

# O PROTAGONISMO DO CINEMA NO ESTUDO DAS IMAGENS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA

Heloisa Selma Fernandes Capel\*  
Henrique Martins da Silva\*\*

## RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão sobre o uso das imagens no ensino de história. A partir de uma análise da produção de especialistas no campo da história, identifica-se o uso tardio das imagens em dissertações e artigos publicados no campo do ensino, além de um descompasso entre os estudos contemporâneos das imagens e os fundamentos de percepção que estruturam suas perspectivas de uso. Dessa forma, fica patente o protagonismo do cinema como escolha principal dentre os diversos suportes de trabalhos sobre as imagens, além da ênfase ao *status* documental menor conferido às imagens, que as subordinam aos documentos escritos, valorizam seu uso apenas como meio ou recurso e desconsideram sua potência. O artigo contrapõe essa ideia com o auxílio dos estudos sobre a imagem como uma forma de pensamento, especialmente as construções e montagens elaboradas a partir do cinema de Jean-Luc Godard.

**Palavras-chave:** Cinema. Imagens. Ensino de história. Godard.

## ABSTRACT

The article presents a reflection on the use of images in the teaching of history. Based on analysis of the production of specialists in the Field of history, the late use of images in dissertations and articles published in the Field of education is identified, as well as a mismatch between contemporary studies of images and the foundations of perception that structure their usage prospects. In this way, the protagonism of cinema is evident as the main choice among the various supports for works on

---

\* Professora Associada III da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (FH/UFG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Bolsista produtividade 2/CNPq. Membro da Comissão Acadêmica Nacional do ProfHistória e coordenadora do Gehim (Grupo de estudos de história e imagens). E-mail: [hcapel@gmail.com](mailto:hcapel@gmail.com)

\*\* Professor Adjunto I da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás. Membro do Gehim (Grupo de estudos de história e imagens) e do NEPEDUCA (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Catalão). E-mail: [henrique.martins.uni@gmail.com](mailto:henrique.martins.uni@gmail.com)

images, in addition to the emphasis on the minor documentary status given to images, which subordinate them to written documents, value their use only as a means or resource and disregard Your Mightiness. The article opposes this idea with the help of studies on the image as a way of thinking, especially the constructions and montages elaborated from the cinema of Jean-Luc Godard.

**Keywords:** Cinema. Images. Historyteaching. Godard.

A partir da análise da temática proposta, percebemos que há um evidente descompasso entre o estudo das imagens e o campo do ensino de história. Enquanto o debate sobre as imagens fundamenta pesquisas no campo da história da arte, ou mesmo a grande área de história, com destaque para os estudos de história cultural<sup>1</sup>, as discussões sobre imagens e ensino são restritas a poucos trabalhos monográficos ou poucas obras de referência. Todavia, as imagens estão presentes em todos os espaços formais e não-formais de educação e planejamentos de ensino, de maneira intencional ou involuntária. Vivemos em um mundo bombardeado pela comunicação rápida das imagens que se encontram em todos os dispositivos utilizados para nos informar, nos entreter ou mesmo buscar estratégias para aprender e ensinar. Imagens são protagonistas de nossos dias e estão ali, existindo, de forma singular ou combinada, impondo sua presença, emitindo códigos e significados a tudo que vemos, sentimos e compartilhamos.

Por outro lado, os estudos sobre as imagens se multiplicam a cada dia, é o que mostra o portal de busca de dissertações do ProfHistória, programa de pós-graduação em ensino de história em rede. No Portal de Periódicos o tema ensino de história e imagens em diversos suportes registra mais de 4.000 artigos<sup>2</sup>. Em função das demandas de estudo sobre o tema, foi criada em 2021 uma disciplina específica no catálogo nacional da rede: a disciplina Ensino de história e Imagens. Ela se propõe a discutir, dentre outros aspectos, imagens e regimes de verdade, imagens e operações da memória, imagens e temporalidades. Abordam montagens e associações de imagens como meios interpretativos em sua

---

<sup>1</sup> A exemplo, podemos citar a obra *Imagens na História*, resultado das conferências realizadas pelo GT de História Cultural no III Simpósio Nacional de História Cultural dedicado às Imagens (Mundos da Imagem: do texto ao visual). PESAVENTO, Sandra Jatayh; RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela. **Imagens na História**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2008.

<sup>2</sup> Pesquisa realizada em novembro/2021 com a busca “ensino de história e imagens”: 4.103 artigos.

produção e recepção, os usos políticos e públicos das imagens. São imagens como centros geradores de conteúdos no ensino de história em diversas bases: pinturas, fotografias, cartazes, memes, charges, história em quadrinhos. Imagens em livros didáticos, ou mesmo experiências didáticas com imagens. De um levantamento inicial realizado para investigar a inserção dos estudos de imagens no ensino de história, observa-se um protagonismo do cinema.

Dessa forma, nosso objetivo é fazer uma rápida reflexão a respeito dos fundamentos das discussões sobre imagens no campo do ensino de história e, na medida do possível, confrontar tais estudos com as perspectivas mais contemporâneas da imagem. Ao final, faremos um exercício de reflexão sobre a potência das imagens cinematográficas como campo de estudo a partir do cinema de Jean-Luc Godard.

## **IMAGENS, O CAMPO DO ENSINO E O PROTAGONISMO DO CINEMA**

Se o estudo das imagens é uma especialidade em construção na grande área de história a partir de novas correntes teórico-metodológicas que se desenvolveram como desdobramentos da História Nova e seus novos objetos, ou mesmo, ainda no século XX, com a história cultural e a pulverização de diversos temas que possibilitassem uma visão cultural do social com o auxílio das linguagens artísticas, no campo do ensino de história a discussão é recente. Das reflexões pontuais desenvolvidas por intelectuais como Jonathas Serrano (1885-1944), para quem o cinema possibilitava um ensino mais lúdico ainda no contexto das políticas culturais e educacionais no primeiro Governo Vargas, o século XX não parece ter sido expressivo em termos de desenvolvimento dos estudos de imagens vinculados ao campo do ensino no Brasil.

É importante observar que os estudos de história e imagem possuem historicidade e ela está vinculada ao movimento que conhecemos como *pictorialturn* e que se desenvolve em estudos desde a década de 1990. Durante o período, encontraremos desde estudos norte-americanos como os produzidos por William John Thomas Mitchell no surgimento dos *visual studies* (estudos visuais) e na Alemanha, em 1994, como *iconicturn* por Gottfried Boehm. Segundo Santiago Júnior (2019, p.1) a expressão vai se consolidar como *visual turn* na passagem dos anos 1990 para o ano 2000, tornando as imagens um centro de interesse de diversas áreas, dentre elas, a história. No Brasil, as primeiras sínteses foram

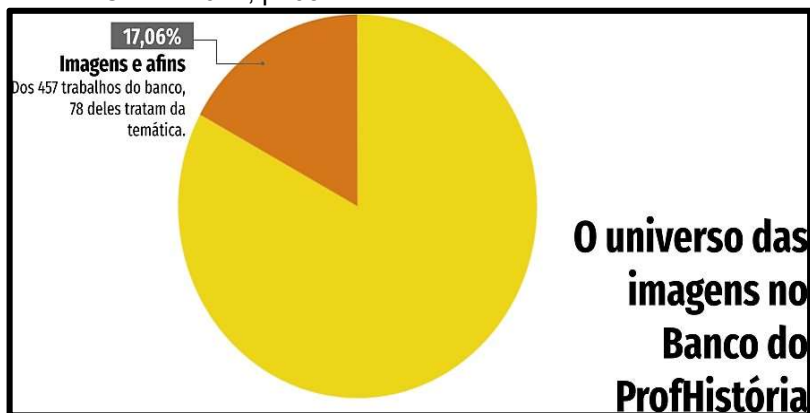
realizadas no início do século XX com os escritos seminais produzidos por Ulpiano Bezerra de Meneses e por Paulo Knauss. Segundo ele:

Já se foram quase quinze anos desde que Ulpiano Bezerra de Meneses publicou o texto *Fontes visuais, cultura visual, história visual*, apresentando aos historiadores brasileiros e estudiosos da imagem e da cultura material uma apreciação de uma série de perspectivas, muitas delas já em curso no país, mas que até então não haviam encontrado sistematização. Meneses apresentou problemas, interesses e vasta bibliografia internacional. Noveanos depois, Paulo Knauss publicaria textos fundamentais, destacando-se *O desafio de fazer história com imagens e Aproximações disciplinares: arte, história e imagem*. O primeiro aborda a questão da história visual como plataforma de problematização dos processos históricos, por meio da reflexão sobre a visualidade e a cultura visual; o segundo se debruça sobre as tradições dos *visual studies* e a *Bildwissenschaft*. Talvez até hoje sejam as sínteses centrais na bibliografia brasileira, e não apenas para historiadores (SANTIAGO JÚNIOR, 2019, p.4).

A reflexão é útil não apenas para mapear o desenvolvimento dos estudos visuais na área de história, mas para constatar que o avanço das pesquisas que se relacionam a esse tema no ensino de história é, ainda, incipiente. Façamos, aqui, alguns exercícios de análise a partir das pesquisas no âmbito do ProfHistória, o Programa de Pós-Graduação que congrega grande parte das investigações na área do ensino de história.

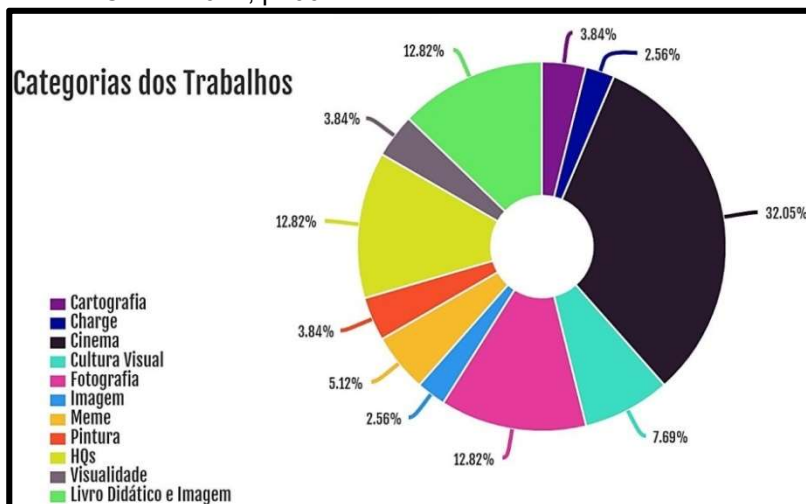
No Banco de Dissertações do ProfHistória (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História) há um registro de trabalhos do ano de 2016 a 2022. Nesse acervo, de 475 trabalhos, 78 são estudos que lidam com imagens. Ou seja, no campo do ensino, 17,06% do total lida com imagens.

**Grafico 1** – LIMA, Glauce C. G. S. & SANTOS, Késsia A. dos. *Imagens no Banco de Dissertações do ProfHistória. Trabalho de Final de Curso. 2022, p. 05*



É um número significativo, visto que os trabalhos do ProfHistória se desenvolvem em torno da pesquisa em grandes temas de educação e sua relação com o ensino de história. As aberturas teórico-metodológicas do campo de história somadas ao apelo da utilização das imagens em sala de aula e o esforço em compreendê-las e ampliar suas potencialidades de uso, formam, certamente, um conjunto de razões pelas quais as imagens passam a oferecer um campo de interesse para a área de ensino de história. Na mesma pesquisa de levantamento das imagens em dissertações no ensino de história é possível observar a classificação dos subtemas das imagens no mesmo campo: cartografia, charge, cinema, cultura visual, fotografia, imagem, meme, pintura, história em quadrinhos e visualidade nos livros didáticos. Foram alguns dos subtemas mais elencados como categorias de análise dentre esses trabalhos, como se pode ver, em distribuição percentual, no gráfico abaixo:

**Grafico 1** – LIMA, Glauce C. G. S. & SANTOS, Késsia A. dos. *Imagens no Banco de Dissertações do ProfHistória. Trabalho de Final de Curso. 2022, p. 06*



Dentre os subtemas encontrados, destacam-se os estudos de cinema e história e quadrinhos que juntos, correspondem a quase metade de todos os trabalhos. Só o cinema apresenta 32,05% das dissertações do ProfHistória. O protagonismo do cinema aparece também em análises de revistas qualificadas. Em revistas A1 e A2, em artigos a partir de 2010, 34% dos temas que se referem a ensino de história e imagens se referem ao tema cinema e ensino. Entre as revistas B2, o percentual é ainda mais alto. De 413 artigos encontrados no portal de periódicos, 213 artigos são referentes ao tema ensino de história e cinema. A amostra indica que, dentre os estudos de imagem no campo do ensino de história, o cinema tem sido o protagonista. Seu uso efetivo em sala de aula e a preocupação com as teorias e métodos que possam regular sua utilização tem produzido trabalhos desde primeira metade do século XX com a defesa do uso do cinema pelo intelectual e professor Jonathas Serrano (1885-1944), professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Rio de Janeiro. Como intelectual militante que acreditava no poder regenerador da educação, para ele o cinema era um recurso fundamental em sala de aula. Suas reflexões junto a outro intelectual, Francisco Venâncio Filho, culminaram com o projeto de criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo

(INCE), em 1936. Esta perspectiva valorizadora aparece como estratégia de política cultural e controle sob o primeiro Governo Vargas, com desdobramentos na legislação do uso do cinema educativo e a regulação dos conteúdos a ele associados (CAMPELO, 2007, p.57-76).

Embora possamos registrar esse início, em trabalho publicado no ano de 2003, Marcos Napolitano se ocupava com o uso do cinema em sala de aula justificando que o recurso havia chegado tardiamente nas aulas de história, e que ainda era difícil incorporá-lo em seu uso tanto na escola tradicional quanto na escola renovada (NAPOLITANO, 2003, p. 07):

Dentre as bilhões de pessoas que regularmente foram e vão assistir a filmes nas salas escuras do cinema, certamente estão incluídos milhões de professores e alunos. Apesar de ser uma arte centenária e, ao longo da história ter sido pensada como uma linguagem educativa, o cinema ainda tem alguns problemas para entrar na escola. Não apenas na chamada escola tradicional (o que seria mais compreensível dada à rigidez metodológica que dificulta o uso de filmes como parte da didática das aulas), mas, também, dentro da escola renovada, generalizada a partir dos anos de 1970, o cinema não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejáveis.

Dentre os autores com os quais Marcos Napolitano dialoga, encontra-se o trabalho de Milton Almeida (2001) que observa que a utilização do cinema em sala de aula só após os anos 2000 incorporou algumas propostas sistematizadas que orientassem o professor, e que trouxessem perspectivas que não apenas explorassem o conteúdo dos filmes, mas tentassem compreendê-lo como linguagem, com meios próprios e *status* independente. Segundo o autor, é nesse contexto que vamos encontrar material que se preocupe com a *performance* do filme incluindo a construção das personagens, os diálogos, a linguagem, a montagem, os planos, a composição cênica (cenário, trilha sonora, fotografia). Então, nesse momento já se admitia que para que se pudesse adotar uma nova perspectiva em relação ao uso do cinema em sala de aula, seria preciso ir além da imagem como algo acessório, mas aprofundar nos métodos de análise que envolvessem sua construção em diversos aspectos. Mas, terá sido assim sempre nos estudos de ensino de história e imagens? Vamos analisar as preocupações que advém de um livro clássico da área no item a seguir.

## FUNDAMENTOS DE COMPREENSÃO CONVENCIONAL DAS IMAGENS

Para o diálogo com a perspectiva das imagens no campo do ensino de história, escolhemos conversar com uma obra, em específico: o trabalho da professora Circe Maria Fernandes Bittencourt em seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, livro editado em 2004 pela Editora Cortez. Por qual razão escolhemos a obra? Embora outros trabalhos tenham sido publicados posteriormente<sup>3</sup>, até pela própria autora<sup>4</sup>, esta continua a ser uma obra referencial pela abrangência de suas discussões que se estendem do histórico da disciplina história escolar, passam pelos debates sobre currículos, métodos de aprendizagem e análise de materiais didáticos. Nesse panorama, um dos capítulos é exclusivamente dedicado ao uso de documentos em sala de aula e em seus desdobramentos, encontramos o estudo das imagens como fontes não escritas para serem consideradas, incluindo o cinema. O item se chama “Imagens no Ensino de História” (BITTENCOURT, 2004, p. 360-377). Como o item está estruturado e quais os fundamentos de compreensão da imagem que podemos encontrar na obra? O que podemos dizer sobre eles?

A autora faz uma pequena introdução destacando a frequência com a qual as imagens vêm sendo usadas no ensino de história como recurso pedagógico. Ela cita o aumento significativo das ilustrações nos livros didáticos, especialmente a partir da segunda metade do século XX e a proliferação da produção das “imagens tecnológicas”, com especial relevo às imagens que aparecem em projetos educativos, como nos hoje obsoletos CD-ROMS. Cita, também os filmes de ficção e fotos como possibilidades

---

<sup>3</sup> Abro um parêntesis para citar uma obra recente, o **Dicionário de Ensino de História**, organizado pelas professoras Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Maria Dias de Oliveira e publicado pela FGV em 2019, Livro lançado no **I Congresso Nacional do ProfHistória** em Salvador no mesmo ano. Em seus diversos temas, não há nenhum destaque para as imagens, embora elas apareçam no item **Fontes para o ensino de história**, texto de Verena Alberti, no qual entre as diversas fontes para as aulas de história sejam mencionadas as imagens pictóricas, charges, fotografias, filmes e material televisivo. Todavia, não há nenhum verbete em específico que problematize as imagens. ALBERTI, Verena. Fontes para o Ensino de História. In. FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

<sup>4</sup> Circe Bittencourt possui artigos posteriores sobre a temática do ensino de história e atua, como convidada, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ProfHistória, da UNIFESP, Guarulhos. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/3448016715234781>

de uso como recursos didáticos. Imagens como recursos didáticos, essa é uma perspectiva recorrente. Realizada essa primeira aproximação, a autora argumenta que é preciso se preocupar com o tratamento iconográfico que esse acervo exige, para que não seja usado apenas como ilustração (BITTENCOURT, 2004, p. 360). Imagens como ilustração, esse é outro ponto que é necessário acentuar.

Já naquele momento, a autora admitia que não existiam muitas referências sobre o assunto para o ensino de história, mesmo com a ampla produção existente desenvolvida em outras áreas durante as décadas de 1950 e 1960, especialmente em estudos de teorias da comunicação e cultura de massa. Após expor resumidamente os trabalhos sobre indústria cultural de Theodor Adorno e Marshall McLuhan, cita, entre os historiadores, o foco na recepção das imagens, em especial, um texto de Elias Tomé Saliba publicado em um livro que ela mesma organizou anos antes da publicação *Ensino de História: fundamentos e métodos* (SALIBA, 2001, p. 117)<sup>5</sup>. A autora também enfatiza que no texto do autor, assim como em pesquisas de outros historiadores, havia uma preocupação em se debruçar sobre o conceito de representação, articulando produção e recepção das imagens, elemento que problematizava as imagens e sua relação com o real. Feito isto, destaca que, sob qualquer preocupação ou suporte, as imagens necessitam estabelecer conexões com outras fontes, “notadamente com os textos escritos” (BITTENCOURT, 2004, p. 360). Aqui a autora trata de um outro fundamento muito comum aos estudos preliminares das imagens como campo de estudo: as imagens estariam subordinadas aos textos escritos. Após lançar tais ideias, Circe Bittencourt passa a analisar possibilidades de uso de algumas imagens específicas como a fotografia e o cinema.

Para a fotografia, ela utiliza como base de análise, os estudos já clássicos de Boris Kossoy, Annateresa Fabris e Miriam Moreira Leite<sup>6</sup> e faz apontamentos sobre a relação da fotografia com o real,

---

<sup>5</sup> Trata-se do texto *Experiências e Representações Sociais: reflexões sobre o uso das imagens*. SALIBA, Elias Tomé. *Experiências e Representações Sociais: reflexões sobre o uso das imagens*. In. BITTENCOURT, Circe. **Saber Histórico em Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p.117-127.

<sup>6</sup> Utiliza os clássicos Boris Kossoy e estudos de Miriam Moreira Leite e Annateresa Fabris, como: KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989; LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo Edusp, 1993; FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: Edusp, 1991.

a intencionalidade das imagens e a necessidade de se processar a crítica do documento. Por fim, ao final desse item, apresenta propostas pedagógicas para o uso da fotografia, comuns, em seu uso à época, em séries iniciais do ensino fundamental: o “uso de imagens fortes”, que causem impacto visual para “motivar e trazer informações substantivas”, além das possibilidades de uso da fotografia em estudos de história de vida e história local (BITTENCOURT, 2004, p. 365-371).

A autora também fala em cinema. E realiza um histórico do uso das imagens cinematográficas desde as tentativas, de fazer uma “ressureição da história, superando a memorização”, argumento defendido desde 1912 pelo professor do Colégio Dom Pedro II, Jonathas Serrano. O autor acreditava que dessa maneira, os alunos poderiam aprender de forma alternativa: “pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções” (SERRANO apud BITTENCOURT, 2004, p. 372). Após considerar que tais “instrumentos de comunicação” eram ainda recentes no ensino de história e que careciam de uma maior análise em termos metodológicos, a autora passa a discutir o cinema na produção historiográfica e, após citar os clássicos Marc Ferro e Pierre Sorlin<sup>7</sup> como importantes para a crítica, atesta: “a imagem não ilustra nem reproduz a realidade como acreditava Serrano em seu livro didático, mas reconstrói a realidade com base em uma linguagem própria, produzida em determinado contexto histórico” (C, p.373).

Por fim, a autora propõe que pedagogicamente, o professor de história precisa ir além do conteúdo dos filmes. Precisa preparar os alunos para a leitura crítica do material e favorecer as perguntas clássicas: “o que é um filme? Como é feito ou produzido? Quem trabalha nele, apenas os atores? Quanto custa fazer um filme? Por que a maioria dos filmes que vemos no Brasil são americanos? [...]”. Ela, ainda, registra, na perspectiva de Carlos Vesentini, conhecido autor de livros didáticos, que os filmes possam ser “considerados como textos”, e que, pela exiguidade do tempo da sala de aula se faça recortes dos filmes, “excertos cinematográficos” ou “dossiês cinematográficos” para atender a determinados interesses do conteúdo (BITTENCOURT, 2004, p.373). Assim, segundo a autora, seria possível trabalhar com filmes em sala de aula. Mais uma vez

---

<sup>7</sup> A autora cita, especialmente, os trabalhos de Marc Ferro e Pierre Sorlin. Como: FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; SORLIN, Pierre. **Sociologie du Cinema**. Paris: Editions Aubier Montaigne, 1977.

aqui a linguagem é pensada como um recurso, tem caráter instrumental e se subordina ao texto.

Façamos então, um contraponto a essas ideias com as perspectivas de se pensar as imagens a partir de outros autores, especialmente em três fundamentos encontrados no texto clássico que acabamos de expor: 1. a ideia que a imagem é uma fonte, um recurso; 2. a preocupação que seja utilizada como ilustração; 3. A perspectiva de que a imagem deve estar subordinada ao texto escrito.

O fundamento que a imagem seria um recurso, um meio, uma fonte, ou seja, teria uma função instrumental, é uma perspectiva que, a rigor, desvaloriza a potencialidade do que pode a imagem. Acessar a história pela imagem, ou mesmo, como aspirava Jônathas Serrano, promover “a ressurreição da história pela imagem”, é uma ambição irrealizável. É pedir muito à imagem. Como afirmou a própria Circe Bittencourt ao citar os autores do cinema “a imagem reconstrói realidades com base em uma linguagem própria” (BITTENCOURT, 2004, p.373). “Pede-se muito pouco à imagem ao reduzi-la à aparência, mas se pede muito quando nela se busca o real”, é o que afirma o historiador e filósofo das imagens Georges Didi-Huberman (DIDI-HUBERMAN, 2000, p. 12). A imagem não apresenta o fato passado como ele ocorreu, mas é um repositório de memórias de tempos múltiplos, o que faz com que épocas diversas se interpenetrem. A imagem, portanto, não representa nada no sentido estrito do termo. Há um outro problema com a história, em especial com a história da arte e sua ambição de concordar obra e contexto: o tempo da obra não é o tempo do passado, mas o tempo das memórias construídas e reconstruídas, incluindo o tempo atual da análise, o anacronismo tão temido pelo historiador. Sob essa perspectiva, o anacronismo não deve ser evitado, mas considerado em uma abordagem autorreflexiva. A imagem é temporalmente impura e indócil (DIDI-HUBERMAN, 2000, p.13-14). Para compreender o que pode a imagem é preciso, em primeiro lugar, partir da própria imagem, considerar a linguagem e as questões por ela suscitadas. A proposta de usar a imagem para algo, ou mutilar a obra imagética para determinadas finalidades de aprendizagem é algo que limita as possibilidades de diálogo com as imagens, subordina a imagem a uma função instrumental, hierarquiza fontes e documentos.

O segundo fundamento parte de uma preocupação, a imagem não deveria ser vista como ilustração e, por essa razão, seria preciso preparar o receptor, no caso, o aluno/a, para que ele estude

o que está em torno da imagem, as supostas determinações contextuais, as intencionalidades do autor, dentre outros elementos fora da imagem. Caso contrário, argumentam, as imagens seriam consideradas apenas como ilustração. Aqui vamos recorrer ao exemplo das imagens em livros didáticos e os estudos realizados a partir do design. Uma imagem em uma página é um fato, um acontecimento. Mesmo que não haja nenhuma menção a ela, ela se impõe com todos os seus códigos de sentido em arranjos visuais cognitivos, uma montagem que confere algum tipo de comunicação. As imagens comunicam para além do conteúdo textual e escrito que pode, ou não, estar associado a elas.

Mesmo no grau extremo da autoridade do discurso como diria Roland Barthes, ela interfere no arranjo visual e comunica. A imagem comunica de forma rápida, promovendo um reconhecimento sintético do conteúdo, o que favorece a memória da aprendizagem, segundo estudos de psicolinguística<sup>8</sup>. A rigor, portanto, nenhuma imagem é ilustrativa.

Poderíamos partir desse mesmo exemplo do livro didático para tratar do terceiro fundamento: o que subordina a imagem ao texto escrito. Em um livro, há arranjos combinados que envolvem imagens e textos, que subdividem uma obra em partes como boxes, resumos, glossários, dentre outros. Ou seja, há, ali, um arranjo visual cognitivo que oferece sentidos de forma independente do texto (CAPEL, 2021).

Os estudos do design vão mostrar que a posição das imagens no texto didático vai determinar o ponto de contato com o conteúdo, antes mesmo que ele seja confrontado ou explorado a partir de outros documentos. Isso ocorre a despeito de nossa insensibilidade para o arranjo das massas verbais e não verbais, pois uma página, é, essencialmente visual. Veremos a página lendo da maneira ocidental, da esquerda para a direita e de cima para baixo, ou mesmo, entraremos na página a partir de imagens que se posicionam no canto externo por sua facilidade no gesto performático da leitura, folheando o livro. Todavia, mesmo que haja hierarquias na posição das imagens em uma página, independente do que está escrito nela, ela está ali, como ato. Não adianta subordinar a imagem a um texto, ela vai comunicar além.

Teóricos contemporâneos da imagem, sempre recorrem a

---

<sup>8</sup> A esse respeito, ver o trabalho de MORAES, Didier Dominique Cerqueira. *Visualidade do Livro Didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980*. **Dissertação de Mestrado**. USP, São Paulo, 2010.

uma frase de Jean-Luc Godard para colocar acento na potência da imagem: “a imagem é uma forma que pensa”, especialmente se partirmos dela, se fizermos associações entre imagens, se conseguirmos “abrir” as questões que elas nos colocam. Vamos, portanto, examinar essa ideia.

## **A IMAGEM COMO POTÊNCIA**

Reconhecer a imagem como uma forma que pensa é compreender sua potência. Isso quer dizer que a imagem não é apenas um meio ou recurso para o ensino de história. Com efeito, a cultura visual pode ser entendida como uma potência para nossas práticas sociais a medida em que vivemos em um mundo de constantes mudanças e ressignificações. A história, por meio das imagens, comporta conceitos, subjetividades, temporalidades e ressignificações que ampliam nossa leitura de mundo.

De acordo com Luiz Felipe Guimarães Soares (2015), cada imagem, vista novamente, em uma nova posição em relação as outras, revela sua potência aos nos transportarmos para um passado em ruínas, um passado que já não é. Isto é, trata-se de um modo particular de montar e remontar imagens, de forma semelhante ao ofício do historiador – aquele que monta e remonta temporalidades em sua nobre tarefa de reconstrução do passado. Nas palavras do autor:

Cada imagem torna-se imagem da própria mudança absoluta, da possibilidade de que tudo, absolutamente tudo, poderá diferente de repente ser diferente. Cada imagem, assim, é benjaminianamente politizada no sentido de responder ao apelo por salvação que o passado insiste em nos dirigir, mas também no sentido de nos estimular a nos livrar do peso insuportável desse passado (SOARES, 2015, p. 6).

O cinema de Godard nos estimula a olhar para as imagens com lentes temporais. Em outras palavras, a montagem-tempo do cineasta nos coloca diante do tempo. A imagem é singular e plural. É preciso considerar que “o cinema, a história, a imagem, se faz e se pensa, sem distinção, com a mão, com o pincel, com os dedos, com os dígitos” (SOARES, 2015, p. 9).

Jean-Luc Godard disse certa vez em entrevista que “um livro do cineasta onde há texto e muitas imagens. Duas formas de contar a história” (SCHVARZMAN, 2018, p. 155). Essa afirmação foi feita

foleando sua própria obra. Em outras palavras, Godard apresenta, por meio da sua concepção de escrita-fílmica, duas possibilidades de narrativa histórica, a primeira por meio da escrita, a segunda através das imagens. “Godard tem uma espécie de estoque de frases, de textos. Ele não para. Ele tem muitas coleções... é como um colecionador de frases, de páginas, de imagens, uma espécie de pescador de pérolas” (BERGALA, 2007, p. 90).

A potência da imagem é reconhecida pelo cineasta a partir do momento em que a vislumbra como fonte histórica. Afinal, ao reconhecer a possibilidade de contar história por imagens e não conceber uma história sem imagens, delega um estatuto de fonte histórica, de modo a reforçar a insubordinação das imagens aos documentos escritos. As manifestações do artista pugnam por um outro olhar sobre a história.

Nesse sentido, “abrir a imagem” é lançar olhares para as potencialidades da imagem e, com isso, explorar a experiência humana, transitar pelas camadas temporais da imagem. Além disso, “abrir a imagem”, numa concepção de Didi-Huberman representa o acesso às multiplicidades temporais da imagem, o que perpassa a teoria do anacronismo das imagens apresentada pelo autor.

De acordo com Didi-Huberman (2000), o anacronismo das imagens ocorre quando o historiador, procura de forma equívoca, encontrar um *Zeitgeist* um único passado eucrônico. Dessa forma, destaca a importância do anacronismo nesse processo de abertura da imagem diante da ambição eucrônica do historiador. É preciso “rasgar o véu da imagem” para ter acesso as suas temporalidades e, por conseguinte, as suas potencialidades.

Na concepção de Godard, a história seria composta pela literatura, pintura e filosofia, portanto, a obra das obras. Essa relação feita pelo cineasta nos ajuda a compreender como a imagem manifesta sua potencialidade na cultura visual e por meio da história. A imagem produz questionamentos, reflexões e diálogos, é responsável pela ligação entre arte e vida, entre obra e sujeito.

A contribuição de Godard com a montagem expressa a imagem como potência, pois se reconhece a imagem como uma forma inteligente e que necessitam ser consideradas com *status* próprio. As imagens-montagens do cineasta narram histórias, transmitem a experiência humana por meio de sua multiplicidade temporal e ressignificam a experiência histórica à medida em que as subjetividades tomam formas de compreensão da realidade histórica abordada, muitas vezes, por meio de temas políticos em sua obra.

## PENSAMENTO E TEMPORALIDADES MÚLTIPLAS EM JEAN-LUC GODARD

A produção cinematográfica de Jean-Luc Godard nos apresenta a potência da imagem de diferentes aspectos, entre eles, podemos destacar o temporal, a montagem, o simbólico, a representação, a linguagem e, sobretudo, a escrita com a câmera. A imagem é uma forma que pensa! Pensar com imagens e por meio delas é algo recorrente nas montagens de Godard.

As imagens do cinema de Godard projetam temporalidades humanas. As expressões artísticas das ações dos homens no tempo fazem parte da montagem elaborada pelo cineasta. A História é pensada como cinema e fazer cinema também é escrever história com imagens. A montagem busca temporalidades que habitam o mesmo espaço, porém são múltiplas e estão dispostas por camadas.

Godard (1998) define que a montagem ocorre por meio da relação entre as coisas e do modo de fazer com que as pessoas vejam essas coisas, isto é, não basta captar imagens para fazer cinema, é necessário montar ou em outras palavras, é preciso mostrar para compreender.

Na perspectiva de Jacques Aumont, a montagem pressupõe que: “é preciso *confrontar* o que deve ser visto com outra coisa. Ver é receber uma imagem, mas *mostrar* é montar essa imagem com outra imagem (a própria imagem já é sempre uma montagem)” (AUMONT, 2004, p. 58). Com efeito, as montagens de Godard também produzem imagens dialéticas se pensarmos num sentido benjaminiano. Isto é, o conhecimento pela montagem, esta que apresenta diferentes ritmos que tocam o cognitivo e a natureza da percepção humana.

Destarte, Didi-Huberman, assinala que Godard elaborou uma “montagem centrífuga, elogio da velocidade. É uma espécie de grande fuga que dissemina o tempo” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 161). Essa disseminação de tempo guarda relação com a ambição eucrônica e com o anacronismo das imagens, conforme sua concepção de tempo e imagem. Dessa forma, a montagem-tempo de Godard revela a potência da imagem, ou seja, a capacidade de disseminar temporalidades humanas por meio das visualidades. As montagens do cineasta produzem imagens em movimento. De acordo com Didi-Huberman (2000), quando estamos diante da imagem, estamos diante do tempo. O autor coloca, dessa forma, a imagem no centro da discussão sobre o tempo. Isso quer

dizer que a imagem-montagem é composta por diferentes temporalidades que estão além da tensão narrativa.

O tempo é entendido nessa perspectiva como abertura, como um vão de uma porta aberta, portanto, é preciso abrir a imagem. O cinema de Godard busca representar o irrepresentável, aquilo que é possível ver pela montagem. Trata-se de um esforço de superação entre o visível e o invisível. “Toda a história das imagens pode assim ser contada como um esforço para dar a ver a *superação visual* das oposições triviais entre o *visível* e o *invisível*. É preciso mostrar aquilo que não podemos ver” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 171).

A exemplo, em *Histoire(s) du Cinéma*, Godard apresenta formas de montagem-tempo que relacionam imagem e história. O cineasta concebe a história como uma obra de arte, pois se realiza na montagem, assim como a imagem. A montagem é, desse modo, um veículo de produção de conhecimento, por conseguinte, a imagem é uma forma que produz pensamento e sentidos. A imagem como uma forma que pensa tende a demonstrar que “As imagens chocam entre si para que surjam palavras, as palavras chocam entre si para que surjam imagens, as imagens e as palavras entram em colisão para que o pensamento advenha visualmente” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 177).

Por outro lado, Godard escreve com a câmera. Uma das grandes novidades trazidas pelo cinema de Godard foi um tipo de escrita fílmica elaborada pelo cineasta. Na perspectiva de Philippe Dubois (2004), os vídeos roteiros criados por Godard são meios de pesquisa. Ao analisar as montagens de Godard é possível perceber palavras nos enunciados fílmicos e esse tipo de escrita fílmica é chamada por Dubois como filme-texto. Um exemplo da produção de Godard que apresenta essa característica de filme-texto é *A Chinesa* (1967), a qual o fragmento abaixo se refere:

Podemos vê-lo em seu todo como um filme-texto, um slogan transformado em filme, um filme a ler e escutar tanto quanto (senão mais) a ver (isto se tornará uns dos temas principais dos filmes militantes que se seguirão). Tudo está reunido ali: os livros (o livrinho vermelho, em centenas de exemplares em todas as prateleiras), o quadro-negro onde se inscreve o programa das reuniões de trabalho, os slogans que cobrem todas as paredes do apartamento (as paredes têm a palavra), as citações desviadas de todos os gêneros (propagandas, textos literários, discursos jornalísticos ou políticos), sem esquecer as modalidades orais da palavra sob todas as suas formas (entrevistas, exposições pedagógicas, diálogos de teatro, manifestações reivindicativas etc.) (DUBOIS, 2004, p. 265).

Há uma dimensão política no cinema de Godard, especialmente no filme supracitado. O cenário, os objetos, os personagens, as cores, as palavras fazem o espectador refletir um contexto histórico que apresenta os problemas e embates dos homens naqueles tempos. Essa escrita fílmica de Godard nos convida a refletir questões políticas, culturais, econômicas e sociais que perpassam os acontecimentos históricos. Para Godard, há duas formas de escrever a história, uma é pela escrita e outra pelas imagens.

**Figura 1**



**Figura 2**



“É preciso confrontar ideias vagas com imagens claras”

**Filme:** *La Chinoise*. Direção : J.L.Godard. Paris. 1967, 95 min., 35 mm, color<sup>9</sup>

A partir dessas imagens podemos visualizar como ocorre a escrita fílmica de Godard tomando como base a perspectiva de Philippe Dubois. As montagens feitas por Godard em *A Chinesa*, apresentam a potencialidade capaz de fazer com que as imagens

---

<sup>9</sup> As imagens são do filme *La Chinoise*(1967), porém, foram extraídas da tese de doutorado *Diante de Godard: História, Imagem e Multiplicidade Temporal* (2019) que aborda,entre outros aspectos, essa construção de escrita fílmica do cineasta, analisando, inclusive, outras cenas do filme.Fonte : SILVA, Henrique Martins da. *Diante de Godard: História, Imagem e Multiplicidade Temporal*. 2019. Tese (Doutorado). História. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em:<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9583?mode=full>. Acesso em: 29 de agosto de 2022.

sejam disseminadoras de conhecimento. O protagonismo da câmera em mostrar aquilo que não é visível se assemelha ao esforço do historiador em remontar um passado que não está dado.

Com efeito, a imagem é uma forma que pensa na produção de Godard. O cineasta produz uma escrita com a câmera distante de um cinema comercial e subordinado a qualquer outra forma de comunicação. Sua perspectivavisa dar protagonismo à imagem-montagem e as temporalidades que delas emanam. Com o auxílio do cineasta podemos considerar, portanto, que as imagens são uma forma de pensamento e não devem ser encaradas apenas como recursos para. A preocupação de que as imagens possam ser vistas como ilustração encobre o poder da imagem de comunicar, mesmo que a intenção seja a de dar a elas uma hierarquia menor, em termos visuais e de conteúdos em materiais de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, desconsiderar a potencialidade da imagem significa subordiná-la ao documento escrito e limitar a produção e a recepção do conhecimento histórico à escrita como análise documental. Há, inegavelmente, uma importância da análise documental vinculada à da escrita da história, porém, em perspectiva autônoma e dialogada com outros documentos, é necessário compreender a imagem como uma forma que pensa, conforme Godard fazia em suas montagens-tempo.

Destarte, não se trata se uma oposição entre a imagem e o texto, mas sim entender que é possível uma escrita no interior da imagem, como fazia Godard em seus filmes ou mesmo, articular a imagem com todo o arcabouço documental por meio de suas aberturas. A reflexão sobre os usos da imagem no ensino de história demonstrou o descompasso entre os estudos contemporâneos das imagens e os fundamentos que estruturam suas perspectivas de uso.

Também evidenciamos um uso tardio das imagens em dissertações, teses e artigos publicados na área de ensino. No caso do ProfHistória, cerca de 32,05% das dissertações conferem protagonismo ao cinema como escolha principal diante de vários outros suportes de trabalhos sobre imagens. Não obstante, isso revela um horizonte de possibilidades que os estudos de imagens sob as perspectivas e fundamentos de outros suportes de trabalho, podem contribuir para o ensino de história. O protagonismo e o interesse pelo cinema é um bom início.

Trouxemos à baila a produção cinematográfica de Godard para refletir sobre a imagem como uma forma que pensa a partir da concepção de imagem como potência, capaz de ampliar nossa leitura de mundo por meios dos conceitos, subjetividades, temporalidades e ressignificações que apresenta ao ser aberta. Ao estarmos diante da imagem, estamos diante do tempo na concepção de Didi-Huberman. Compreender a potencialidade da imagem é lançar luz sobre novos estudos sobre imagens, inclusive, em relação ao ensino de história. As imagens são mais do que meios ou recursos para o ensino de história, elas são formas que pensam e que nos fazem pensar, assim como o cinema de Godard.

Dessa forma, reconhecer os usos atuais das imagens, isto é, o descompasso entre sua utilização e os próprios fundamentos que estruturam suas perspectivas de uso na área do ensino, significa enfatizar a potência da imagem, de modo a destacar as diversas possibilidades das imagens como documentos para o ensino de história. Nesse sentido, esperamos que este artigo possa contribuir para que se possa refletir sobre imagens não apenas com a preocupação de que sejam ilustrativas, mas que, por meio do interesse demonstrado pelos estudos do cinema e as reflexões de Godard, se possa conferir às imagens, o *status* de documento em diálogo e potência para o campo do ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.
- AUMONT, Jacques. *As Teorias dos Cineastas*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- BERGALA, A. *O prazer material de escrever: entrevista com Alain Bergala, por Mário Alves Coutinho*. Revista Devires, Belo Horizonte, v. 4, n.1, 2007.
- BITTENCOURT, Circe. *Saber Histórico em Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAMPELO, Thaís. Jonathas Serrano: narrativas sobre cinema. *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*, v. 10, n.17, jan./jun., 2007, p. 57-76.
- CAPEL, Heloisa S. F. Visualidades no Livro Didático: composição e montagem. In: Eliane Leite Barbosa Bringel; Vera Lúcia Caixeta. (Org.). *Fazer e Ensinar História(s): experiências femininas no ProfHistória*.

01ed.Mogi Guaçu/SP: Editora BookBec, 2021, v. 01, p. 18-27.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Devant le temps. Histoire de l'art et anachronisme des*

*images*. Paris: Les éditions de Minuit, 2000.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens apesar de tudo*. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2012.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. Trad. Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

LIMA, Glaucete C. G. S. & SANTOS, Késsia A. dos. Imagens no Banco de Dissertações do ProfHistória. *Trabalho de final de curso apresentado à disciplina Ensino de História e Imagens*. ProfHistória UFG. 2022.

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

SALIBA, Elias Tomé. Experiências e Representações Sociais: reflexões sobre o uso das imagens. In. BITTENCOURT, Circe. *Saber Histórico em Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2001

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. *A virada e a imagem: história teórica do pictorial/iconic/visual turn e suas implicações para as humanidades*. Anais do Museu Paulista. São Paulo: Nova Série, vol. 27, 2019.

SCHVARZMAN, Sheila. *O lugar das imagens na escrita da História: Jean-Luc Godard, Eric Hobsbawm e Marc Ferro em Histoire Parallèle*. ArtCultura – Revista de História, Cultura e Arte (UFU), v. 20, p. 149-160, 2018.

SILVA, Henrique Martins da. Diante de Godard: *História, Imagem e Multiplicidade Temporal*. 2019. Tese (Doutorado). História. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9583?mode=full>. Acesso em: 29 de agosto de 2022.

SOARES, Luiz Felipe Guimarães. *Godard: o cinema é nós mesmo(s)*. Revista Ciclos, Florianópolis, V. 2, N. 4, 2015.

GODARD, Jean-Luc. *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*. Tome 1 (1950-1984) e Tome 2 (1984-1998). Paris: Cahiers du Cinéma, 1998.