para o que ainda é preciso aperfeiçoar no presente. Portanto, têm uma linguagem

dramas de indivíduos com os quais o telespectador possa sentir empatia pessoal –, teriam muito mais “apelativo didático” (se a intenção for usá-los como recursos motivacionais temáticos para provocar atenção emocional para um debate em sala de aula) do que um filme de “linguagem engajada” produzido na época dos direitos civis e que apelasse para personagens coletivos abstratos: o partido, o movimento, a revolução, etc.

Atualmente, não há filmes dramáticos que consigam, ao modo de Eisenstein nas décadas de 1920 e 1930, produzir a atenção no “grande público” sobre temas politicamente e sociologicamente complexos através de personagens coletivos. O recurso *pático* é, invariavelmente, o mesmo: condensação de temas complexos através de dramas individuais e/ou familiares. Ou seja, a geração atual massiva de cinéfilos, mesmo inconscientemente, já segue um condicionamento *pático-racional* centrado numa “expectativa canônica” de trama que apela para a fórmula literária romântica do “drama burguês”. Nesse sentido, poderíamos dizer que somos mais *habitualmente* “burgueses” do que “eisensteinianos” em relação à forma de experiência e ao horizonte de expectativa concernente ao *complexo pático-racional linguístico-imagético-sonoro-performático* do cinema.

Então, escolher um filme como motivador didático não é tarefa simples, pois, dependendo dos propósitos de um professor, o que emocionou, por exemplo, a geração de “engajados” de Ozaí poderia não mais mobilizar/motivar a atenção emocional da geração de sua filha, porque faz parte de vivências intransferíveis,

dramática deliberadamente tradutiva de uma ideia de passado para uma ideia de dilemas do presente.

geracionalmente distintas, de direitos e agendas políticas (ou a ausência destas). Um filme norte-americano com a linguagem engajada e as agendas das décadas de 1960 e 1970, por exemplo, não tem mais sentido, até mesmo em sua linguagem e motivos provocadores, para a geração da primeira década do século XXI que vive, mal ou bem, as conquistas de determinados direitos e as transformações nos padrões de autoridade e pudor no interior das famílias.

Portanto, como recurso de motivação didática para debates, devemos ter atenção em relação ao *tipo de emoção e posição provocada pela linguagem de um filme e se consegue efetivamente provocar o tipo de **emoção interessada** por determinada discussão*, segundo os objetivos temáticos do professor. Nesse sentido, o contexto de recepção sempre conta e é histórica, sociológica e antropologicamente determinado. No entanto, o professor também não pode ignorar potenciais reverses quando a sua escolha torna-se eficaz do ponto de vista motivacional.

Chamo atenção para tal fato pela seguinte razão: quando um filme consegue atingir com eficácia a *interesse emocional* de uma audiência de alunos, particularmente de alunos do ensino básico, ele também provoca a estereotipação de um “cânone imagético” sobre determinado assunto. Isso requer um cuidado particular quando se utiliza “dramas históricos” ou “filmes de reconstituição histórica” como recursos de motivação temática, pois uma sequência imagético-sonora, emocionalmente eficaz, é muito mais intensa na fixação de “visões canônicas de passado” do que a narrativa do livro didático.

Hoje, tal como notara Robert Rosenstone (2010) ao falar do gênero

“filme histórico”, é muito mais provável que um “filme histórico” provoque o interesse por um “livro de história” do que o contrário, criando uma expectativa de leitura do livro que confirme aquilo “já conhecido” através do filme. Mais ainda: é bem provável que as gerações mais jovens tenham mais “visões de passado” apreendidas através de filmes do que de livros. Então, o professor que usa o filme como recurso motivacional didático-temático deve estar atento ao “cânone temático” que o filme propõe e se isso é coerente com seus objetivos e abordagens escolhidas para determinados temas curriculares. Fundamentalmente, embora acionem *dispositivos de expressividade comunicativa* específicos, livros e filmes resultam de escolhas de abordagens que acionam tropos de empatia, antipatia, causalidade e referencialidade que não ocorrem num vazio de relações de poder, valores, ideias e práticas sociais.

O filme cinematográfico como fonte-agente ou evento-artefato

Tendo chegado a este ponto da discussão, gostaria de introduzir uma distinção importante de procedimentos: não devemos confundir filme como recurso didático, ou motivador didático para debates temáticos, com o uso do filme como fonte. Neste caso, principalmente quando lidamos com filmes mais antigos ou de culturas distantes (e, portanto, distantes do *habitus* do aluno), a sua linguagem, convenções dramáticas, valores e apelos emocionais (num palavra, o seu *complexo pático-racional linguístico-imagético-sonoro-performático*) devem ser aprendidos pelo aluno. Daí, não há qualquer razão para o filme ser necessariamente “agradável” para os alunos, pois o sentido de seu uso como fonte exige uma série de aprendizados prévios sobre as abordagens de um tema

para se conseguir situar as escolhas de abordagens feitas num filme.

Nesse sentido, diferentemente do que pode ocorrer quando se usa um filme como recurso didático-motivacional, **o filme usado como fonte não pode ser a “primeira experiência de contato” com um tema**, porque o professor somente propõe a análise de um filme depois de ter feito um trabalho prévio de preparação do aluno, que envolve não apenas o conhecimento do tema/questão que se considera que o filme responda enquanto fonte, mas também um conhecimento dos recursos técnicos e do regime discursivo-estilístico que interferem na apresentação/exploração do tema. Por isso, é mais recomendável trabalhar o *filme como fonte* no ensino superior do que no ensino básico.

Se o filme for pensado enquanto fonte de época ou evento-artefato, o aluno será estimulado a analisá-lo em sua forma e sentido enquanto mídia, sendo referido à sua época de produção, o que significa que o aluno será instruído no sentido de buscar (ao modo histórico-antropológico) o “Outro” em seus sistemas próprios de valores, signos e referências morais, entendendo que tal “sistema” é aberto e que o filme é um evento que se inscreve e se posiciona não passivamente em tal “sistema”. Enquanto evento-artefato, um filme pode ser ratificante, causar transformações ou acrescentar novas referências e recursos interpretativos a um “sistema”, assim como, renovar o repertório de estereótipos ou redimensionar o uso de velhos motivos e tropos literários de uma determinada tradição cultural.

Obviamente, um filme não é o único evento-artefato de uma cultura, mas possui a sua própria regularidade inexaurível ou *modus operandi* que o posiciona num nicho que não é uma

mera justaposição das regularidades internas inexauríveis da literatura, do teatro, da pintura, da fotografia ou da música. Considerando isso, o trabalho com o aluno deve ser, em alguma medida, arqueológico, mostrando-lhe: (1) a conjuntura de produção, o tipo de linguagem, a temática do filme e os motivos acionados; (2) a escolha de abordagens sobre determinada temática em função de valores, interesses e agendas de determinada produção fílmica; (3) a escolha de determinados consultores, dependendo do tema abordado; (4) as técnicas disponíveis para efeitos sonoros e visuais; (5) o plano referencial de uma obra em função de um campo de debate já consolidado, em processo de consolidação ou em processo de desagregação.

O fundamental é evitar uma ingênua análise reflexiológica, pois o filme deve ser tratado simultaneamente como *efeito de estruturas dinâmicas* e como *agente estruturante (com regime discursivo próprio) de seu meio sociocultural*. Se um filme for entendido como uma *fonte-agente* ou *evento-artefato* de um *contexto habitual*, poderemos considerar que propõe *uma forma própria de sentir e pensar (ethos pático-racional)* que se inscreve num repertório sociocultural particular, cujos dispositivos conceituais são periodicamente selecionados e refeitos pelos *agentes/artefatos/eventos* para construir sentido e controle sobre o corpo, a ambiência natural e as práticas sociais, conformando, deste modo, um *habitus*. Aqui, exploro a noção de *habitus* de N. Elias.

A vantagem analítica da noção eliasiana de *habitus* (apropriada e desenvolvida por Bourdieu) é justamente o fato de reconhecer uma margem criativa e dinâmica de liberdade para qualquer agente dentro dos limites estabelecidos

por seu meio sociocultural, podendo imprevisivelmente refazer os limites, os usos e os significados de seu repertório cultural. É nesses termos que entendo o *contexto habitual* de um filme, o que possibilita evitar a ingenuidade reflexiológica ou uma excessiva normatividade explicativo-dedutiva na sua análise enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato*.

Uma boa forma didática de estimular no aluno tal percepção do filme enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato* referido a um *habitus* é trabalhar com obras com linguagens contrastantes, por exemplo: o sujeito coletivo em Eisenstein *versus* o *heroico self made man western* norte-americano, pois a forma de produzir emoção e motivos para catarse sobre determinados valores não será igual. Outra maneira de estimular esta percepção é trabalhar com “remakes”, por exemplo: *Guerra dos Mundos* (1954 e 2004), *O dia em que a Terra Parou* (1951 e 2008), etc.

Em todo caso, é a nossa pergunta e a capacidade de um filme respondê-la que o transforma em *fonte-agente* ou *evento-artefato* referido a um *habitus*. Sem a pergunta estruturante do pesquisador, o filme é uma matéria inerte, ou sujeita a outros usos. Sendo assim, não precisamos ser críticos de cinema (i.e., não precisamos aderir a um princípio de “gosto” de nichos sociais e intelectuais específicos) para analisar um filme enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato*. No entanto, os regimes de gostos dos críticos não podem ser ignorados se percebemos que são ou foram compartilhados por aquelas pessoas que criaram um “resultado fílmico” em determinada época e lugar, ou seja, se o repertório dos críticos também participa ou configura o *contexto habitual* de um filme.

Por isso, a intencionalidade do diretor/roteirista, embora importante, não deve ser necessariamente predominante para a análise de um filme, pois este deve ser estudado como "obra acabada" vinculada a um *habitus* de produção, ou seja, o filme deve ser entendido como o "resultado" de um campo de trabalho coletivo e, portanto, do ponto de vista da produção de um filme, deve-se considerar que há uma negociação permanente na construção de significados que somente termina quando a obra é finalmente editada. E quando é dada ao público, a obra é iniciada de novo, mas, desta vez, pelo consumo criativo da audiência. Mas isso é assunto para outro artigo...

Vejam um exemplo prático de *fabricação coletiva negociada de intencionalidade* de forma e sentido para um tema num filme: quem cuida da edição de som de um filme pode inserir entendimento (emocional e cognitivo) ou criar efeito de *condensação temática* que não fora necessariamente previsto pelo diretor, roteirista ou consultor, mas com o qual puderam concordar *a posteriori*, dando novo ângulo de entendimento para cenas, tramas e caracterização de personagens. Enfim, conhecer a forma e o sentido da produção de um filme é importante, pois isso interfere – devido ao seu regime próprio de produção, narrativa, interesses e valores – em como o tema do filme é apresentado à audiência.

Disso decorre que devemos ser sensíveis a um *evento-artefato* que, com linguagens e regras próprias, propõe teses morais e valores através da emoção dramática, ou seja, quem analisa um filme enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato* referido a um *contexto habitual* deve aprender a reconhecer – caso não compartilhe os códigos de seu *ethos pático-racional* – os *padrões de*

emoção e catarse propostos em sua forma dramática, pois o *tipo de emoção proposto para um tema participa da sua abordagem no "resultado filmico"*.

Portanto, quanto mais distante cronológica e culturalmente for um filme em relação ao cientista social que o analisa, maior será o trabalho de reconstituição do seu *complexo pático-racional linguístico-imagético-sonoro-performático específico*, pois quem analisa um filme enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato* deve aprender a emocionar-se segundo o *ethos pático-racional do "resultado filmico"*. Por outro lado, se como expectadores deixamo-nos levar facilmente pela emoção proposta por um filme para determinados temas, um bom exercício de autoanálise pode emergir disso: se choro ou rio nos momentos e situações em que o filme propõe tal *pathos*, devo estar atento para o tipo de valor/identificação que, consciente ou inconscientemente, compartilho com o *ethos pático-racional* do filme.

Conforme as suas técnicas específicas de condensação e metonímias (variáveis conforme a tradição de linguagem e recursos técnicos disponíveis), todo filme tem um regime próprio de tempo e causalidade, que configura emoção e plausibilidade para determinadas teses morais. Por vezes, isso não depende apenas do modo como um filme propõe seqüências e condensações imagético-sonoras, mas também da maneira como compõe elenco e sugere performances para os atores, ou seja, como determinados papéis foram feitos por/para atores convidados já consagrados por um "tipo" pelo grande público da sua época, ou por determinados aspectos, publicamente conhecidos, de sua vida pessoal, ou pela simples associação entre a aparência e prosódia do ator e determinado

estereótipo normativo (racialista, religioso ou de gênero) existente numa cultura.

Nesse sentido, se o filme é analisado enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato*, devemos considerar que as técnicas e visões sobre edição de texto e imagem, sobre a performance dos atores e sobre o uso da música propõem uma *temporalidade pático-racional específica* para teses morais e hipóteses causais, que vinculam um filme a um *contexto habitual*. Daí, outro ponto parece ser importante de mencionar: hoje, dados os trabalhos de consultorias e ao próprio processo de escolarização das sociedades, há uma forte relação circular de troca de repertórios entre campos científicos e campos cinematográficos, com ambos reciprocamente ampliando seu repertório de questões e desafios. Alguns filmes de ficção científica podem, por exemplo, antecipar intuições que serão verificáveis posteriormente por cientistas, sem falar no fato de que muitos desses filmes têm cientistas como consultores que ampliam a plausibilidade da representação cinematográfica de determinados fenômenos naturais, físicos, políticos, econômicos ou socioculturais.

No entanto, ao analisar o filme enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato*, o cientista social deve ultrapassar seus gostos pessoais sobre abordagem científica e as regras de gosto dos críticos de arte, pois qualquer tipo de produção cinematográfica expõe algum tipo de repertório de hipóteses causais e teses morais a partir de seu *complexo pático-racional linguístico-imagético-sonoro-performático*, pois isso faz parte das suas convenções específicas enquanto *agente de comunicação*.

Assim, não paradoxalmente, para sermos eficazmente analíticos em

relação a filmes com os quais sentimos proximidades pático-racionais, devemos nos deixar levar pela emoção proposta por sua temporalidade dramática para, somente depois, analisar porque nos deixamos levar por tal emoção e seus sistemas de valores e ideias, ou seja, por que encaramos como emocionalmente e cognitivamente plausível o tipo de causalidade proposto no filme. Por outro lado, se não sentimos nenhuma proximidade pático-racional em relação a um filme, teremos de aprender a sentir, ou pelo menos aprender a reconhecer o tipo de emoção, valor e ideias acionado através de seu *complexo pático-racional linguístico-imagético-sonoro-performático*.

Conclusão

Entender o filme enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato* cria a possibilidade de executar um trabalho de pesquisa social cuja complexidade é distinta, no efeito final, daquela do uso do filme como recurso didático-motivacional para temas curriculares no ensino básico. Todavia, em ambas as situações de trabalho, a oportunidade de vivenciar a *temporalidade pático-racional específica* do filme como entretenimento, particularmente se fora concebido para ser um entretenimento, deve ser entendida como parte do processo de estudo e aprendizado.

No caso específico do trabalho do filme enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato*, somente depois de se vivenciar a emoção proposta pela *forma filmica* – ou aprender a vivenciá-la – segue-se a análise do seu *complexo pático-racional linguístico-imagético-sonoro-performático*. Tratam-se, pois, de momentos distintos para as emoções, mas que podem ser complementares quando o interesse for transformar um artefato cultural de entretenimento (que, por excelência, apela para emoção) em

fonte para as “análises sérias” do cientista social. Tal análise deve ser orientada por temas, referências e questões pertinentes à fonte, sem prejulgamento douro de estilo ou gosto, mas também sem deixar de considerar a relação tensamente circular entre crítica e determinados nichos de produção filmica.

No caso específico do trabalho do filme enquanto recurso didático-motivacional, é trabalho do professor analisar previamente o filme enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato* para, a partir deste trabalho, saber se suas formas e sentidos respondem adequadamente ao tipo de motivação emocional-temática que considera útil para o desenvolvimento de um tema curricular, considerando o lugar social, etário e cultural de seus alunos. Portanto, usar o filme enquanto recurso didático-motivacional com o aluno envolve, da parte do professor, um trabalho prévio de análise do filme enquanto fonte, pois somente assim poderá medir se serve efetivamente para seus propósitos de criação de *motivação didática* e *interesse emocional* para temas curriculares, transversais ou extracurriculares.

A análise de um filme enquanto *fonte-agente* ou *evento-artefato* deve encará-lo como “resultado dramático”, ou seja, não devemos fragmentá-lo em questões analíticas antes de vivenciá-lo em sua completude teleológico-dramática, pois esta vivência poderá conter tanto um risco de identificação quanto riscos de estranhamento e incompreensão. Em todo caso, tais riscos são igualmente instrutivos para a autoanálise do próprio cientista social e do professor, pois possibilita o refinamento, o questionamento ou a renovação de seu próprio repertório de modelos e

abordagens sobre a vida social do presente e do passado.

Enfim, se pensarmos nossas ações analíticas como se fossem performances, eu diria que *deveríamos aprender a ser simultaneamente audiência de um produto pensado para ser, em sua maioria, um entretenimento* – tal como há, desde a década de 1980, um amplo repertório de trabalhos preocupados com a reconstituição histórica das formas de produção, concepção e circulação de livros e das práticas de escrita e leituras – e *deveríamos também ser “doutos analíticos”*, mas sem preconceitos em relação ao estilo de filme, sabendo distinguir *preferência pessoal* da *pertinência temática* de um artefato cultural enquanto fonte-evento de um *contexto habitual*.

Referências

- BAUER, Carlos. Nenhum a menos: Dos princípios educativos na filmografia chinesa. *Espaço Acadêmico*, n. 101, p.01-05, 2009.
- BERINO, Aristóteles de Paula. Pedagogia da imagem de Avatar: contágio, hibridismo e metamorfose na contemporaneidade. *Espaço Acadêmico*, n. 109, p.27-35, 2010.
- BÍSCARO, Roberto Rillo. A Volta do Morto Vivo: Comentário sobre o filme *O Maior Amor do Mundo*. *Espaço Acadêmico*, n. 88, p.(s/d), 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção*. São Paulo: Edusp, 2008.
- _____. *Ce que parler veut dire*. Paris: Arthème Fayard, 1982.
- BUENO, Eva Paulino. A função da figura do “pícaro” em alguns filmes nacionais. *Espaço Acadêmico*, n. 102, p.76-80, 2009.
- CAPELATO, Maria Helena et alii. *História e Cinema*. São Paulo: Alameda, 2011.
- DÉLAGE, Christian. Cinéma, Histoire: La réappropriation des récits. *Vertigo*, n. 16, p.13-23, 1997.
- FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. O cinema como campo de experimentação do

- pensamento. [Espaço Acadêmico, n. 119](#), p.78-85, 2011.
- FORMIGA, Heron. Uma Canção de Kampala: *Abc África* como filme na vida. [Urutágua, n. 16](#), 9 p., 2008.
- JENKINS, Keith. *A História Repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.
- LaCAPRA, Dominick. *Soundings in Critical Theory*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1989.
- LOURENÇO, André. Cinema de Ficção Científica e Guerra. In: *Enciclopédia de Guerras e Revoluções do Século XX*. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p.140-142
- LIMA, Raymundo de. Filmes na Escola: Introdução. [Espaço Acadêmico, n. 115](#), p.69-72, 2010.
- MACIEL, Fabrício Barbosa. Quem é a Elite da Tropa? [Espaço Acadêmico, n. 118](#), p.74-77, 2011.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o Cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.
- NASCIMENTO, Vera Lúcia. Cinema e Ensino de História: em busca de um final feliz. [Urutágua, n. 16](#), 9 p., 2008.
- NAVARRETE, Eduardo. O cinema como fonte histórica: diferentes perspectivas teórico-metodológicas. [Urutágua, n. 16](#), 7p., 2008.
- NAVARRETE, Eduardo. O Golpe de 1964 na dramaturgia de Dias Gomes. [Urutágua, n. 23](#), p.85-101, 2011.
- NOVOA, Jorge et alii. *Cinematógrafo*. São Paulo: Unesp, 2009.
- OLIVEIRA, Antônio Celso. Entre os Muros da Escola: Uma aproximação entre Literatura e Cinema. [Espaço Acadêmico, n. 100](#), p.47-51, 2009.
- RAMOS, Alcides Freire. *Terra em transe* (1967, Glauber Rocha): Estética da recepção e novas perspectivas de interpretação. [Fênix, Vol. 3 \(2\)](#), 11p., 2006.
- REBLIN, Iuri Andréas. Super-heróis e Religiosidade: um ensaio para iniciar o debate. [Espaço Acadêmico, n. 72](#), p.(s/d), 2007.
- _____. X-Men: retratos de como conviver e tolerar pode ser possível. [Espaço Acadêmico, n. 88](#), p.(s/d), 2008.
- ROSENSTONE, Robert. A História nos Filmes/Os Filmes na História. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ROSENSTONE, Robert. JFK: historical fact/historical film. *American Historical Review*, vol. 97, n. 2, p.506-511, 1995.
- SAHLINS, Marshall. *Metáforas Históricas e realidades míticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- SIEGA, Paula Regina. Trópicos (1967, Gianni Amico): um caso particular da recepção do cinema novo na Itália. [Fênix, Vol. 7 \(2\)](#), 19p., 2010.
- SILVA, Michel. O cinema expressionista alemão. [Urutágua, n. 10](#), p.(s/d), 2006.
- STAM, Robert. *Introdução à Teoria do Cinema*. Campinas: Papyrus, 2010.
- TEIXEIRA, Níncia Cecília Ribas Borges; CORREA, Wyllian Eduardo de Souza. *Watchmen* e o discurso distópico do “bem maior”. [Fênix, Vol. 6 \(2\)](#), 21p., 2009.
- TOEWS, John E. Intellectual History after the linguistic turn: the autonomy of meaning and the irreducibility of experience. *American Historical Review*, vol. 92, n.4, p. 879-907, 1987.
- VIANNA, Alexander Martins. ‘Andrew’ entre sujeito e destino: Paradigma do Ciborgue e Racialismo no cinema norte-americano. [Art&, n. 03](#), p.(s/d), 2005.
- _____. “Adeus, Lenin!”: Uma nostalgia de Futuro. [Espaço Acadêmico, n. 102](#), p.01-08, 2009.
- _____. Cinema e História: Entre Pesquisa e Ensino. [Art&, n. 01](#), p.(s/d), 2004.
- _____. Redenção e Conformismo em “Uma Linda Mulher”. [Espaço Acadêmico, n. 122](#), p.21-27, 2011.
- VIEGAS, Danielle Heberle. África como Pretexto: Um Ensaio de História e Cinema. [Espaço Acadêmico, n. 103](#), p.35-42, 2009.
- WHITE, Hyden. *Meta-História*. São Paulo: Edusp, 2008.