



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA**

LUCAS SILVA FELIX

O USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Rio de Janeiro
2025

LUCAS SILVA FELIX

O USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Orientador(a): M.e. Alex Sandro Barcelos Côrtes

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

F316 Felix, Lucas Silva

O uso do cinema no ensino de História da África / Lucas Silva Felix. -
Rio de Janeiro, 2025.

41 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de
História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Alex Sandro Barcelos Côrtes.

1. História da África - Estudo e ensino. 2. Cinema na educação. 3.
Representatividade racial. 4. Antirracismo. I. Côrtes, Alex Sandro
Barcelos. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 960

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

LUCAS SILVA FELIX

O USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 29 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Me. Alex Sandro Barcelos Côrtes
EEHA - Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Luciano de Moura Guimarães
EEHA - Colégio Pedro II

Prof. Me. Pedro Domingos Brandi Cachapuz
Universidade xxxx

Rio de Janeiro
2025

RESUMO

FELIX, Lucas Silva. **O uso do cinema no ensino de História da África**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

O presente artigo discuti a influência que as representações exercem sobre a formação psíquica da população negra, bem como sua capacidade de reforçar noções racistas pré-existentes na sociedade brasileira sobre a negritude, para então empreender uma análise sobre a importância da construção de um novo olhar sobre o cinema e seu lugar no ensino de História da África para a capacitação dos estudantes para a construção de um olhar crítico e antirracista sobre as representações a respeito da negritude.

Palavras-chave: cinema; ensino de história; representação.

ABSTRACT

FELIX, Lucas Silva. **O uso do cinema no ensino de História da África**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

This article debates the influence that representations have on the psychic making of the black population, as well as their ability to reinforce pre-existing racist notions in Brazilian society about blackness, to then undertake an analysis of the importance of building a new perspective on cinema and its place in the teaching of African History and the training of students to construct a critical and antiracist angle at representations about blackness.

Keywords: cinema; history teaching; representations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PCD - Pessoa Com Deficiência

FIFA - Federação Internacional de Futebol Associação, do francês: Fédération Internationale de Football Association.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	O cinema além da obra: o audiovisual como produto e evidência de seu contexto.....	10
3	Cinema, racismo e subjetividade.....	16
4	A BNCC e o cinema na educação.....	20
5	Reflexões sobre a metodologia para o uso do cinema em sala de aula.....	24
6	Conclusão.....	31
	Anexo A - Sugestão de filmes.....	33
	Anexo B - Plano de intervenção pedagógica.....	37
	Referências.....	40

1. Introdução:

O audiovisual está cada vez mais onipresente em nossas vidas, faz parte de nosso lazer, seja em nossas idas ao cinema, em nossas maratonas domésticas de séries ou novelas, ou no acompanhamento quase ritualístico dos mais diversos esportes. Até mesmo o universo do estudo convive com o audiovisual, seja nas videoaulas ou nos diferentes modos de divulgação científica que se proliferam pelas redes sociais.

Todavia, o modo como o cinema é inserido no contexto escolar é marcado por especificidades que são muito próprias do ambiente educacional, como por exemplo quem leva a obra cinematográfica à sala de aula. Se o estudante aborda um filme ou uma série em sala, comumente vem como parte de uma dúvida relacionada a um assunto, muitas vezes relacionado a matéria, como é comum acontecer ao falarmos de Grécia Antiga, que é tão representada em livros, quadrinhos, séries, filmes e outras tantas obras de mídia. Já quando é o professor que traz uma obra audiovisual para sala de aula é comum que haja uma finalidade pedagógica por trás, seja como objeto de análise, fonte, ou mera exemplificação do assunto.

Ao abordarmos o contexto educacional brasileiro, não podemos negligenciar a questão racial, ainda mais neste trabalho que se concentra no uso e na ausência de referenciais audiovisuais para o ensino de História da África.

Segundo o *Censo da Educação Básica 2020*¹ aproximadamente 55% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental (54,9%) são negros, quadro este, que se repete no ensino médio (54,8% dos estudantes são negros) - segmentos com os quais os professores de história mais têm contato profissional - fazendo com que seja inevitável o uso da interseccionalidade entre educação, representação e negritude neste trabalho. Mas como esta interseccionalidade estará presente? De início abordaremos o audiovisual como ferramenta educacional, tecendo reflexões sobre o uso do cinema no ensino de História; em seguida me debruçarei sobre como as representações interferem na subjetividade negra, analisarei o cinema no ensino de História da África e, por fim, deixo uma lista de filmes, em sua maioria de origem

¹ Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020 : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021.

africana, que podem ser utilizados no ensino de História da África e para a contestação de um imaginário supremacista sobre o continente africano.

2. O cinema além da obra: o audiovisual como produto e evidência de seu contexto

Nosso primeiro passo nesta pesquisa é demonstrar o filme como algo que não é fechado em si mesmo, ele não começa e nem termina nos minutos entre seu início e seu fim, é uma obra profunda, repleta de intencionalidades, espaços para a imprevisibilidade e aberto às múltiplas interpretações.

A obra fílmica começa muito antes de chegarmos ao cinema, ou darmos o play no filme ou série escolhida, como bem disse Bernardet em seu livro ***O que é cinema***, ao falar sobre a prática de assistir um filme:

Tudo isso constitui um complexo ritual a que chamamos de cinema e que envolve mil e um elementos diferentes, a começar pelo seu gosto para este tipo de espetáculo, a publicidade, pessoas e firmas estrangeiras e nacionais que fazem e investem dinheiro em filmes, firmas distribuidoras que encaminham os filmes para os donos das salas e, finalmente, estes, os exibidores que os projetam para os espectadores que pagaram para sentar numa poltrona e ficar olhando as imagens na tela. Envolve também a censura, processos de adaptação do filme aos espectadores que não falam a língua original (2006, p. 3).

Existe uma série de relações culturais, sociais e financeiras que influem na feitura do filme, financiamento, tecnologia disponível para a produção e os tradicionais processos de pré-produção² e produção³. A publicidade está envolvida em nossas escolhas e até mesmo algo tão banal quanto o gosto para este ou aquele gênero de filme não é tão simples quanto possa parecer.

Rosália Duarte (2002, p. 52) chama nossa atenção para o modo como a indústria cinematográfica se esforçou para “criar uma forma de narrar que cruzasse diferentes codificações culturais, de modo a tornar os filmes acessíveis ao maior número de pessoas”. Essa codificação se desenvolveu e devido a seu sucesso tornou-se dominante.

Em uma mesma linha, Marilena Chaui (2010, p. 15) nos alerta a respeito do modo como o gosto do espectador não é algo puramente natural, há uma lógica mercadológica na base no incentivo do gosto do chamado “espectador médio” e na

² Podemos definir, pré-produção como a etapa de planejamento do filme, com captação de recursos, decupagem do roteiro, resolução de locações, contratação de equipe e outras questões parecidas.

³ Podemos dizer que a produção é o momento em que o planejamento das filmagens é levado a cabo, com a ocorrência das gravações.

produção que busca atender a este gosto. Nas palavras de Chauí: "... figuras chamadas "espectador médio", "ouvinte médio" e "leitor médio", aos quais são atribuídas certas capacidades mentais "médias", certos conhecimentos "médios" e certos gostos médios, oferecendo-lhes produtos culturais "médios".

Outro dos muitos fatores que agem sobre o cinema é a tecnologia de seu tempo. A tecnologia é um fator capaz de ditar não só as possibilidades de produção, como também de visualização das obras, há 30 anos atrás seria quase impensável a ideia de assistir um filme dentro do ônibus da forma como fazemos hoje com nossos celulares, ou, na década de oitenta, soaria fantasioso achar que seria possível editar um em uma máquina portátil como um notebook e enviar para uma longa distância a outra pessoa pela internet. Uma passagem que pode nos auxiliar nesse ponto é o trecho de Marc Ferro a seguir:

Hoje se vê uma nova etapa com a multiplicação das câmeras super 8: o cinema pode tornar-se ainda mais ativo como agente de uma tomada de consciência social, com a condição de que a sociedade não seja somente um objeto de análise a mais, objeto que pode ser filmado brincando de bom selvagem para o benefício de um novo colonizador, o militante-cameraman. Outrora "objeto" para uma "vanguarda", a sociedade pode de agora em diante encarregar-se de si mesma. Esse poderia ser o sentido de uma passagem dos filmes de militantes para os filmes militantes (FERRO, 1992, p. 15)

No trecho acima, Ferro aborda não só o modo como a tecnologia disponível pode impulsionar a produção de novos filmes, mas também o impacto político potencial dessas novas câmeras, com a formação de um novo gênero de filmes, os filmes militantes.

O constante desenvolvimento tecnológico muda de forma incessante as dinâmicas e possibilidades da criação cinematográfica, a começar pela entrada do áudio, o surgimento das cores, os efeitos digitais que vão de retoques digitais até a substituição de efeitos práticos por efeitos digitais. A disponibilidade tecnológica dita o filme, e um exemplo disso nos é o dado por André Bazin (2018) ao falar do filme *No reino das fadas* (1957), onde Jean Tourane utiliza enquadramento de câmera e marionetes para criar truques fantásticos de animais. Talvez nos dias de hoje esses truques fossem feitos via efeitos digitais.

A tecnologia de um filme é um indício do tempo que o originou, mas não é o único, o grande contexto de onde ele surge deixa marcas nele, e neste ponto irei

recorrer a Stuart Hall (2016), que trata as representações como parte da cultura e, por consequência, das relações de poder de sua época.

Ao abordar as diferentes formas de se ler a construção de sentido a partir das representações, Hall escreve (p. 47-49) sobre a *Teoria construtivista da representação*, segundo a qual, o sentido de uma representação é construído em nossas cabeças a partir de um intrincado jogo de relações entre cultura e linguagem. Neste ponto é importante destacar que entendemos a cultura como um conjunto de práticas e sentidos produzidos e compartilhados por um grupo (p. 20). No mesmo trabalho no qual Hall nos fala da teoria construtivista ele nos introduz a abordagem similar de Foucault, que, ao falar sobre as articulações entre poder e discurso, usa a loucura como exemplo, articulando como o adoecimento mental e a loucura surgem graças a um contexto localizado no tempo e no espaço e criam relações de poder e sentido dentro da sociedade que os gestaram, segundo ele a doença mental era:

Constituída por tudo o que foi dito em todas as enunciações que a mencionaram, dividiram, descreveram, explicaram, traçaram seu desenvolvimento, indicaram suas várias correlações, julgaram na e possivelmente deram a ela uma fala ao articular, em seu nome discursos que eram para ser tomados como próprios dela (apud. p. 84)

Desta forma, Foucault ilustra que a loucura e o adoecimento mental fazem parte de um conjunto de saberes dos quais grupos de um determinado tempo, em um determinado local fazem uso. Não faria sentido, por exemplo, falar em loucura no século VII, uma vez que sequer havia uma ciência que se ocupasse clinicamente da mente humana. Se um psiquiatra ocidental era capaz de conversar sobre a loucura com um companheiro de profissão, isso se dava porque ambos possuíam um conjunto de definições similares abarcadas pelo termo, eles compreendiam os mesmos comportamentos como desviantes.

Hall descreve com primor como códigos e sentidos são formulados por membros de uma mesma cultura:

Membros da mesma cultura compartilham um conjunto de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante. Eles devem compartilhar, em um sentido mais geral, os mesmos códigos culturais. Deste modo ver pensar e sentir são em si mesmos "sistemas de representação", nos quais nossos conceitos, imagens e emoções "dão sentido a" ou representam - em nossa vida mental - objetos que estão, ou podem estar, "lá fora" no mundo (2016, P. 84).

Para Hall, a linguagem é o meio pelo qual nossas ideias são transmitidas e compartilhadas (p. 16). Portanto, estes múltiplos símbolos e signos que utilizamos para representar nossas visões são profundamente influenciados pela cultura compartilhada, de forma que se o interlocutor da mensagem não compartilhar do código linguístico utilizado pelo locutor, a compreensão da mensagem é comprometida.

Retomando a ideia de Hall do que é a linguagem, podemos utilizar o cinema como linguagem, uma vez que ele possui seus próprios códigos, signos e símbolos e consegue transmitir ideias representadas através destes códigos.

Ao adotar o cinema como linguagem, como Bazin fez antes, torna-se mais fácil trabalhar a maneira como o cinema é fruto de seu contexto, o que implica também a época que foi criado. O filme é um conjunto de elementos culturais que serão compreendidos por um espectador que partilhe destes elementos, o não compartilhamento desta mesma carga cultural gera uma não compreensão. O período também determina as tecnologias disponíveis para a representação e veiculação deste conteúdo através do filme.

Em *Cinema e História* (1992) Marc Ferro nos dá um excelente exemplo sobre o modo como o contexto muda a interpretação do filme⁴ ao abordar o caso do filme *A grande ilusão*⁵, que, em seu lançamento, no ano de 1937, foi aclamado pela imprensa de esquerda como um filme pacifista e que pregava a aproximação dos povos (FERRO, 1992, p. 61). Porém, no pós-guerra, já em 1946, o filme demandou alterações. A história de amor vivida por Dita Parlo (atriz alemã) já não era mais tão bem recebida, o romance entre a boa alemã e o galante francês formando um par romântico, após os anos de ocupação alemã e resistência na França não seriam bem vistos. Do mesmo modo, a cena de Boeldieu, na qual durante um desfile de tropas alemãs ele diz: “O barulho desses passos é o mesmo em todos os exércitos do

⁴ Uma outra história que ilustra bem esse fenômeno, mas com o foco no contexto cultural e não cronológico, pode ser encontrada nas páginas 66 e 67 do livro *Cinema e Educação* de Rosália Duarte.

⁵ *A Grande Ilusão*. Direção: Jean Renoir. Roteiro: Jean Renoir; Charles Spaak. França: Réalisation d'Art Cinématographique, 1937. (114 min), son., preto e branco.

mundo”⁶ já havia se tornado inadmissível, era impensável igualar tropas francesas e os invasores alemães.

Enquanto o fruto de um contexto localizado no tempo e no espaço, o cinema também carrega as dinâmicas de poder da sociedade que lhe deu a luz.

Ainda que Foucault não fale em linguagem, isso não o impediu de produzir contribuições a esse campo. Em sua análise sobre o discurso e como ele se articula com o conhecimento, o poder e a sociedade e em suas reflexões a respeito da interação desses três elementos Foucault desenvolve questões vitais para o estudo da representação.

Segundo Hall (2016, p. 80) Michel Foucault articula o que é produzido pelo discurso com o tempo e a sociedade em que foi gerado. Para ele, o discurso articula o conhecimento e a apresentação dele, governando a interação em suas práticas, gerando até mesmo a regulação deste discurso. Dessa forma o discurso também é capaz de limitar e excluir. O discurso também é o campo onde o sentido é construído, através da organização e articulação dos conhecimentos advindos de determinada sociedade nos discursos e entendidos naquele mesmo contexto social.

Foucault também traz a formação discursiva, que são os conhecimentos articulados através de estratégias similares objetivando um mesmo fim. As teorias de Foucault ainda abrangem a dinâmica do poder dentro deste circuito que é a sociedade. Para ele o conhecimento é uma forma de poder e se articula em uma série de meios linguísticos ou não:

(...) discursos, instituições, disposições arquiteturais, regulações, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, moralidade, filantropia etc. (...) O aparato é, então, sempre inscrito em um jogo de poder, mas é também sempre ligado a certas coordenadas do conhecimento. (...) É nisso que o aparato consiste: estratégias de relações de força apoiando e sendo apoiadas por tipos de conhecimento (apud. HALL, 2016. P. 80)

Desta forma a inteligibilidade, os conhecimentos mobilizados, a forma como o discurso é exposto é envolvida por uma dinâmica de poder que se constitui em um tempo histórico e em um determinado lugar. Tornando o filme parte de um discurso, de uma

⁶ A Grande Ilusão. Direção: Jean Renoir. Roteiro: Jean Renoir; Charles Spaak. França: Réalisation d'Art Cinématographique, 1937. (114 min), son., preto e branco.

formação discursiva e de uma dinâmica de poder, bem como parte de um conhecimento construído a partir dessa dinâmica.

De modo que o cinema é muito maior do que pode parecer, estando integrado à sociedade que o produziu, à dinâmica de poder desta sociedade que lhe deu a luz e é interpretado de acordo com os aparatos culturais do espectador e do contexto social de onde ele assiste, sendo atravessado, desde sua origem até o seu consumo e decodificação, por uma infinidade de elementos que vão além da obra que é assistida.

3. Cinema, racismo e subjetividade

No contexto brasileiro é impossível não se pensar na questão racial, uma vez que o país se constituiu enquanto uma nação fundamentada na estrutura escravista de sociedade e mesmo após a abolição legal da escravidão, o racismo continuou a ditar os rumos de nossa nação, sem políticas que buscassem gerar uma alteração radical da condição do negro no Brasil.

Essa estrutura racial que condiciona a existência negra em nosso país se manifesta nas diferentes dimensões da nossa sociedade, a citação de Abdias do Nascimento (2016) nos ajuda a compreender a amplitude e a constituição histórica do racismo brasileiro:

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos co-econômicos-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país (p. 54).⁷

Nesta citação de Nascimento compreendemos que a população não branca, da qual a negra faz parte, tem sido apartada do poder de decisão e subalternizada econômica e socialmente, enquanto é exposta a um aparato ideológico que ela não controla.

Mas como esses pontos se relacionam com o cinema? E, para nossos objetivos, como essa representação no audiovisual afeta a população negra? Para responder essas perguntas recorro a bell hooks⁸ (2019), para a autora:

⁷ Ao longo do livro *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* Abdias Nascimento faz uma refutação solidamente fundamentada da tese de Gilberto Freyre de que o Brasil seria uma “democracia racial”, demonstrando que no Brasil há a presença de uma estrutura social racista construída ao longo dos séculos, deixando o Brasil bem longe de um ambiente racial harmônico onde as “três raças” viveriam pacificamente.

⁸ Ao longo do texto o nome bell hooks será grafado sempre em letra minúscula, respeitando o modo como a própria autora escrevia seu pseudônimo e como forma de corroborar razões que a levaram a fazê-lo. Para hooks, escrever seu nome em letras minúsculas era um modo de combater ao impulso capitalista de criar cultos à personalidade que tornavam autores em produtos e fazia com que seus nomes se sobrepusessem aos conhecimentos que construíam e compartilhavam. Essa grafia também era um modo de busca pelo bem estar interno enquanto se envolvia em um processo de partilha pública. Para melhor entender essa questão sobre o nome bell hooks em letras minúsculas, recomendo o texto **Um nome menor: sobre o pseudônimo bell hooks** de Pablo Vinícius Dias Siqueira, disponível em <https://hhmagazine.com.br/um-nome-menor-sobre-o-pseudonimo-bell-hooks/>

Existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos. Muito antes da supremacia branca chegar ao litoral do que hoje chamamos Estados Unidos, eles construíram imagens da negritude e de pessoas negras que sustentam e reforçam as próprias noções de superioridade racial, seu imperialismo político, seu desejo de dominar e escravizar (p. 33).⁹

Nesse trecho, hooks aponta a ligação entre os imperativos de uma classe dominante e racista que associa a produção cultural e de conhecimento aos imperativos econômicos e sociais de seus interesses. Aqui é válida a referência a Foucault (apud. HALL, 2016, p. 86), que estabelece que a constituição do conhecimento de uma época está relacionada às dinâmicas de poder de seu tempo.

Ainda que a citação de hooks acima faça referência direta ao contexto estadunidense, ela também é válida para o contexto brasileiro, pois o Brasil se estruturou, enquanto país, através da opressão e exploração das populações negra e indígena, enquanto colônia e império e, mesmo após a extinção da escravidão e da proclamação da república, uma série de mecanismos de barreira foram criados para manter a população não branca em condição de subalternidade (MOURA, 2019, p. 90-91). Além disso, como afirma Clóvis Moura (2019, p. 90-91), a elite branca elegeu o ideal branco europeu como ideal de superioridade étnica e colocou tudo o que era diferente como inferior, criando uma escala de branqueamento que, quanto mais perto do ideal de branquitude, mais socialmente aceito se é, e quanto mais próximo da negritude, mais abominado se é.

E essa dominação não se dá apenas no campo econômico, geográfico e social, ela também se perpetua no campo simbólico, reforçando o ideal de supremacia branca - e aqui utilizo esse termo com o mesmo valor que bell hooks - e sabotando o desenvolvimento de uma consciência étnica negra no Brasil.

⁹ A supremacia branca a qual a autora se refere nesse trecho não diz respeito a ideologia de pureza racial, mas a circunstâncias relacionadas a ideologia racista e ao colonialismo que fazem com que produções culturais e a produção de conhecimento adotem o ponto de vista da branquitude e a tenham como padrão.

Tendo respondido a primeira pergunta feita anteriormente, vamos à segunda. E para respondê-la vou lançar mão de duas neuroses¹⁰, o complexo de inferioridade e o auto-ódio.

Fanon (2020, p. 25), afirma que a partir de um conjunto de processos de inferiorização social e econômica há o que foi rotulado de complexo de inferioridade, que pode ser compreendido como a desvalorização da negritude em detrimento da valorização do que é ser branco, o que levaria o indivíduo negro a buscar alternativas que o levassem a aproximação do que é entendido por ser branco. Ou, nas palavras de Fanon (p. 107): “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia”.

Tal inferiorização é reforçada através de múltiplos fatores atuantes no desenvolvimento cultural na população negra, como por exemplo a escola. Ao dissertar sobre a valorização da língua francesa como modo de aproximação da branquitude na Martinica, Fanon nos diz que “Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá” (p. 34). Mas além da escola e da língua há a própria definição da história e do conhecimento (FANON, p. 143-145) e da própria humanidade: “Os cientistas, após muitas reticências, admitiram que o negro era um ser humano, tanto *in vivo*, quanto *in vitro*...” (p. 79).

Dentro desse sistema onde há a desvalorização do que é ser negro e a sobrevalorização do que é ser branco, esse contexto é tão nocivo que afeta o sonhar da pessoa negra¹¹, o modo com ela se relaciona amorosamente e também como ela percebe e se relaciona com seu corpo, nas palavras de Fanon (2020): “No mundo branco, o homem negro encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal” (p. 12).

Creio ter realizado uma explanação competente a respeito do complexo de inferioridade, resta-nos falar sobre o auto-ódio, para tal irei recorrer a bell hooks. Em sua obra ***Olhares negros: raça e representação*** (2020), hooks faz uma análise sobre como as representações das pessoas negras acabam por reforçar aspectos negativos que são atribuídos a população negra, enquanto reforçam a ideia das virtudes da branquitude, a própria autora afirma que “multidões de pessoas negras continuam a

¹⁰ Aqui eu utilizo neurose no sentido apresentado por Pierre Laplanche, segundo o qual a neurose é uma “Afecção psicogênica em que os sintomas são a expressão simbólica de um conflito psíquico que tem raízes na história infantil do sujeito e constitui compromissos entre o desejo e a defesa”. LAPLANCHE, Jean. Vocabulário da psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 296.

¹¹ No capítulo 4, *Sobre o suposto complexo de dependência do colonizado*, FANON (2020) aborda diversos sonhos, seus significados e como eles se relacionam ao contexto colonial de seus pacientes.

ser socializadas via mídia de massa e sistemas educacionais não progressistas para internalizar pensamentos e valores da supremacia branca” (p. 58). Aqui há a concomitância entre Fanon e hooks, e a congruência de suas obras, hooks também aborda a recompensa por se estar de acordo com valores da branquitude dentro de uma sociedade racista, bem como a forma como os valores desta sociedade supremacista branca inferiorizam e abalam a auto-imagem dos negros:

Enquanto as pessoas negras forem ensinadas a rejeitar nossa negritude, nossa história e nossa cultura como única maneira de alcançar qualquer grau de autossuficiência econômica, ou ser privilegiado materialmente, então sempre haverá uma crise na identidade negra. O racismo internalizado continuará a erodir a luta coletiva por autodefinição. Massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima (p. 58).

O auto-ódio ocorre quando o indivíduo se vê com as lentes da branquitude, quando através de uma infinidade de estímulos simbólicos passa a se enxergar sobre a ótica de uma sociedade supremacista branca e se entende como alguém em estado de inferioridade ante os valores dominantes. Os efeitos desse auto-ódio, de se ver com o olhar supremacista, afeta a pessoa negra intimamente e em múltiplas áreas de sua vida, agindo também em seu cotidiano, influenciando no modo como as pessoas negras falam, se veem, sonham e se vestem (HOOKS, p. 44).

Além disso, a própria frustração e a dor da consciência sobre a falta de controle sobre o modo como a população negra é representada ou se vê é tão intensa que “estraçalha” (HOOKS, p. 35), mas o dano vai além e tem também um dano identitário: “Isso destrói, arrebenta as costuras dos nossos esforços de construir o ser e de nos reconhecer” (HOOKS, p. 35) .

4. A BNCC e o cinema na educação

A BNCC estabelece uma série de habilidades a serem desenvolvidas ao longo das diferentes etapas do processo educacional, bem como determina competência com as quais o professor terá de trabalhar na prática escolar, dentre essas competências e habilidades encontramos não só convites para levar o cinema a sala de aula, como indicações para um trabalho crítico e analítico da linguagem audiovisual, seja nos anos finais do ensino fundamental, ou no ensino médio.

Começando pelo ensino fundamental, onde as competências específicas de História nos fornecem fundamento para realizar nosso trabalho. Sendo a primeira competência:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 402)

Ela já nos convida a pensar nas relações de poder, mecanismos sociais e políticos e na cultura, bem como nas interações entre esses elementos, já pensando também em uma maneira de intervir nessas relações. Neste ponto, temos nossa deixa para trabalhar a representação como um elemento intrínseco à cultura e nascido de um determinado contexto social.

Ademais, a terceira competência nos convida a analisar e interrogar documentos e fontes:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (BRASIL, p. 402).

Nesta competência a BNCC já admite diferentes linguagens e mídias enquanto fontes históricas e também como instrumento de contestação a fontes utilizadas, o que nos autoriza a levar o audiovisual para dentro de sala. E ressalta a relação que estas obras possuem com seus contextos, demonstrando que elas são sempre atravessadas por fatores externos à realização das obras midiáticas.

Ainda que outras competências específicas sobre o ensino fundamental também nos sejam úteis, a última a ser abordada neste trabalho é a quarta:

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 402)

Nela fica estabelecido que as culturas geram diferentes interpretações dos mesmos fenômenos e contextos históricos e nos coordena para a busca pela posição crítica, inclusiva e democrática, gerando um solo fértil para o desafio a representações racistas que nosso contexto supremacista branco gerou.

Entretanto, a BNCC também nos aponta um caminho a seguir em suas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, a exemplo da habilidade “EF09HI14” (BRASIL, 2018, p. 429) que nos instrui a “Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais” (BRASIL, 2018, p. 429), criando a oportunidade para um debate sobre as representações coloniais, seus efeitos psicológicos e sua integração com a estrutura de exploração desenvolvida pelas potências ocidentais.

No que tange aos objetos de conhecimento eles são igualmente oportunos, temas como “Os processos de descolonização na África e na Ásia” (BRASIL, 2018, p. 432), “Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo” (2018, p. 426), “A questão da violência contra populações marginalizadas” (2018, p. 430), dentre outras, são objetos igualmente oportunos no desenvolvimento de aulas que busquem a construção de um olhar descolonizado, e para o desenvolvimento das ferramentas necessárias à análise crítica de discursos coloniais.

O cenário é semelhante no ensino médio, apesar da diferente dinâmica de conteúdos do ensino médio. Enquanto no ensino fundamental há a descrição dos assuntos relacionados à História da África e questões mais diretamente relacionadas a marginalização negra, os conteúdos do ensino médio são apresentados de forma menos direcionada quanto às temáticas históricas, mas é mais rica quanto as linguagens, até porque a BNCC desse segmento é dividida em itinerários formativos,

sendo um deles *Linguagens e suas tecnologias* e outro *Ciências humanas e sociais aplicadas*.

No itinerário de *Linguagens e suas tecnologias* há competências que buscam capacitar o estudante para:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 490).

De modo a esclarecer a maneira como as diferentes linguagens, dentre elas a cinematográfica se constituem, ensinando seus códigos e atuação e suas múltiplas relações com as diferentes sociedades que as geram e o modo como essas múltiplas linguagens agem socialmente, até para que estes alunos possam usá-las para intervir no mundo onde vivem, o que também fica expresso na seguinte habilidade: (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social (2018, p. 491).

Já no itinerário de *Ciências humanas e sociais aplicadas* somos convidados a mergulhar nas interações sociais entre espaço, economia e as relações humanas, o que também nos leva ao estudo das diferentes relações de produção sobre o continente africano, seus impactos e as dinâmicas de trabalho que lá existiram. Essas reflexões podem ser realizadas a partir de diferentes obras africanas. A competência 4 não nos convida diretamente, mas deixa a porta aberta para essa alternativa, nela os estudantes são chamados a “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (2018, p. 570).

As habilidades desse itinerário se mostram tão profícuas para nossos propósitos quanto no caso das competências, a exemplo da habilidade EM13CHS401, onde somos chamados a levar nossos alunos a “Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e

informativos” (BRASIL, 2018, p. 576). Nessa habilidade, como em outras, o cinema pode ser mobilizado como fonte de informação e reflexão para nossos estudantes.

De modo que a BNCC surge como uma base sobre a qual podemos construir uma prática educacional que integre a construção de um conhecimento anticolonial e antirracista, a criação de ferramentas de análise cinematográfica e a construção de um olhar que conteste regimes de representação que busquem o reforço a supremacia branca.

5. Reflexões sobre a metodologia para o uso do cinema em sala de aula

O cinema pode ser trabalhado de diferentes modos em sala de aula, mas, como alerta Rosália Duarte (2002), o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento e é problemático ser usado sem o devido reconhecimento de seu valor artístico cultural (p. 87). Por vezes, os filmes são utilizados como meras ilustrações do conteúdo abordado, sem se atentar ao valor do filme em si, ou a seu conteúdo enquanto fonte histórica.

Para trabalhar com o filme precisamos reconhecer seus valores, dentre eles, a capacidade que ele possui de nos fazer crer. Ao fazer uma reflexão sobre a história da arte fotográfica, relacionando a busca da representação do real da pintura até a objetividade da representação fotográfica e cinematográfica, Bazin (2018) nos diz:

A objetividade da fotografia lhe confere um poder de credibilidade ausente em qualquer obra pictórica. Sejam quais forem as objeções de nosso espírito crítico, somos obrigados a crer na existência do objeto representado, literalmente representado, quer dizer, tornado presente no tempo e no espaço. A fotografia se beneficia de uma transferência de realidade da coisa para sua reprodução[...] Nessa perspectiva, o cinema vem a ser a consecução no tempo da objetividade fotográfica (p. 26-27).

É claro que isso não significa que iremos acreditar que um alienígena guerreiro entrou em conflito com um grupo de caçadores comanches no início do século XVIII¹² porque assistimos isso em um filme, todavia, para que a experiência de assistir ao filme seja satisfatória nós nos deixamos iludir pela técnica cinematográfica, no que se convencionou chamar *impressão de realidade*.

Outra qualidade do filme a ser levada em conta é seu alcance, potencializado pelo advento e desenvolvimento da internet. Em meados do século XX André Bazin dizia:

Um retrato de Pétain, de De Gaulle ou de Stálin, até de cem metros quadrados, pode ser tirado da parede ou pendurado nela – no fundo isso não compromete nada. Uma reconstituição cinematográfica de Stálin e, sobretudo, centrada em Stálin basta para definir, sem volta, o lugar e o sentido de Stálin no mundo e para fixar, irrevogavelmente, sua essência (2018, p. 65).

¹² O PREDADOR - A Caçada. Direção: Dan Trachtenberg. Produção: John Davis e John Fox. Roteiro: Patrick Aison. Fotografia de Jeff Cutter. Estados Unidos da América: 20th Century Studios, 2022. (100min) son., colorido.

Neste trecho não só temos uma afirmação sobre o alcance do cinema e sua maior eficiência se comparada com outra linguagem que trabalha com a imagem, como também aponta seu grande poder e capacidade de formação e reforço de ideias sobre um determinado personagem, no caso do objeto das reflexões de Bazin: Stalin. Igual capacidade de formação e reforço de sentidos e noções é visto sobre a história do continente africano e da própria África, vista muitas vezes como um bloco único de estereótipos negativos. Segundo Delton Aparecido Felipe “é indiscutível que este continente foi mais que qualquer outro, naturalizado pelo pensamento ocidental com imagens negativas e excludente” (2015, p. 31), e essa construção de um ideário negativo sobre o continente africano, que também se realiza no cinema, faz parte de um processo secular.

Há ainda uma dimensão subjetiva a ser considerada ao trabalharmos com filmes em sala de aula a *identificação*. Segundo a definição psicanalítica, a identificação é “um processo psicológico por meio do qual o indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, de acordo com o modelo acolhido” (DUARTE, p. 71). No caso do cinema, o espectador identifica-se com algum aspecto da obra, seja um personagem ou situação e passa a se reconhecer no filme através desse aspecto. A identificação é vital para que quem assiste seja cativado pela obra fílmica e continue acompanhando a história.

Esse processo de identificação é possível de ser observado tanto em crianças quanto em adultos, apesar de apresentarem dinâmicas diferentes. É comum que crianças personifiquem personagens em suas brincadeiras, enquanto os adultos realizam práticas mais sutis. Ainda assim, a emoção é um sintoma dessa identificação.

Essas dimensões das obras audiovisuais precisam ser levadas em conta pelos professores, mas também devem ser ensinadas aos estudantes. Devemos abordar o cinema enquanto uma linguagem, que possui suas especificidades, estruturas e “caracteres”. Esse conjunto de conhecimentos precisa ser apreendido pelo professor, para que ele possa aproveitar o máximo das possibilidades do cinema em sala, bem como pelos alunos, a fim de que eles sejam capazes de compreender a linguagem cinematográfica e “lerem” os filmes enquanto fontes, indo além da mera apreciação da obra fílmica.

Precisamos compreender o filme enquanto portador de informações, uma fonte histórica. Para Marc Ferro (2010) o filme é uma fonte capaz de revelar mais do que se deseja mostrar, ainda que haja intencionalidade no enquadramento, que exista a edição, mesmo que Estados autoritários controlem a produção através de sua censura, o cinema ainda será capaz de revelar muito sobre aquela sociedade, seja em seu diálogo, em sua cenografia ou, até mesmo, nas ausências. Para Ferro (p. 86): “A câmara revela o funcionamento real daquela, diz mais sobre cada um do que queria mostrar. Ela descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade, seus ‘lapsus’...”. Para entender melhor esse funcionamento do filme enquanto fonte, vamos recorrer a um exemplo usando o filme *A Marcha*¹³.

A Marcha é um filme sobre um jovem advogado que lidera fuga de escravizados ao lado de um grupo de abolicionistas. O filme foi lançado durante a ditadura civil-militar, em 1972 e contou com a participação de Pelé, grande ídolo do futebol e que poucos anos antes havia sido o principal jogador na conquista da copa do mundo FIFA¹⁴ de 1970. Ao assistirmos o filme, podemos notar diversos elementos sobre a sociedade brasileira da década de 1970, como a visão dominante sobre a escravidão, uma vez que os escravizados não possuem agência em suas fugas, são vítimas à espera da salvação que, salvas as raras exceções, vem protagonizadas por heróis brancos. Temos acesso à própria forma como era comum representar e imaginar a população negra na televisão, já que mesmo um grande astro como o Rei Pelé tinha poucas falas e pouco tempo de câmera. Podemos até mesmo entender que o filme estava alinhado com as diretrizes do regime ditatorial, uma vez que ele foi aprovado pela censura e, durante a ditadura civil-militar, as reivindicações negras eram reprimidas sob o pretexto de serem subversivas à ordem política e social.

Precisamos reconhecer o valor de fonte que o filme possui e fazer com que nossos estudantes também o conheçam, porém, mais do que isso, precisamos munir dos instrumentos para que eles possam extrair as informações dos filmes, compreender a relevância de um filme enquanto obra, perceber o contexto no filme e

¹³ *A MARCHA*. Direção: Oswaldo Sampaio. Produção: Paulo Goulart, Oswaldo Massaini. Roteiro: Oswaldo Sampaio, Afonso Schmidt. Brasil: Ramondini Produções, Essegê Produções, 1972. (114 min) son., preto e branco.

¹⁴ Federação Internacional de Futebol Associação, do francês: Fédération Internationale de Football Association.

ler suas entrelinhas. Para tal, temos de ajudá-los a desenvolver as ferramentas de análise, apresentar a eles a “gramática” cinematográfica.

Segundo o linguista Milton de Almeida “o significado do filme é o todo” (apud. DUARTE, p. 37), este todo é composto por múltiplos elementos relativos a sua *mise en scène*¹⁵ como cenografia, figurino, atuações, iluminação e maquiagem. Bem como por elementos que fazem parte da montagem, como a trilha sonora e a edição.

A cenografia tem muito a nos revelar, cenários distorcidos, muito coloridos ou sombrios nos comunicam ideias, os corredores iluminados, limpos e com pouca variação de cor das naves imperiais de Star Wars¹⁶, reforçam a atmosfera de uma arquitetura fascista, como se objetiva representar o Império Galáctico, nos filmes do expressionismo alemão os cenários distorcidos e sombrios faziam parte de um desejo dos criadores de criar ambientes perturbadores, que representassem o sentimento que buscavam projetar.

Igual propósito tem as maquiagens, que nos permitem formar quase imediatamente ideias sobre personagens, olheiras nos levaram a vê-lo cansado, cicatrizes nos levaram a pensar em conflitos ou traumas passados, faces angelicais nos farão confiar mais facilmente no personagem.

Já os figurinos nos apresentam de onde são os indivíduos, uma armadura nos leva a pensar que quem vemos é um guerreiro, uma vestido de luxo em uma mulher de elevada posição na hierarquia social, um macacão e um capacete nos remete a um trabalhador do chão de fábrica. Nosso imaginário é estimulado com as figuras, maquiagens e cenários, os códigos que nos são apresentados reagem com nossas ideias já pré-estabelecidas de nossa cultura e rapidamente reconhecemos esses padrões.

Já a iluminação não serve só para demarcar períodos do dia como manhã e noite, ou demonstrar a passagem do tempo, ela também faz parte da composição da atmosfera do filme, um exemplo dado pela própria Rosália Duarte (2002) é o dos filmes noir, que utilizam das sombras e escuridão para estabelecer a ambiguidade e

¹⁵ *Mise en scène* - do francês: encenação. É um conceito que se origina do teatro e se relaciona aos componentes que fazem parte da encenação, como cenografia, figurino, direção de atores, a atuação e outros elementos capturados pela câmera e pelo áudio.

¹⁶ STAR Wars: uma nova esperança. Direção: George Lucas. Produção: Rick McCallum, Gray Kurtz, George Lucas. Roteiro: George Lucas. Fotografia de Gilberto Taylor. Estados Unidos da América: 20th Century Studios, 1977. (125 min.) son, colorido.

mistério que formam a trama (p. 44). De forma parecida a luz em *Vidas Secas*¹⁷ (1963), de Nelson Pereira dos Santos, com a não utilização de filmes e seu “estouro” procurou mostrar de forma crua e convincente a luminosidade e o calor da caatinga.

Mas, dentro do que me referi anteriormente como “gramática cinematográfica”, o enquadramento é um dos elementos mais complexos. O enquadramento envolve o uso da câmera, definindo o que é mostrado, como é mostrado, sob qual ângulo e se haverá movimento e qual será o movimento.

Quando se quer mostrar a grandeza de um personagem, um plano olhando ele de baixo para cima é realizado, buscando minimizá-lo, o olhar vem de cima para baixo. Um filme que constrói uma mesma história por diferentes pontos de vista e utiliza magistralmente múltiplos enquadramentos para criar diferentes versões é *Rashomon*¹⁸ de Akira Kurosawa.¹⁹

Destacamos entre os elementos pertinentes à montagem o som, que pode ser diegético: quando o som é produzido por um elemento dentro da cena, ou não diegético: quando o som vem de fora da cena. A trilha sonora é um elemento comumente não diegético que faz parte da construção do sentimento gerado pelo filme, como o som de orquestra dos épicos combates espaciais de *Star Wars*²⁰, ou da tensão gerada pela trilha do assassino Michael Myers no filme *Halloween*²¹. A trilha sonora é capaz de, junto a outros elementos, nos excitar, deprimir ou tensionar.

A montagem é o último elemento desse conjunto de componentes da linguagem cinematográfica abordados neste trabalho. Podemos entender a montagem como o ordenamento de planos para a composição de uma narrativa, seja cronológica ou não. A história pode ser contada seguindo uma cronologia linear, como

¹⁷ VIDAS Secas. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Produção: Luiz Carlos Barreto, Herbert Richards, Danilo Telles. Roteiro: Nelson Pereira dos Santos. Fotografia de José Rosa, Luiz Carlos Barreto. Brasil: Herbert Richards Produções Cinematográficas, Distribuidora de Filmes Ltda., Filmes Sans Frontières, 1963. (105 min.) son., preto e branco.

¹⁸ RASHOMON. Direção: Akira Kurosawa. Produção: Minoru Jingo, Masaichi Nagato. Roteiro: Akira Kurosawa, Shinobu Hashimoto. Fotografia de Kazuo Miyagawa. Japão: Daiei, 1950. (88 min.) son., preto e branco.

¹⁹ Duarte (2002) faz uma explanação mais elaborada sobre o uso da câmera na linguagem cinematográfica entre a página 39 e 44.

²⁰ STAR Wars: uma nova esperança. Direção: George Lucas. Produção: Rick McCallum, Gray Kurtz, George Lucas. Roteiro: George Lucas. Fotografia de Gilberto Taylor. Estados Unidos da América: 20th Century Studios, 1977. (125 min.) son, colorido.

²¹ HALLOWEEN. Direção: John Carpenter. Produção: John Carpenter, Debra Hill. Roteiro: John Carpenter, Debra Hill. Fotografia de Dean Cundy. Estados Unidos da América: Compass Internacional Pictures, Aquarius Releasing, 1978. (87 min) son., colorido.

é mais comum, ou pode ter uma ordem de eventos não-linear, como é feito em *Pulp Fiction*²² ou *Amnésia*²³.

Segundo o cineasta russo Serguei Eisenstein o sentido da montagem é baseado nas “atrações e oposições das imagens, que seriam justapostas com o objetivo de causar um dado impacto psicológico no espectador e, através desse impacto transmitir o mesmo nível de sensações que o cineasta experimenta ao criar a cena” (apud.: DUARTE, p. 49). Essa sensação pode estar relacionada a passagem de tempo e o desejo pela fuga, como em *Old Boy*²⁴, onde há uma montagem feita com trechos de programas televisivos, cenas do protagonista preparando sua fuga e se tatuando. Os quadros também podem ser organizados buscando criar um susto, como na técnica do *jump cut* muito usada no terror, na qual um corte repentino é realizado para provocar um susto.

Mas, ainda que nossos alunos tenham acesso aos mesmos instrumentos de análise, conheçam o contexto de produção e tenham recebido as mesmas informações, é possível que cheguem a conclusões diferentes. É possível que sobre as mesmas circunstâncias surjam diferentes interpretações de um mesmo filme. Pois o filme interage com o imaginário do espectador, ele é lido a partir das memórias, vivências e conhecimentos, portanto a interpretação varia de acordo com a subjetividade do espectador. De acordo com Delton Aparecido Felipe ao discorrer sobre o espectador:

(...) por trás do chamado receptor, existe um sujeito social dotado de valores, crenças, saberes e informações próprias de sua cultura. Esse sujeito interage de forma ativa na produção de significados dos conteúdos das narrativas fílmicas. Nessa perspectiva, as mensagens veiculadas pela mídia também são construídas pelo olhar do espectador (p. 46).

²² PULP Fiction - Tempos de violência. Direção: Quentin Tarantino. Produção: Lawrence Bender, Danny DeVito, Richard N. Gladstein, Michael Shamberg, Stacey Sher, Bob Weinstein, Harvey Weinstein. Roteiro: Quentin Tarantino, Roger Avary. Fotografia de Andrej Sekula. Estados Unidos da América: Miramax Films, Jersey Films, Imagem Filmes, 1995. (148 min.) son., colorido.

²³ AMNÉSIA. Direção: Christopher Nolan. Produção: Jennifer Todd, Suzanne Todd, Elaine Dyingier. Roteiro: Christopher Nolan, Jonathan Nolan. Fotografia de Wally Pfister. Estados Unidos da América: Newmarket Capital Group, Team Todd, I Remember Productions, Summit Entertainment, 2000. (113 min.) son., colorido.

²⁴ OLDBOY. Direção: Park Chan-wook. Produção: Lim Seng-yong. Roteiro: Hwang Jo-yun, Park Chan-wook, Lim Joon-hyung, Garon Tsuchiya. Fotografia de Chung-Hoon Chung. Coréia do Sul: Europa Filmes, Wild Side, 2003. (120 min.) son., colorido.

Ao realizar uma atividade coletiva de análise fílmica é bastante interessante notar as diferentes interpretações que surgem de cenas, elementos e do próprio filme.

Para utilizar o cinema como fonte histórica em sala de aula, estudantes e professores precisam conhecer a linguagem cinematográfica e reconhecer a importância do filme em seu contexto, para tal é necessário que os alunos desenvolvam um arcabouço teórico que os capacite captar no filme as informações pertinentes para a formação de seu acervo de informações sobre o assunto em questão. Ademais, a interação das diferentes visões que surgirão da análise do filme em sala enriquece o debate. Cabe destacar que o aparecimento das múltiplas interpretações de uma mesma obra é natural, dada as diversas origens dos estudantes, e deve ser estimulada.

Uma prática muito aconselhável também é a utilização de duas ou mais obras em aula, a confrontação entre diferentes representações é também a confrontação de diferentes intencionalidades, contextos e de todas a sorte de elementos que fazem parte da produção de uma obra audiovisual. É claro que a questão do tempo geralmente joga contra o professor, um recurso que pode ajudar a mitigar a falta de tempo é optar por vídeos curtos ou utilizar cortes.

Podemos tomar como exemplo, o uso de duas obras que abordam a questão da escravidão brasileira, tema sobre o qual a cinematografia e a teledramaturgia nacional geraram uma infinidade de interpretações estereotipadas, criando e reproduzindo uma série de imagens negativas sobre a história do negro brasileiro e a respeito das religiões de matriz africana. Nessa dinâmica de trabalho poderíamos utilizar o documentário Atlântico negro: na rota dos orixás²⁵ para confrontar a já aludida representação negativa tradicionalmente produzida pelas mídias brasileiras. Este documentário traz cativos como agentes históricos dotados de resistência e inteligência e descreve as religiões afro-brasileiras com nuances, história e nos leva a conhecer suas raízes africanas. A comparação entre essas duas representações não só seria informativa, como levantaria um rico debate a respeito das representações racistas que foram produzidas no Brasil e suas intencionalidades.

²⁵ ATLÂNTICO negro - na rota dos Orixás. Direção: Renato Barbieri. Produção: Albina Cusmanisch Ayala, Renato Barbieri. Roteiro: Renato Barbieri, Victor Leonardi. Fotografia de Carlos André Zalasik. Brasil: [s. n.], 1998. (55 min.) son., colorido.

6. Conclusão

Segundo bell hooks, “as imagens que consumimos na mídia de massa continuam a apresentar ao público global as mesmas velhas representações prejudiciais” (2019, p. 25), ainda que obras com protagonistas negros sejam cada vez mais frequentes e paulatinamente cresça o número de personagens negros nas mídias, a sociedade brasileira ainda está longe de se ver livre das representações racistas nas mídias de massa ou dos impactos dessas representações nas mentes negras.

Ao longo deste artigo, foi demonstrado que os filmes fazem parte de um intrincado jogo cultural que envolve referenciais mentais que, ao mesmo tempo que decodificam o filme, também são constituídos pelos elementos que ele contém. Felipe diz que “o cinema sugere modelos de comportamentos e indica os posicionamentos que devemos ter diante da sociedade” (p. 44), além dessa sugestão de comportamentos, o cinema também reforça padrões e ideias, portanto, é preciso que os professores atuem na apresentação de novos paradigmas da representação negra e do continente africano aos estudantes, uma vez que a representação dominante sobre o continente que encontramos nas mídias de massa perpetuam a imagem da África monolítica e empobrecida, sendo representada através da ótica da branquitude.

Ao se utilizar filmes africanos em sala de aula um novo elemento e uma nova dinâmica são trazidas para a sala, colocando também os estudantes em contato com uma nova cinematografia, com um novo olhar sobre a África e suas questões. Filmes como *A pequena vendedora de sol*²⁶ ou *Na cidade vazia*²⁷ não negam a existência da pobreza, mas também não fetichizam a vida tribal (abordada lateralmente pelo segundo filme), não utilizam os problemas em solo africano para aventura de protagonistas ocidentais e os protagonistas são africanos, complexos e inteligentes.

Segundo Felipe “depende da experiência do espectador, permitindo assim, que ele aceite ou conteste as representações sociais veiculadas na tela” (p. 45),

²⁶ A PEQUENA vendedora de sol. Direção: Djibril Diop Mambéty. Produção: Maag Dean. Roteiro: Djibril Diop Mambéty. Fotografia de Jacques Besse. Senegal, França: [s. n.], 1999. (45 min.) son., colorido.

²⁷ NA CIDADE vazia. Direção: Maria João Ganga. Produção: François Gonot. Roteiro: Maria João Ganga. Fotografia de Jacques Besse. Angola, Portugal: Integrada, Animatógrafo 2, 2004. (46 min.) son., colorido.

precisamos cada vez mais educar nossos estudantes para a negação de representações racistas.

Todavia, a disponibilidade dos filmes africanos se coloca como um obstáculo para seu uso na prática educacional. Existem filmes facilmente encontrados em grandes streamings que se passam no continente africano ou abordam que o abordam, mas eles tendem a abordar a África enquanto palco de tragédias, guerra, local onde a ação se desenrola ou ainda uma terra selvagem onde a trama de aventura ocorre. A africanidade não existe nessas obras, os africanos são pouco relevantes, quem cria o filme possui a ótica de um estrangeiro, um olhar pelas lentes da branquitude.

Filmes africanos, como os que estarão na lista abaixo, são difíceis de serem encontrados, não estão presentes nos grandes serviços de streaming, nem mesmo naqueles que se propõem a atender um nicho cinéfilo e com uma maior pluralidade de vozes em seu catálogo.

Sugestão de filmes:

Para auxiliar os companheiros docentes a formarem um acervo de filmes sobre a História da África, colocarei abaixo uma pequena lista com indicações de filmes africanos e sobre o continente africano. Os filmes serão apresentados da seguinte forma:

Título	Ano de lançamento
Diretor	País(es) de origem:
Disponível em:	
Sinopse:	

Lembrando que os componentes são uma indicação de acordo com que eu visualizei em uma experiência como espectador e de acordo com minha experiência em sala, não simbolizando uma fronteira, apenas uma indicação, passível de transformações.

<ul style="list-style-type: none"> • Abouna 	2002
Mahamat-Saleh Haroun	França/Chade/Países Baixos
Não encontrei em nenhum serviço de streaming	
A vida de dois jovens chadianos muda drasticamente quando são abandonados pelo pai, precisando lidar com uma nova dinâmica familiar, a dinâmica escolar corânica e descobrindo sentimentos como a paixão.	

<ul style="list-style-type: none"> • África sobre o Sena 	1955
Paulin Soumanou Vieyra	Senegal
Mamadou Sarr	
Disponível no Youtube	
África sobre o Sena é dito por muitos como o primeiro filme de um africano ao sul do Saara e mostra a vida de estudantes africanos em Paris. Adotando uma ótica africana e refletindo suas questões, como perspectivas de futuro, a vida dos estudantes africanos na França e pensando sobre uma África afastada do colonialismo.	

<ul style="list-style-type: none"> • A luz 	1987
Souleymanne Cissé	França/Burkina Fasso/Mali/ Alemanha
Disponível no Youtube	
Essa obra de Cissé nos apresenta uma nova cosmologia na qual o protagonista busca a ajuda de seu tio para combater um poderoso feiticeiro.	

<ul style="list-style-type: none"> • A negra de 	1966
Ousmane Sembene	Senegal

Disponível no Youtube

Nesta obra de Ousmane Sembene, o “Pai do cinema africano”, acompanhamos a história de uma jovem senegalesa que parte para a França com seus empregadores. Ao longo do filme acompanhamos seu sofrimento causado pelo racismo e colonialismo ao qual é submetida.

- A pequena vendedora de sol 1999
Djibril Diop Mambety Senegal

Disponível no Youtube

Nesta obra de Djibril Diop acompanhamos Sili Laam (Lissa Balera), uma menina PCD²⁸ que abandona a mendicância e passa a vender jornais (soleil), uma função marcadamente masculina, o que traz tensões nesse ambiente fortemente masculinizado.

- A thousand suns 2013
Mati Diop Angola/França

Não encontrei disponível em nenhum serviço de streaming

O filme acompanha Magaye Niang 40 anos depois do aclamado *A viagem da hiena* (Diop, 1973), enquanto acompanha sua vida e lembranças sobre um antigo amor que há muito havia partido para a França.

- Atlântico negro: na rota dos orixás 1998
Renato Barbieri Brasil

Disponível no Youtube

O filme é um média-metragem documental que faz uma viagem às origens africanas do Vodum, do Tambor de Mina e do Candomblé. Ao longo dessa viagem, a obra exhibe não só as práticas, como também paisagens africanas e brasileiras, passando pela Bahia, Maranhão, Pernambuco e Uidá, no Benin.

- A viagem da hiena 1973
Djibril Diop Senegal

Pode ser encontrado com legendas em inglês no Youtube

Este longa narra a história de Mory (Magaye Niang) e de Anta (Mareme Niang), dois jovens que se conhecem em Dakar, capital do Senegal e, desiludidos com o país, decidem se arriscar em diversos trambiques buscando chegar a França.

- Baba Aziz 2005
Nacer Khemir França/Alemanha/Tunísia

Disponível no Youtube

Neste filme acompanhamos Baba Aziz (Parviz Shahinkhou) e sua neta Ishtar (Maryam Hamid) enquanto eles viajam pelo deserto buscando uma importante reunião entre

²⁸PCD: Pessoa com deficiência

dervixes, ao longo do caminho, seu avô e outros personagens tornam a viagem de Ishtar mais agradável ao contar histórias para ela.

- *Canta, meu irmão, ajuda-me a cantar!* 1982
José Cardoso Moçambique
Disponível no Youtube
Em *Canta, meu irmão, ajuda-me a cantar!* José Cardoso nos leva em uma viagem pelos diferentes estilos musicais, instrumentos e paisagens moçambicanos, enquanto nos leva a reconhecer a importância da música e cultura na constituição da identidade de uma Moçambique a pouco independente.

- *Na cidade vazia* 2004
Maria João Ganga Angola/Portugal
Disponível no Youtube
Nesta história acompanhamos o menino N'Dala, que chega a capital Luanda para ficar com as freiras após ter sua família assassinada, todavia, N'Dala escapa da freira que lhe acompanha e inicia uma aventura pela grande cidade buscando retornar a sua aldeia, Bilé, enquanto a freira busca pelo garoto.

- *Nha fala* 2002
Flora Gomes Portugal/França/Luxemburgo
Não encontrei disponível em nenhum serviço de streaming
Nesta comédia musical, Vita (Fatou N'Diaye) desafia uma maldição familiar, que ditava que a mulher da família que ousasse cantar morreria, e torna-se uma estrela musical.

- *O carroceiro* 1963
Ousmane Sembene Senegal
Disponível do Youtube
Neste filme acompanhamos um carroceiro pobre que circula em Dakar, nos mostrando uma grande cidade e sua divisão de classes. Abordando temas como a pobreza, o colonialismo, a fé e a ancestralidade.

- *O grande bazar* 2006
Licínio de Azevedo Moçambique
Disponível no Youtube
Neste filme acompanhamos o Paíto, um menino que vende guloseimas de sua mãe. Em um dia, quando sai para comprar farinha, ele tem o dinheiro roubado e, ao tentar arrumar trabalho em um grande mercado para recuperar o dinheiro roubado por uma gangue de jovens. Nessas circunstâncias o real e o lúdico interagem em um universo cru, mas que beira o fantástico, com um quiosque de sapatos de apenas um pé, o estúdio de fotos buraco da unha e a gangue de garotos que se chama ninjas.

- *Os gregos não inventaram a filosofia* 2021
Renato Nogueira Brasil

Disponível no Youtube

Neste curto vídeo do canal do Renato Nogueira ele aborda como a origem grega da filosofia é uma hipótese e como há também a hipótese, bastante plausível e fundamentada, de que a filosofia poderia ter também uma origem egípcia. Ou, até mesmo, ser algo de múltiplas origens, sem ser algo com um nascedouro delimitado, mas algo plural e que existe em diversos locais e contextos.

- O último voo do flamingo
João Ribeiro
- 2011
Brasil/França/Portugal/
Moçambique

Não encontrei em nenhum serviço de streaming

Nesta adaptação do romance homónimo de Mia Coto, João Ribeiro nos narra a investigação do assassinato de cinco oficiais da ONU em circunstâncias bastante peculiares, em um filme que cria um suspense investigativo fantástico e repleto de autoridades.

- Pindoko
João Pereira
- 2011
Cabo Verde

Disponível no Youtube

Neste filme, que é a adaptação de uma peça, acompanhamos Pindoko (Zezito Cabral) e sua vida familiar, com os conflitos gerados pelo uso drogas, comportamento desafiador e criminalidade.

Plano de Intervenção pedagógica:

Disciplina(s): Linguagens e suas tecnologias;
Ciências humanas e sociais aplicadas;
História

Nível de ensino: Ensino médio

Duração: 210 minutos - Atividade a ser desenvolvida em dois dias.

Recursos:

Vídeo - Os gregos não inventaram a filosofia! (Prof. Renato Noguera)

<https://youtu.be/S2OgPRPedCA?si=R9LhLK1lklolrxJ->

Documentário - Atlântico Negro - na rota dos Orixás (BARBIERI, 1998)

<https://youtu.be/7m0lfj0YfAQ?si=ptUWlemNFb-headd>

Filme - A lenda de Tarzan (YATES, 2016)

Disponível na Max

Tema: A intelectualidade africana além do cinema hollywoodiano

Problema: Como o cinema hollywoodiano costuma representar o continente africano? Nessa representação comum do cinema blockbuster há espaço para as contribuições intelectuais africanas? Por que não vemos os africanos em tela como cientistas, intelectuais e nem encontramos facilmente o continente africano como local de saber nos filmes?

Objetivos gerais:

Demonstrar aos estudantes como o cinema é uma obra permeada pelas ideologias presente em seu tempo, sendo capaz de reproduzir noções racistas dominantes no imaginário de onde surge e que devemos educar nossos olhares e construir conhecimentos que contrapunham essas ideias racistas que povoam as representações populares de nosso tempo.

Objetivos específicos:

- a) Demonstrar o audiovisual como uma obra influenciada e constituída pelo conjunto de conhecimentos e ideias de sua época.
- b) Iniciar a construção de um acervo de instrumentos para a análise crítica da obra cinematográfica.
- c) Dar um primeiro passo no desenvolvimento do conhecimento acerca das contribuições intelectuais do continente africano.
- d) Apontar a existência de imagens racistas comumente reproduzidas naturalizadas no cinema.
- e) Expor consequências negativas da dominância de imagens racistas no audiovisual e sua relação com o colonialismo.

Conceitos/Noções:

- Auto-ódio;
- Colonialismo;
- Racismo;
- Representação;

Competências e habilidades:

- (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
- (EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
- (EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
- (EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

- (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
- (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Procedimentos e estratégias:

1º encontro

Momento 01: Explanação sobre a representação e sobre a linguagem audiovisual;

Momento 02: Explicação sobre os impactos das representações racistas na psique negra.

Momento 03: Exibição dos trechos do documentário (Atlântico Negro - na rota dos Orixás) apontando as diferentes habilidades e exemplos de expressões intelectuais dos africanos trazidos ao Brasil e exposição do vídeo Os gregos não inventaram a filosofia!;

2º encontro

Momento 01: Exibição do filme A lenda de Tarzan;

Momento 02: Conversa a respeito das representações estereotipadas na obra, sobre as ausências nela e acerca das causas dessas ausências e continuidades existentes no filme.

Avaliação: Dado que esta intervenção é pensada enquanto uma atividade a ser reproduzida fora do cronograma de aulas, a avaliação deverá ser conduzida através da observação atenta das discussões que serão desenvolvidas, uma vez que este será o momento de culminância do projeto.

REFERÊNCIAS

BAZIN, André. O que é o cinema?. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base, Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020 : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021.

CHAUI, Marilena. Simulacro e poder: Uma análise da mídia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Edufba, 2008.

FELIPE, Delton Aparecido. O cinema no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERRO, Marc. Cinema e História. São Paulo: Paz e Terra, 2010, 2 edição.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, 2016

HOOKS, bell. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano. 1º ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAPLANCHE, Jean. Vocabulário da psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 38, p. 11-42, 2003. Editora UFPR

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2019

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.