



## Artigo

### **Cinema e pluralidade cultural: emprego de filmes árabes em práticas educativas preocupadas com a alteridade**

**Cinema and cultural plurality: the use of Arab films in educational practices concerned with otherness**

**Cine y pluralidad cultural: empleo de películas árabes en prácticas educativas preocupadas con la alteridad**

**Humberto Perinelli Neto<sup>1</sup>, Alexandre Cristiano Baldacin Júnior<sup>2</sup>, Ricardo Scucuglia Rodrigues da Silva<sup>3</sup>, Edilson Moreira de Oliveira<sup>4</sup>**

Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto-SP, Brasil

#### **Resumo**

As sociedades orientais são alvo de olhar estereotipado e preconceituoso, segundo interpretação derivada de processo histórico denominado por Orientalismo, ou seja, discursos de naturezas diversas (literários, administrativos, pictóricos, filmicos), mas igualmente construídos pelos ocidentais, visando legitimar processos de dominação política e econômica. Reconhecendo a força dessa perspectiva e, a contar daí, recusando-a, é que o presente texto visa apresentar apropriação pedagógica que enfatiza a pluralidade cultural expressa em filmes árabes, tendo como referência outro paradigma, denominado por Orientalíssimo e associado ao esforço de conhecer sobre o Oriente a partir de discursos produzidos pelos próprios orientais. A pesquisa contou com abordagem qualitativa, natureza aplicada e engendrou descrição e explicação, valendo-se de investigações bibliográficas e documentais. Os aportes teóricos envolveram pensadores da educação, do cinema, da cultura e da estética. Conclui-se que “Caramelo” (2007), “O Edifício Yacoubian” (2006) e “Paradise Now” (2005) abordam temas como a mulher, a organização social e os homens-bomba, respectivamente, mas de modo a oportunizar visões baseadas na alteridade. Desta feita, configuram-se em narrativas cinematográficas importantes para o

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus São José do Rio Preto. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas. ORCID id: 0000-0003-1479-4860. E-mail: humberto.perinelli-neto@unesp.br

<sup>2</sup> Docente da rede privada de ensino de São José do Rio Preto. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas. ORCID id: 0000-0003-2093-4321. E-mail: alexandrecristiano19@gmail.com

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus São José do Rio Preto. Doutor em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM). ORCID id: 0000-0002-5810-2259. E-mail: ricardo.scucuglia@unesp.br

<sup>4</sup> Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus São José do Rio Preto. Doutor em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas. ORCID id: 0000-0002-4989-8689. E-mail: edilson.oliveira@unesp.br

desenvolvimento de práticas educativas voltadas para reflexões sobre temas associados ao universo árabe, de maneira complexa, com mais profundidade e segundo ponto de vista baseado na voz do Outro ao qual se pretende conhecer.

### **Abstract**

Eastern societies are under a stereotyped and prejudiced view, according to an interpretation derived from a historical process called Orientalism, that is, discourses of different natures (literary, administrative, pictorial, filmic), but equally constructed by Westerners, aiming to legitimize processes of political domination and economical. Recognizing the strength of this perspective, and refusing it, this paper aims to present a pedagogical appropriation that emphasizes the cultural plurality expressed in Arab movies. The main reference of this study is based on another paradigm called Orientalissimo and associated with the effort to know about the East from speeches produced by the Orientals themselves. The research had a qualitative approach, applied nature, and connected description and explanation, making use of bibliographical and documentary investigations. The theoretical contributions involved thinkers from education, cinema, culture and aesthetics. It is concluded that “Caramel” (2007), “The Yacoubian Building” (2006), and “Paradise Now” (2005) deal with themes such as woman, social organization and suicide bombers. However, in order to create visions based on otherness, these movies are considered important cinematographic narratives for the development of educational practices focused on reflections on themes associated with the Arab universe in a complex way, with more depth, and based on a second viewpoint regarding the voice of the Other to be known.

### **Resumen**

Las Sociedades Orientales son objeto de una visión estereotipada y prejuiciosa, según una interpretación derivada del proceso histórico llamado Orientalismo, es decir, discursos de diferente naturaleza (literario, administrativo, pictórico, cinematográfico), pero igualmente contruidos por los occidentales, con el objetivo de legitimar procesos de dominación política y económico. Reconociendo la fuerza de esta perspectiva y, a partir deste punto, negándola, es que este texto pretende presentar una apropiación pedagógica que traiga enfoque la pluralidad cultural expresada en el Cine Árabe, teniendo como referencia otro paradigma, llamado “Orientalísimo” y asociado al esfuerzo por llegar a conocer Oriente a partir de los discursos producidos por los propios orientales. La investigación presentó un enfoque cualitativo, una naturaleza aplicada y una descripción y explicación, haciendo uso de investigaciones bibliográficas y documentales. Los aportes teóricos involucraron a pensadores de la educación, el cine, la cultura y la estética. Se concluye que las películas “Caramelo” (2007), “O Edificio Yacoubian” (2006) y “Paradise Now” (2005) abordan temas como la mujer, la organización social y los terroristas suicidas, pero con el fin de generar visiones basadas en la alteridad. Así, se configuran en narrativas cinematográficas importantes para el desarrollo de prácticas educativas centradas en reflexiones acerca de temas asociados al universo árabe, de manera compleja, con más profundidad y un segundo punto de vista basado en la voz del Otro que se desea conocer.

**Palavras-chave:** Pluralidade cultural, Orientalismo, Cinema e educação.

**Keywords:** Cultural plurality, Orientalism, Cinema and education.

**Palabras clave:** Pluralidad cultural, Orientalismo, Cine y educacion.

## **1. Introdução**

Pensar em abordagens pedagógicas de culturas estrangeiras em ambientes escolares implica, considerando o contexto brasileiro, entre outras

oportunidades, na reflexão sobre o papel exercidos pelas narrativas filmográficas para construção da visão sobre certos povos e sociedades.

Linguagem simbolizada pelas imagens em movimento (ARAUJO, 1995; BERNARDET, 2009; CRARY, 2012; ELSAESSER, 2018), o cinema pertence inexoravelmente à modernidade – representada, de acordo com Marshall Berman (1997), pela aceleração e multiplicidade das experiências humanas e as profundas mudanças (e crises) de percepção que homens e mulheres passaram (e passam) a ter em relação ao tempo e ao espaço.

A partir da invenção da fotografia no século XIX, foi criado um sistema irreduzivelmente heterogêneo de relações discursivas, sociais, tecnológicas e institucionais, que operou com a decodificação e a desterritorialização da visão, efeitos que guardam relação com a indústria da imagem e do espetáculo surgida no século XX – caso explícito do cinema (CHARNEY, SCHWARTZ, 2001; NOVAES, 2002; ALMEIDA, 2009).

Assim, uma nova sensibilidade emergiu no florescer do século XX: a necessidade de educar pelos olhos ganhou importância e, dentro deste contexto, a significância alcançada pela linguagem cinematográfica foi aumentada, cada vez mais.

O reconhecimento do impacto do cinema nos processos formativos alude a pensar na apropriação pedagógica de filmes e, por conseguinte, a ter contato com estudos que se dedicam a refletir sobre a relação cinema e educação. As reflexões de Setton (2010, p. 8) destacam as potencialidades pedagógicas oferecidas pelas tecnologias e as linguagens audiovisuais, ao reconhecer que interferem na vida de milhões de homens e mulheres, de crianças, jovens e adultos, enquanto “instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos” e nas suas maneiras de aprender, de ver e de pensar as sociedades e a cultura em que vivem (SETTON, 2010).

Nesta mesma direção, Duarte *et al.* (2004) e Duarte (2009a) utiliza o conceito de “sociedades audiovisuais” para traduzir o impacto das tecnologias na vida humana e, a contar deste reconhecimento, defende a organização de processos formativos que tenham como base o cinema, já que permitem desenvolvimento de ensino e de aprendizagem em situações e lugares diversos, para além dos tradicionais ambientes escolares.

Setton (2010, p. 8), caminhando em sentido paralelo, qualificou como “agentes de socialização” as tecnologias audiovisuais, caso do cinema, na medida em que “[...] possuem um papel educativo no mundo contemporâneo [...] funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e também servem de referências identitárias”.

Segundo Zamboni e Fonseca (2008, p. 7), as “linguagens do mundo vivido fora da escola”, em razão de suas “múltiplas experiências culturais”, devem ser consideradas arenas de formação (inicial e continuada) de estudantes e professores – o que nos impele a conceber a formação docente tanto num “processo contínuo” que se constrói “ao longo da vida profissional dos sujeitos em múltiplos espaços socioculturais [...] e projetos formativos”.

García Canclini (2008, p. 33), complementando o que foi acima mencionado, afirma que “os saberes e o imaginário contemporâneos não se organizam, faz pelo menos meio século, em torno do eixo letrado, nem o livro é o único foco ordenador do conhecimento”, ou seja, a escola forma apenas leitores, ao fixar-se no eixo da escrita, enquanto o mundo está exigindo (e

formando) leitores, espectadores e internautas.

Trabalhos desenvolvidos por Migliorin (2015), Migliorin e Barroso (2016), Fresquet (2013), além de Paulino, Pimenta e Dinis (2019) apresentam a construção de pedagogia da imagem, ao destacar que os filmes podem gerar processos formativos desenvolvidos, inclusive, nos ambientes escolares, uma vez entendidos aspectos da linguagem cinematográfica (roteiro, montagem, fotografia, trilha sonora, por exemplo), de modo que o docente construa suas práticas educativas a partir das possibilidades de visualidade e de interpretação que encerram.

É possível identificar publicações importantes no que se refere às reflexões envolvendo cinema e Oriente (MELEIRO, 2007a, 2007b; TEIXEIRA, LOPES, 2014; BAPTISTA; MASCARELLO, 2008; SENGER, 2012; LIMA JUNIOR 2014; DIAWARA; DIAKHATÉ, 2011). Contudo, cumpre pensar que muito há de ser feito a respeito do tema no campo da Educação, considerando-se, especialmente, a formação de professores.

Ciente disso, propomos apresentar apropriação pedagógica que enfatiza a pluralidade cultural expressa em filmes árabes, tendo como base o respeito à voz e ao olhar do subalterno, interpretação aqui reconhecida como orientalíssimo, portanto, associada à construção de olhar que foge do tratamento desqualificador desses povos, tão comum à perspectiva definida como Orientalismo.

Consideramos oportunas as discussões sobre filmes marcados pelo Orientalismo e o Orientalíssimo, já que permitem construir processos formativos que corroborem para refletir sobre certas culturas estrangeiras (o Outro), respeitando suas alteridades e, portanto, evitando estereótipos e preconceitos (DUARTE, 2009b; FISCHER; MARCELLO, 2016).

Alteridade aqui é entendida como compreensão da diferença entre o universo cultural de pertencimento próprio e o do Outro, sem gradações, hierarquizações ou outro expediente responsável por sua inferiorização (PEIRANO, 2006; BARTH, 1998). Alteridade é fundamental para construção da identidade e exige a compreensão da cultura alheia na perspectiva do Outro (HALL, 2004; GEERTZ, 1978; 1997).

A contar dessa perspectiva, a vivência de alteridade está diretamente atrelada ao reconhecimento da pluralidade cultural, uma vez que a compreensão do estilo de vida alheio implica no reconhecimento e trato da diversidade presente nas maneiras pelas quais as sociedades humanas se organizam e se expressam.

A pesquisa apresentou como fundamentação teórica Freire (2011), posto que esse autor destacou a necessidade de a ação dos professores envolver materiais didáticos diversos, mobilização de vários conhecimentos, exercício da autonomia e de ser constituída a partir das necessidades pedagógicas reais.

O referencial teórico envolveu também contribuições de Cabrera (2006) e Kellner (2001), por refletirem sobre a capacidade de o cinema propiciar a construção epistemológica/estética/política do conhecimento, assim como de identidades socioculturais e imaginários.

Aos estudos citados, soma-se ainda a adoção de pressupostos estéticos e epistemológicos que envolvem contribuições de Jacques Rancière,

passando por Walter Benjamin e Michel De Certeau, o que significa pensar que o conhecimento envolve:

- I) Partilha do sensível: entendida como formação de comunidade política, por meio da troca de experiências artísticas, em que ocorre a união de percepções discordantes, de modo a garantir a democracia na diversidade e no dissenso (RANCIÉRE, 2005);
- II ) Preocupações com o narrador e a narrativa: o que implica pensar na construção de uma outra história, baseada na defesa de experiência presente com o passado, o que exige a existência de comunidade de vida e de discurso, a elaboração de atividade artesanal e o reconhecimento da dimensão prática da narrativa tradicional, ou seja, o fato de que ela contém conselhos (BENJAMIN, 2012);
- III) Atenção para com os anônimos, suas estratégias e táticas: já que expressam contrariedade à visão elitista dos sujeitos históricos (“grandes personagens”) e às noções de tempo factual e estrutural, optando, assim, por compreender a realidade segundo a ideia de os limites do possível (DE CERTEAU, 2014).

A pesquisa desenvolvida apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e articulou descrição e explicação, valendo-se de investigações bibliográficas e documentais, leia-se os filmes dirigidos por homens e mulheres árabes (GIL, 1994; 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÕS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

Ressalta-se ainda que os filmes selecionados foram alvo de análises internas (centrada nos próprios filmes, pois são tidos como obras singulares), com base numa interpretação preocupada com os aspectos de conteúdo (BAUER; GASKELL, 2015; AUMONT; MARIE, 2010; VANOYE; GOLLIOT-LÉTÉ, 1994; XAVIER, 1977).

## 2. Orientalismo

Muitas narrativas ocidentais são marcadas por abordagens estereotipadas das sociedades orientais, mesmo antes de “Oriente” ser empregado na companhia de contornos espaciais definidos, como atualmente. Discursos artísticos, literários, históricos e religiosos produzidos na Grécia Antiga, Roma Antiga e no Período Medieval foram empregadas para este intento (TÉTART, 2000; HARTOG, 2014; 1999).

Contudo, as expansões marítimas iniciadas no século XIV é que potencializaram a preocupação europeia com a própria definição de sua imagem/identidade, em contraste com as sociedades orientais, dado o fato de que os contatos culturais se tornaram mais intensos e densos. Desses contatos resultaram reflexões marcadas por certa crise existencial europeia, constatada em escritos como, por exemplo, os de Bartolomé de las Casas, Michel de Montaigne, Jean Jacques Rousseau e Voltaire (TODOROV, 1983; STAROBINSKI, 2001).

Da visão estabelecida pelos filósofos iluministas, no século XVIII,

surgia o conceito de civilização, entendido como espécie de agrupamento de traços e características sociais, econômicas, políticas e culturais, muito ao gosto da visão enciclopédica destes autores e próprio para operacionalizar entendimentos homogeneizadores e generalizantes de sociedades humanas diversas e espalhadas pelos continentes.

Na passagem dos séculos XVIII ao XIX, o conceito de civilização passou a ser empregado sob certos escalonamentos valorativos, alimentados por teorias antropológicas/sociológicas/filosóficas/biológicas, responsáveis por distinguir pessoas tidas como evoluídas das demais, segundo parâmetros espaciais e sociais, posto que calcados em relações como elite/povo, urbano/rural, erudito/popular, assim como ocidental/oriental.

Neste processo, o antônimo de civilizado encontrou no termo bárbaro seu par perfeito e, conforme frisa Starobinski (2001), resultou disso um processo de descaracterização brutal e profundamente anti-humanista:

**Um termo carregado de sagrado demoniza o seu antônimo.**

A palavra civilização, se já não designa um fato submetido ao julgamento, mas um **valor incontestável**, entra no arsenal verbal do louvor ou da acusação. Não se trata mais de avaliar os defeitos ou os méritos da civilização. Ela própria se torna o critério por excelência: julgar-se-á em nome da civilização. É preciso tomar seu partido, adotar sua causa. **Ela se torna motivo de exaltação para todos aqueles que respondem ao seu apelo; ou, inversamente, fundamenta uma condenação; tudo que não é a civilização, tudo que lhe resiste, tudo que a ameaça, fará figura de monstro ou mal absoluto.** Na excitação da eloquência, torna-se permissível reclamar o sacrifício supremo em nome da civilização. O que significa dizer que o serviço ou a defesa da civilização poderão, eventualmente, legitimar o recurso à violência (STAROBINSKI 2001, p. 33, grifos nossos).

O conceito de civilização, empregado segundo a ética e os interesses burgueses, foi fundamental para que a construção da visão estereotipada das sociedades orientais pelas sociedades ocidentais ganhasse possibilidade de ser sistematizada, propagada e posta em prática, fazendo assim parte das condições intelectuais que permitiram a construção do Orientalismo, a contar do séc. XVIII.

Paralelamente, as potências europeias (especialmente França e Inglaterra) lançavam-se sobre os confins dos domínios territoriais situados na África e na Ásia, configurando, assim, o Imperialismo, estágio final do capitalismo, que ganhava força no Velho Continente, após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, isto é, o arrebatamento do poder político e econômico pela burguesia (HOBSBAWM, 2015; FERRO, 2017; SAID, 2011).

Visto dessa maneira, o que Said (2007) denominou por Orientalismo é um conjunto complexo de discursos produzidos pelos ocidentais a respeito dos orientais. Tais discursos foram marcados por perspectivas estereotipadas e preconceituosas, bem como foram atrelados aos projetos de dominação europeia destes povos, uma vez que se prestavam a legitimar e a naturalizar a presença e a imposição das culturas dos primeiros sobre os segundos. De acordo com o próprio Said:

É antes a **distribuição** de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos; é a **elaboração** não só de uma distinção geográfica básica (o mundo é composto de duas metades desiguais, o Oriente e o Ocidente), mas também de toda uma série de 'interesses' que, por meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica, a descrição paisagística e sociológica, o Orientalismo não só cria, mas igualmente mantém; é, mais do que expressa, uma certa **vontade** ou **intenção** de compreender, em alguns casos controlar, manipular e até incorporar o que é um mundo manifestamente diferente (ou alternativo e novo) (SAID, 2007, p. 40-41, grifos do autor).

A complexidade do conjunto discursivo responsável pelo orientalismo se explica pelo fato de envolver escritas e traduções de obras literárias, artes plásticas, projetos de engenharia civil e expressões arquitetônicas, campanhas militares, discursos cartográficos, fotográficos e fílmicos, entre outros. Said (2007) registra que, após a Segunda Guerra Mundial, a dominação política, econômica, militar e cultural sobre as sociedades orientais passou a ser exercida pelos Estados Unidos, tendo em vista dificuldades vividas pelos países europeus (especialmente Inglaterra e França), bem como a nova ordem geopolítica, marcada por disputas envolvendo a Guerra Fria.

A dominação exercida pelos Estados Unidos alterou as bases de operacionalização do Orientalismo, prossegue Said (2007), já que os suportes discursivos empregados para a construção de visões preconceituosas e estereotipadas das sociedades ocidentais passou a envolver, cada vez mais, o audiovisual, caso da televisão e do cinema.

Dentro desse contexto, enfatiza Shaheen (2001), ganha relevância especial o enfoque negativo dos povos árabes pelos filmes produzidos em Hollywood, por meio da apresentação de personagens recorrentemente vinculados a luxúria, a estupidez, a ganância, a megalomania, a violência, ao atraso, ao caricato, valendo-se, para tanto, de gêneros fílmicos variados, da comédia à ação.

### 3. Orientalíssimo

Diante deste contexto, a alternativa que se anuncia para melhor conhecimento das sociedades orientais, tendo como base o cinema, envolve o acesso às narrativas desta natureza que foram produzidas por diretores orientais, portanto, envolvidos culturalmente com as próprias sociedades retratadas e, por isso, denominadas aqui por narrativas cinematográficas associadas ao Orientalíssimo.

Não se trata com a defesa deste expediente, entretanto, de postular a ideia de que filmes com tal perfil são mais verdadeiros, dado que qualquer filme envolve linguagem, recepção, contexto da produção e os efeitos de sentido que provoca, enfim, elementos responsáveis por dotá-lo de filtros a serem reconhecidos (FERRO, 2010).

O entendimento de filmes envolve compreender a dimensão estética do real, o que significa identificar os condicionamentos sociais e históricos, bem

como conhecer a gramática cinematográfica, caso da fotografia, dos planos, dos movimentos de câmera, do roteiro, entre outros (NÓVOA; FRESSATO; FEIGELSON, 2009).

Não se pretende também apostar no emprego exclusivo de documentários, pois qualquer narrativa cinematográfica pode ser considerada histórica e carente de questionamentos, dadas as simplificações e ocultações que encerra (BERNARDET; RAMOS, 1994).

Rosenstone (2010) salienta as potencialidades das interpretações históricas produzidas pelos cineastas e, a partir daí, defende a apropriação do cinema como suporte discurso apropriado para tratar das temporalidades humanas, mais apropriado, inclusive, às novas sensibilidades contemporâneas.

Compreendido desta maneira, os filmes podem ser tidos como narrativas cujo emprego pedagógico é muito interessante, visto que:

**TODO FILME SEMPRE ENSINA ALGO.** Se ele pertence ao gênero “ficção”, ensina a beleza de narração e poesia através de seus conteúdos e seus procedimentos de linguagem artística, ajuda a ver mais aspectos desses conteúdos a partir da razão sensível, anuncia, através do que não existe ainda, um mundo em transformação. Se ele é um “documentário”, permite o acesso a informações e análises sobre um tema via procedimentos jornalísticos ou ensaísticos, aproximando-se mais da razão explicativa sem que isso impeça diálogos com o universo da arte. “Ficção” e “documentário” são categorias que, na maior parte das vezes, se misturam: filmes de ficção documentam paisagens (cenários), pessoas (atores), objetos (adereços de cena), registram e inventam, visual e sonoramente, diferentes aspectos do mundo; filmes documentários tornam ficcionais tempos, ritmos, cores, luzes, escolhem enquadramentos de seus “objetos”, interpretam sempre.

Nesse sentido, os filmes são materiais inerentes à educação permanente, de forma potencial, desde que o cinema foi inventado. E o ensino escolar sempre se beneficiou e se beneficiará de um diálogo com seu universo, quer trazendo filmes para seus espaços, quer encaminhando os alunos para sessões de cinema ou diferentes outras formas de acesso àquelas obras – vídeos, exibições na televisão aberta ou por assinatura etc. (SILVA; RAMOS, 2011, p. 11, grifos nossos).

No entanto, a adoção do cinema em práticas educativas deve coadunar com a pergunta que Spivak (2010) emprega no título de sua obra: Pode o subalterno falar? Busca essa estudiosa indiana questionar “o lugar do investigador” e apontar para a necessidade de se refletir sobre a “violência epistêmica”, resultante do emprego de referenciais teórico-metodológicos que apagam/inferiorizam os saberes do subalterno e ocultam a posição do intelectual. Sendo assim, deve o estudioso, segundo Spivak (2010), se preocupar com a construção de condições para que o Outro apresente sua experiência e, ao mesmo tempo, reconheça a posição que ele próprio ocupa na produção do conhecimento pretendido sobre o Outro.

Foi perseguindo esse objetivo que nos colocamos a ver e ouvir narrativas cinematográficas que tratam das sociedades árabes e que foram

dirigidas e produzidas pelos próprios árabes. Assim, atribuímos significância às narrativas locais, a partir do posicionamento delas na relação cultura e imperialismo, tal como apresentado por Said (2011), nos seguintes termos:

A crítica recente tem se concentrado bastante na narrativa de ação, mas pouquíssima atenção se presta a seu lugar na história e no mundo do império. Os leitores deste livro logo perceberão que a narrativa é crucial para minha argumentação, sendo minha tese básica a de que as histórias estão no cerne daquilo que dizem os exploradores e os romancistas acerca das regiões estranhas do mundo; elas também se tornam o método usado pelos povos colonizados para afirmar sua identidade e a existência de uma história própria deles. O principal objeto de disputa no imperialismo é, evidentemente, a terra; mas quando se tratava de quem possuía a terra, quem tinha o direito de nela se estabelecer e trabalhar, quem a explorava, quem a reconquistou e quem agora planeja seu futuro — essas questões foram pensadas, discutidas e até, por um tempo, decididas na narrativa. Como sugeriu um crítico, as próprias nações são narrativas. **O poder de narrar, ou de impedir que se formem e surjam outras narrativas, é muito importante para a cultura e o imperialismo, e constitui uma das principais conexões entre ambos. Mais importante, as grandiosas narrativas de emancipação e esclarecimento mobilizaram povos do mundo colonial para que se erguessem e acabassem com a sujeição imperial;** nesse processo, muitos europeus e americanos também foram instigados por essas histórias e seus respectivos protagonistas, e também eles lutaram por novas narrativas de igualdade e solidariedade humana (SAID, 2011, p. 4-5, grifos nossos).

Algumas iniciativas colaboraram/colaboram para o respeito com a voz do subalterno, quando o assunto diz respeito às narrativas cinematográficas.

Registra-se, principalmente a contar dos anos 2000, a promoção de vários eventos de exibição cinematográfica dedicados às sociedades orientais, seja na organização de festivais internacionais ou eventos específicos no Brasil, caso da Mostra de Cinema Árabe, Mostra de Cinema Coreano e Mostra de Cinema Africano.

Tais iniciativas favorecem um contato cultural mais estreito com as sociedades orientais, embora limitado a certo grupo de pessoas, dado que tais eventos são realizados, normalmente, em grandes centros urbanos, caso de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador e outros do gênero.

Além das mostras e festivais, é possível acessar filmes com o perfil indicado em canais fechados de televisão, mas neste caso também se esbarra em dois limitadores para difusão destas narrativas: o acesso a tais canais, dado que são pagos, e a necessidade de se desvencilhar da ideia de que se tratam de obras herméticas, chatas, intelectualizadas, posto que normalmente abrigadas sob faixas como “cult”.

Há ainda, e este é um movimento mais recente, os serviços de *streaming*, que, a partir da promoção de um catálogo limitado e rotativo e pago, fornecem algumas obras do contexto supracitado. Porém, é uma porcentagem ínfima perto do montante oferecido, como é o caso da gigante da área, a

*Netflix*, que possui 3 mil títulos, sendo ocidental a maioria esmagadora, ainda que possua categorias como “filmes de *Bollywood*” e “filmes de *Nollywood*”.

A partir do conhecimento destes aspectos, caberia ao docente promover a organização de sequências didáticas e outras experiências pedagógicas em ambientes escolares, que tomem como base filmes dedicados a retratar sociedades orientais, produzidos por diretores orientais. Para tanto, deve o docente contar com o apoio das redes sociais, caso especial do youtube (BURGESS; GREEN, 2009), já que disponibilizam gratuitamente ou por custos menores vários filmes desta natureza, em boa medida, traduzidos ou contendo legendas em língua portuguesa.

#### 4. Cinema Árabe

Com relação ao cinema árabe, por exemplo, há de se notar as oportunidades proporcionadas pelos filmes dirigidos por Nadine Labaki (“*Caramelo*”, 2007), Marwan Hamed (“*O Edifício Yacoubian*”, 2006) e Hany-Abu-Assad (“*Paradise Now*”, 2005), pertinentes para o propósito defendido neste texto.

Nadine Labaki é libanesa, nascida em 1974, cursou estudos audiovisuais na *Saint Joseph University*, na capital Beirute. “*Caramelo*” é seu filme de estreia, lançado em 2007. Trata-se de narrativa dedicada a retratar grupo de mulheres às voltas com dilemas e alegrias cotidianas, vividas no enfrentamento de situações associadas ao amor, ao sexo, à tradição e outros componentes responsáveis por constituir o universo social do Líbano atual, com enfoque para o olhar feminino.

Analisando os trabalhos de Labaki (e do cineasta israelense Amos Gitai), Silva (2013) assim resumiu sua obra:

Labaki e Gitai focalizam a câmera para mostrar singularidades na perspectiva de sujeitos, territórios e fronteiras, contudo numa **imagem de pertencimento** na aproximação de espaço e tempo no entre lugar da tradição e do contemporâneo. Não só o espaço político e geográfico, mas o trânsito entre sujeito, história, e memória na presentificação da experiência e da tradição, proposta intrínseca desta relação de subjetividades e fronteiras. Neste contexto podemos observar que Nadine Labaki e Amos Gitai carregam o desafio de **representar no discurso cinematográfico as vozes do presente sem dar as costas ao passado**. Nos filmes que comportam o conjunto de produções destes realizadores notamos a preocupação em **assinalar o lugar da territorialidade aliada ao contemporâneo**, e os deslocamentos de sujeitos e de sentidos. Assim, com a lente focalizada nesta prerrogativa, observaremos uma amostragem destas narrativas audiovisuais (SILVA, 2014, p. 08, grifos nossos).

Marwan Hamed é egípcio, nascido em 1977. “*O Edifício Yacoubian*” é seu primeiro longa-metragem, baseado no best-seller de Alaa al Aswany (publicado em 2002) e lançado em 2006. A narrativa diz respeito a história de edifício situado no centro do Cairo/Egito, entre 1934 (sua fundação) até o presente momento. Ao focar os moradores que habitam esse edifício

atualmente (rico falido, jornalista homossexual, famílias sem teto, entre outros), Hamed apresenta as contradições, tensões e complexidade constituintes da sociedade egípcia hodierna (ALÓS, 2010).

Considerando que o lançamento ocorreu antes do evento conhecido como “Primavera Árabe” (registrada em 2011), o livro/filme:

[...] mostra-nos o quanto as questões políticas, religiosas e sociais estavam em movimento nos próprios países árabes, os quais muito antes das revoluções que agora lemos nos jornais reivindicavam **leituras mais complexas do que aquela que os ocidentais estávamos (e talvez ainda estejamos) dispostos a dar-lhes, como países homogêneos e entendidos simplesmente por suas situações políticas radicais** (MARRA, 2011, p. 169, grifos nossos).

Hany-Abu-Assad é palestino, nascido em Nazaré/Israel, em 1961. Entre outros filmes, é responsável por “Paradise Now”, lançado em 2005. A obra retrata, de modo problematizador, a trajetória de dois palestinos, amigos de infância, que são recrutados para promoverem um atentado contra Israel. (SANTOS, 2017). O filme rompe com a visão estereotipada do homem-bomba, tendo em vista que, longe de fanatismo e da ausência de sentimentos e dúvidas, os protagonistas são jovens com vidas marcadas por um cotidiano corriqueiro: trabalham, possuem família, embora o façam num espaço de condições difíceis (uma cidade arruinada) e marcado por memórias dolorosas (guerras, mortes, restrições civis etc).

Nesse sentido, o filme “Paradise Now” faz refletir sobre a imagem dos denominados terroristas, especialmente dos palestinos, tendo em vista que:

**Ainda hoje a representação midiática das identidades culturais palestinas está baseada em estereótipos e em concepções simplistas do mundo oriental.** Embasado nos conceitos de representação e identidade cultural, este artigo analisa falas do personagem Said, do filme Paradise Now (2005, direção de Hang Abu-Assad), a fim de reconhecer as imagens que o personagem constrói dos chamados colaboradores, palestinos que oferecem às autoridades de Israel informações sobre ações dos grupos de resistência, tornando-se mal vistos pela comunidade palestina. **O discurso do personagem - complexo, mutável e repleto de incertezas identitárias** - reflete-se no caráter instável de suas representações, configurando objeto de estudo pertinente para um ensino crítico que aborde as relações de poder que envolvem a utilização da linguagem (MAGIOTTI; SERRANO, 2010, p. 239, grifos nossos).

Todos esses filmes contribuem para romper com visões estereotipadas construídas em torno das sociedades árabes. Mas tais filmes não devem ser tratados como sendo narrativas reais dos povos aos quais diz respeito. Vale, nesse ponto, ouvir uma vez mais as recomendações de Edward Said:

Seria o caso de eu dizer uma vez mais que não tenho um oriente real a defender. Tenho, contudo, enorme consideração

pela fortaleza das pessoas daquela parte do mundo, bem como por seu esforço de continuar lutando por **sua concepção do que são e do que desejam ser** (SAID, 2007, p. 15, grifos nossos).

Contudo, para efetivação do processo de apropriação pedagógica das narrativas cinematográfica, Napolitano (2011) defende que o professor tenha o entendimento da “estrutura comunicativa e estética de um filme”, o conhecimento que os sujeitos envolvidos na experiência audiovisual possuem sobre cinema, bem como clareza quanto às condições técnicas oferecidas pela escola para exibição de filmes.

Neste sentido, registra-se ainda que o emprego de filmes envolvidos com a perspectiva do Orientalíssimo combina perfeitamente com proposta pedagógica preocupada com a autonomia, já que pode ser posta em prática por docentes de maneira individual ou coletiva, segundo os saberes docentes (FREIRE, 2011) e as realidades que caracterizam cada unidade escolar.

Considerando a concepção da pedagogia da autonomia, pode-se entender com pouco mais de detalhes a relação entre a proposta apresentada neste texto e reflexões de Paulo Freire.

Tal autor defende a ideia de que ensinar, entre outros pontos, exige: pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, saber escutar e disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 2011).

Além disso, um dos pontos principais no diálogo com Freire (2011) envolve correspondência com o que ele denomina por “rigoriedade metódica”. Selecionar filmes, respeitando as marcas das condições que envolvem suas produções, segundo desenvolvimento de práticas educativas marcadas pela dialogicidade, implica em reconhecer que:

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2011, p. 28).

Ao empregar estes filmes, o docente faz uso das tecnologias na educação de modo propositivo, porque heurístico e não como um fim em si mesmo (KENSKI, 2007), ao passo que também gera oportunidade de propiciar alfabetização dos discentes em outras linguagens e sensibilidades, mais próximas do ethos contemporâneo, voltado para a formação de leitores-espectadores-internautas (GARCÍA CANCLINI, 2008).

## 5. Considerações Finais

A escola constitui a maior rede institucional existente no Brasil, devendo este potencial ser empregado, entre outras coisas, para formulação e execução de processos formativos menos desvinculados de abordagens formalizadas e conteudistas e, ao invés disso, mais atrelados à construção do sujeito no sentido translativo.

Várias são as ações possíveis para desenvolvimento entre os docentes e discentes de visão distante do Orientalismo e, por conseguinte, mais próxima do Orientalíssimo, configurando, assim, compromisso da educação com a crítica, a ética, o combate à intolerância e ao preconceito.

Lançar mão de filmes associados ao Orientalíssimo é oportuno, dadas as facilidades que as redes sociais geraram nos últimos anos, o impacto do audiovisual nas novas gerações e as vantagens que tais vídeos permitem para construção de pedagogias culturais e voltadas para a democratização do conhecimento.

A valorização do que foi tratado por Orientalíssimo não deve ser confundida com a atitude ingênua de tratar os filmes como representação realista de certo universo social, mas sim como narrativas construídas sob outras condições de produção, vividas por diretores que compartilham da mesma comunidade de destino do Outro ao qual pretende-se compreender. Atentar para esses filmes, portanto, implica contar com a possibilidade de imaginar sociedades relacionadas ao que tratamos por árabes segundo outras perspectivas, posto que marcadas por culturas, relações de poder e até mesmo elementos constituintes da própria linguagem cinematográfica que são diferentes e que traduzem preocupações próprias.

Um bom preparo didático dos filmes versados neste texto, por exemplo, permitirá ao docente apresentar vários traços e características das culturas estrangeiras, como, por exemplo: hábitos alimentares; comportamentos sociais entre familiares, casais amorosos e amigos; diferenças geracionais (idosos, jovens e crianças), de classe e de gênero; paisagens urbanas e rurais; rituais e crenças religiosas; diversidades locais e regionais; formas de comunicação (inclusive linguísticas); processos históricos.

No que se refere ao Orientalismo envolvendo sociedades árabes, filmes como “Caramelo”, “O Edifício Yacoubian” e “*Paradise Now*” dizem respeito a temas fortemente estereotipados: a mulher, a organização social e os homens-bomba. Nesse sentido, esses filmes podem se configurar em narrativas importantes para o desenvolvimento de práticas educativas associadas ao pluralismo cultural. Isso porque tais temas são apresentados de maneira complexa, com mais profundidade e segundo ponto de vista que privilegia a alteridade, uma vez que baseado na voz do Outro.

## Referências

ALAÓS, Anselmo Peres. Uma visão caleidoscópica do Egito contemporâneo: os pequenos mundos do Edifício Yacoubian. **Revista Africa e Africanidades**. Ano 3, n.º10, p.01-07, 2010.

ALMEIDA, Milton José. **Cinema: arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais.** São Paulo: Pioneira, 1999.

ARAÚJO, Inácio. **Cinema:** o mundo em movimento. São Paulo: Scipione, 1995.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise fílmica.** Trad. Marcelo Felix. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.

BAPTISTA, Mauro; MASCARELLO, Fernando. **Cinema mundial contemporâneo.** Campinas: Papyrus, 2008.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe & Jocelyne STREIFFENART. **Teorias da Etnicidade.** Trad. Elcio Fernandes. São Paulo. Editora UNESP, 1998, p.185-227.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. Trad. Carlos F. Moisés & Ana M. Ioratti. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro:** propostas para uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e história do Brasil.** São Paulo: Contexto, 1994.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital:** como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Trad. Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CABRERA, José. **O cinema pensa:** uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

**CARAMELO.** Direção: Nadine Labaki. Produção: Anne-Dominique Toussaint. Líbano: BAC Films, 2007.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa. **O cinema e a invenção da vida moderna.** Trad. Regina Thompson. São Paulo, Cosac-Naify, 2001.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador:** visão e modernidade no século XIX. Trad. Verrah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

DIAWARA, Manthia; DIAKHATÉ, Lydie. **Cinema africano:** novas formas estéticas e políticas. Porto: Sextante, 2011.

DUARTE, Rosália *et al.* Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema *In*: SETTON, Maria da Graça. (org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação.** São Paulo: Annablume, 2004, pp. 37-52.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2009a.

DUARTE, Rosália. O outro no cinema. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.10, n.19, p. 01-06, jul. 2009b.

ELSAESSER, Thomas. **Cinema como arqueologia das mídias.** Trad. Carlos Szlak. São Paulo: Edições SESC, 2018.

FERRO, Marc. **Cinema e história.** Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FERRO, Marc. **A colonização explicada a todos.** Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana. Pensar o Outro no cinema: por uma ética das imagens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n.44, pp. 13-29, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação** - reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org). **Pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1997.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Leitores, espectadores e internautas.** Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. *In*: GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 85-107.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARTOG, François. **Memória de Ulisses** – narrativas sobre a fronteira na Grécia Antiga. Trad. Jacintho Lins Brandão. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

HARTOG, François. **O espelho de Heródoto** - Ensaio sobre a representação do Outro. Trad. Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos impérios, 1875-1914.** Trad. Sieni Maria Campos e

Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KENSKI, Vani. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma. (org.). **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas, Papirus, 2007, pp. 127-147.

LIMA JUNIOR, David Marinho. **Descolonizando as mentes:** Ousmane Sembène e a proposta de um cinema africano na década de 1960. Dissertação (mestrado): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2014. 115f.

MAGGIOTTI, Pedro Henrique Libânio; SERRANO, Daniel Bueno de Melo. **Paradise Now:** representações de identidades culturais palestinas no cinema. *Língua, Literatura e Ensino (UNICAMP)*, v. 5, p.239-247, 2010.

MARRA, Laísa. As Representações do Egito em O Edifício Yacubian. **Revista UFG (IMPRESSO)**, v.1, p.163-167, 2011.

MELEIRO, Alessandra. **Cinema no mundo** - indústria, política e mercado (África, Volume I). São Paulo: Escrituras Editora, 2007a.

MELEIRO, Alessandra. **Cinema no mundo** - indústria, política e mercado (Ásia, Volume III). São Paulo: Escrituras Editora, 2007b.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema:** educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. **Significação:** Revista de Cultura Audiovisual, v. 44, n. 46, p. 15-28, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2011.

NOVAES, Aduino. (org.). **O olhar.** São Paulo. Companhia da Letras, 2002.

NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni; FEIGELSON, Kristian. (orgs.). **Cinematógrafo:** um olhar sobre a História. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

**O EDIFÍCIO Yacoubian.** Direção: Marwan Hamed. Produção: Imad Adeeb, Adel Adeeb. Egito: Good News, 2006.

**PARADISE Now.** Direção: Hany-Abu-Assad. Produção: Bero Beyer. Palestina: Augustus Film, 2005.

PAULINO, Alessandro Garcia; PIMENTA, Alan Victor; DINIS, Nilson Fernandes. Educação, Cinema e Estudos Culturais. **Revista Eletrônica de Educação.** v. 13, n. 2, p. 388-400, 2019.

PEIRANO, Mariza GOMES e Souza. **A Teoria Vivida:** e outros ensaios de

antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível** - estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. Trad. Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SAID, Edward. **Orientalismo** – o Oriente como invenção do ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Andrey Augusto Ribeiro A. A. R. Munich e Paradise Now: um olhar sobre o conflito Palestino-Israelense através do Cinema. **Boletim Historiar**, v.18, p.72-88, 2017.

SENGER, Guilherme Felkl. História da África contemporânea e Cinema: estudo das representações dos filmes “O Último Rei da Escócia”, “Diamante de Sangue” e “O Jardineiro Fiel”. **Aedos**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 11, p. 524-548, 2012.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SHAHEEN, Jack. **Reed Bad Arabs**: how hollywood vilifies a people. Oliver Branch Press, 2001.

SILVA, Fabiane Pimentel. Representação, sujeitos, territórios e fronteiras no cinema autoral de Nadine Labaki e Amos Gitai. **REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários**, Vitória, s. 3, ano 10, n. 15, p. 1-13, 2014.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. (orgs.). **Ver história**: o ensino vai aos filmes. São Paulo: Hucitec, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização**: ensaios. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Trad. Maria Leonor Loureiro. Bauru/São Paulo: Edusc, 2000.

TODOROV, Tzevetan. **A Conquista da América** - A Questão do Outro. Trad. Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1983.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANOYE, Francis; GOLLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, Papyrus, 1994.

XAVIER, Ismael. **O discurso cinematográfico.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (orgs.). **Espaços de formação do professor de História.** Campinas: Papirus, 2008.

#### **Contribuição de cada um dos autores**

Autor 1: Concepção temática, elaboração teórica, desenvolvimento metodológico (análise e resultados), elaboração do texto e revisão final.

Autor 2: Elaboração teórica, desenvolvimento metodológico (análise e resultados), elaboração do texto e revisão final.

Autor 3: Participação na discussão teórica e dos resultados, participação na elaboração do texto e revisão final.

Autor 4: Participação na discussão teórica e dos resultados.

Enviado em: 31/julho/2020 | Aprovado em: 09/maio/2021