

## **COLÉGIO D. PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da África

Lucas Xavier Anselmo

### **IMAGENS DA ÁFRICA:**

O cinema de animação para construções imagéticas do continente africano na sala de aula

Rio de Janeiro

2021

Lucas Xavier Anselmo

### **IMAGENS DA ÁFRICA:**

O cinema de animação para construções imagéticas do continente africano na sala de aula

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: Prof. Me. Alex Sandro  
Barcelo Côrtes

Rio de Janeiro

2021

**COLÉGIO PEDRO II**

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

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

A618 Anselmo, Lucas Xavier  
Imagens da África: o cinema de animação para construções  
imagéticas do continente africano na sala de aula / Lucas Xavier  
Anselmo. - Rio de Janeiro, 2021.

63 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 Barcelo Côrtes.

1. História da África – Estudo e ensino. 2. África. 3. Antirracismo.  
4. Animação (Cinematografia). I. Côrtes, Alex Sandro Barcelo. II.  
Colégio Pedro II. III Título.

CDD 960

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Lucas Xavier Anselmo

## **IMAGENS DA ÁFRICA:**

O cinema de animação para construções imagéticas do continente africano na sala de aula

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

Aprovado em: 07/03/2022

---

Prof. Me. Alex Sandro Barcelo Côrtes – Orientador

**Colégio Pedro II – Programa de Pós-Graduação lato sensu em Ensino de História da África**

---

Prof. Me. Arthur Baptista – Membro Interno

**Colégio Pedro II – Programa de Pós-Graduação lato sensu em Ensino de História da África**

---

Prof. Dr. Wagner Pinheiro Pereira – Membro Externo

**Instituto de História – Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Para minha mãe Sônia

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a minha mãe Sônia e meu irmão Filipe por sempre me apoiarem.

Também gostaria de agradecer ao meu orientador Professor Mestre Alex Cortês por ter me guiado e incentivado a trilhar o caminho do uso do cinema (especialmente o de animação) para uma educação antirracista.

Meus eternos agradecimentos aos colegas do Curso de Especialização em Ensino de História da África, em especial ao Marco e a Isa, que, mesmo em tempos tão conturbados como os dias atuais, demonstraram companheirismo e auxílio mútuo nas trocas de experiências e aprendizados.

Por fim, agradecimentos ao próprio Curso de Especialização em Ensino de História da África e ao Colégio D. Pedro II, pois foi através desses que aprendi sobre as Histórias Africanas, me aprofundi sobre o debate acerca do racismo e a como combater o mesmo, não só em sala de aula como também fora dela.

## RESUMO

ANSELMO, Lucas Xavier. **Imagens da África:** o cinema de animação para construções imagéticas do continente africano em sala de aula. 2021. 63 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, Rio de Janeiro.

A presente pesquisa visa o desenvolvimento da abordagem sobre como o cinema pode ser utilizado como ferramenta para a formação de uma educação antirracista no estudo sobre o continente africano, utilizando dos filmes *Kiriku e a Feiticeira* (1998) e *Tarzan* (1999), a fim de analisarmos como que o cinema de animação contribui para construções de imagens acerca da África em sala de aula.

**Palavras-chaves:** África. cinema de animação. educação antirracista.

## **ABSTRACT**

This research to develop the approach on how cinema can be used as a tool for the formation of an anti-racist education in the study of the African Continent, using the movies *Kiriku and the Sorceress* (1998) and *Tarzan* (1999) to analyze how Animation Cinema contributes to the construction of images about Africa in the classroom.

**Keywords:** Africa. Animation Cinema. Anti-racist education.

## Lista de Ilustrações

Imagem 1: O fardo do homem branco (Fonte: PEREIRA, 2014, p. 159)

Imagem 2: A Conferência de Berlim (1884-1885) (Fonte: UZOIGWE, 2010, p. 34)

Imagem 3: O continente africano em 1914 (Fonte: UZOIGWE, 2010, p. 50)

Imagens 4: Capa de *Tarzan of the Apes* de 1912 (Fonte: RIBEIRO, 2008, p. 9)

Imagem 5: Capa do livro *Tarzan of the Apes* de 1914 (Fonte: RIBEIRO, 2008, p. 10)

Imagem 6: A crença da superioridade branca em Tarzan (Fonte: Tarzan, dir. Kevin Lima & Chris Buck, EUA, 1999. 00:27:44)

Imagens 7 e 8: A “barbárie” africana em Sabor (Fonte: Tarzan, dir. Kevin Lima & Chris Buck, EUA, 1999. 00:02:32 & 00:27:41)

Imagem 9: Tarzan carregando o corpo de Sabor (Fonte: Tarzan, dir. Kevin Lima & Chris Buck, EUA, 1999. 00:29:10)

Imagem 10: Capa do DVD de Kiriku e a Feiticeira (Fonte: FONTANA, 2015, p. 10)

Imagem 11: O nascimento de Kiriku (Fonte: Kiriku e a Feiticeira, dir. Michel Ocelot, França, 1998. 00:02:04)

Imagem 12: Karabá, a Feiticeira (Fonte: Kiriku e a Feiticeira, dir. Michel Ocelot, França, 1998. 00:05:30)

Imagem 13: A aldeia de Kiriku (Fonte: Kiriku e a Feiticeira, dir. Michel Ocelot, França, 1998. 00:05:30)

Imagem 14: Os griôts (Fonte: Kiriku e a Feiticeira, dir. Michel Ocelot, França, 1998. 00:54:50)

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 O CINEMA NA HISTÓRIA E A HISTÓRIA NO CINEMA: A “SÉTIMA ARTE” NO OFÍCIO DO HISTORIADOR</b> .....	12
<b>1.1 Cinema e História: uma relação necessária</b> .....	12
1.1.1 O cinema de animação: um breve histórico.....	15
<b>1.2 O Cinema, a História e a Lei 10.639/03: um trio para a formação de uma educação antirracista</b> .....	21
<b>2 TARZAN (1999): O HOMEM BRANCO NA ÁFRICA</b> .....	26
<b>2.1 Racismo, colonialismo e imperialismo: a construção de estereótipos raciais no século XIX</b> .....	26
<b>2.2 “Dois Mundos, distintos são”: a animação para o reforço de uma visão preconceituosa sobre a África</b> .....	31
<b>3 KIRIKU E A FEITICEIRA (1998): O CONTO AFRICANO NO FORMATO ANIMADO</b> .....	41
<b>3.1 A lenda do menino Kiriku e da feiticeira Karabá: a oralidade africana como fonte histórica</b> .....	41
<b>3.2 “Kiriku é pequeno, mas é valente”: o filme para uma abordagem positiva sobre a África</b> .....	44
<b>4 PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A DISCUSSÃO DE UMA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	55
<b>Filmografia</b> .....	56
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	58
<b>Apêndice A - Formulário para discentes</b> .....	60

## INTRODUÇÃO

Nesta monografia de conclusão de curso discutiremos como o cinema pode ser usado para a formação de uma educação antirracista, principalmente a respeito de imagens construídas sobre o continente africano. Dessa forma, houve a seleção de um tipo específico de natureza cinematográfica: o cinema de animação. Sendo escolhidos dois filmes: *Kiriku e a Feiticeira* (1998) e *Tarzan* (1999).

Tal proposta realizada como forma de demonstrar a possibilidade e a necessidade de trazer filmes à sala de aula, sendo uma maneira de estruturar um modelo de educação mais inclusivo e humanista do que excludente e garantidor da manutenção de preconceitos.

Tendo isso em mente, esta monografia será estruturada em quatro capítulos:

O Capítulo 1, intitulado “O Cinema na História e a História no Cinema: a “Sétima Arte” no ofício do historiador”, tem como preocupação abordar a relação entre cinema e História, junto com a discussão específica sobre o cinema de animação, demonstrando a possibilidade de usar essa conexão para a realização do trabalho em sala de aula e como esse exercício pode dialogar com a Lei 10.639/03, especialmente através de filmes animados.

O Capítulo 2, “*Tarzan* (1999): o homem branco na África”, se preocupa em abordar como o racismo e o colonialismo lançam mão de um conjunto de estereótipos raciais, utilizando de diversas ferramentas para se perpetuarem, como é o caso da própria figura de Tarzan. Chamando atenção de como o colonialismo persiste de outras formas, por exemplo, através do cinema e da educação.

O capítulo 3, “*Kiriku e a Feiticeira* (1998): o conto africano no formato animado”, discutimos sobre a oralidade africana e a possibilidade dela ser manejada como fonte histórica, no intuito de realizar uma análise fílmica da obra de Michel Ocelot (1943 - ), destacando a forma com que a lenda de Kiriku e Karabá aborda aspectos como o poder da palavra, as instituições africanas tradicionais (como a aldeia), e a desconstrução do eurocentrismo em contos para crianças.

Por fim, o Capítulo 4, intitulado “Para uma educação antirracista: a discussão de uma estratégia de intervenção pedagógica”, abordamos o debate de uma estratégia de intervenção teórica e de hipóteses levantadas para uma turma composta de discentes do Ensino Médio, que consistiria em passar as duas animações, registrar impressões e opiniões (por meio de um formulário) e a aplicação de uma aula sobre como o cinema, especificamente o de animação, contribui para a construção de imagens acerca da África.

# 1 O CINEMA NA HISTÓRIA E A HISTÓRIA NO CINEMA: A “SÉTIMA ARTE” NO OFÍCIO DO HISTORIADOR.

## 1.1 Cinema e História: uma relação necessária.

Ultimamente, ainda mais em História, está cada vez mais comum a utilização de variados materiais para o trabalho do historiador, as chamadas fontes históricas. Sendo essas de variadas naturezas, podendo ser não somente documentos escritos oficiais, como também, periódicos de jornais populares, imagens, pinturas, artefatos arqueológicos, contos orais e entre muitas outras. Entre tantas fontes, uma se destaca bastante: o cinema. Como a professora da Universidade de Paris III Michèle Lagny alega:

A utilização do filme pelo historiador, por longo tempo inconcebível e em seguida admitido formalmente, parece constituir doravante o objeto de uma tendência cujo sucesso é crescente, visto que, mais do que nunca, todos, os cineastas na frente, mas também sociólogos, etnólogos, filósofos e historiadores afirmam a estreita relação entre cinema e história. (LAGNY, 2009, p. 99)

Todavia, apesar da possibilidade desse exercício, o uso de filmes para o trabalho do historiador ainda é visto com muito ceticismo e preconceito, inclusive dos que atuam nas Ciências Humanas, isso se dá por muitos verem o cinema apenas como uma simples forma de entretenimento e diversão, não tendo contribuição para estudos e pesquisas nos campos acadêmicos.

Então é necessário romper essa visão mitificadora em relação a “Sétima Arte” e começar a ver a mesma servindo como, segundo o historiador francês Marc Ferro, uma “contra análise da sociedade”, pois o filme demonstra a forma de representações da mesma, nesse caso, sua análise é essencial para o estudo dessa sociedade e a de sua realidade histórica (FERRO, 1992, p. 80). Contudo, para realizar a tarefa proposta, nos aprofundaremos em alguns pontos, por exemplo, sobre o cinema, o cinema animado e como o tripé entre Cinema, História e a Lei 10.639/03<sup>1</sup> pode ser montado a fim de compor uma pedagogia do antirracismo.

O primeiro fator destacado é a historicidade do cinema, ou seja, não há apenas uma origem e um único criador por trás do mesmo, apesar de sua criação ser associada, geralmente, a Thomas Edison (1847-1931) e aos irmãos Lumière (Auguste [1862-1954]

---

<sup>1</sup> Lei aprovada durante o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996, no currículo oficial da Rede de Ensino a temática de “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências (Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 13/09/2021).

e Louis [1864-1948]), houve várias influências e pontos de partida até chegar nesses que são considerados os precursores do cinema. De qualquer maneira a conclusão é a de que o cinematógrafo se caracteriza como uma invenção estrangeira (tendo seus berços tanto nos Estados Unidos da América, quanto na Europa). Como o professor de História do Cinema Brasileiro Jean-Claude Bernadet comenta:

A máquina cinematográfica não caiu do céu. Em quase todos os países europeus e nos Estados Unidos no fim do século XIX, foram-se acentuando as pesquisas para a produção de imagens em movimento. É a grande época da burguesia triunfante; ela está transformando a produção, as relações de trabalho, a sociedade, com a Revolução Industrial; ela está impondo seu domínio sobre o mundo ocidental, colonizando uma imensa parte do mundo que posteriormente viria a se chamar de Terceiro Mundo. [...]. No bojo de sua euforia dominadora, a burguesia desenvolve mil e uma máquinas técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, a acumulação de capital, como criarão um universo cultural à sua imagem. Um universo cultural que expressará o seu triunfo e que ela imporá às sociedades, num processo de dominação cultural, ideológico, estético. Dessa época, fim do século XIX, início do XX, datam a implantação da luz elétrica, do telefone, do avião, etc. No meio dessas máquinas todas, o cinema será um dos triunfos maiores do universo cultural. (BERNARDET, 1980, p. 4-5)

Isto é, o cinema se insere no contexto marcado pela Revolução Industrial, pelo avanço da burguesia, pela *Belle Époque*, pelo Imperialismo, e tantos outros aparatos provindos desses eventos, e como o intelectual bem aponta na citação acima, este aparelho foi utilizado não apenas como mecanismo de diversão, mas também uma forma de reforçar um estilo de vida que estava se tornando comum desde o final do século XIX: o estilo burguês. E o cinematógrafo também foi utilizado como ferramenta para justificar vários eventos como o neocolonialismo e diversos conflitos marcadores do século XX (como os conflitos imperialistas, as Guerras Mundiais, a Guerra Fria etc.).

Além disso, é necessário levar em consideração que obras cinematográficas conseguem ativar nosso lado emotivo, explicando o grande fascínio que as mesmas exercem sobre nós. Esse sentimento é descrito pelo graduado em Comunicação Social João Batista Melo quando da primeira vez que o mesmo foi ao cinema:

Recordo nitidamente, a sensação de expectativa ao entrar pela primeira vez no salão de gente, adultos e crianças, todos sentados em duras cadeiras de madeira e voltados para uma cortina cerrada. Então, depois dos sacos de pipoca, dos vendedores ambulantes de drops e chicletes, a cortina, a iluminação do cinema se apagou e uma outra iluminação surgiu, criando imagens que se moviam e que eram como uma espécie de sonho (MELO, 2011, p. 12)

Resumidamente, as películas de cinema possuem a capacidade de encantamento, combinada com o poder de formação, reprodução de mentalidades, cosmovisões, ideologias e paradigmas sociais.

Então, metodologias de análise - as quais consigam ler o cinema como uma ferramenta didático-pedagógica - precisam ser desenvolvidas. No campo geral, começamos a dizer da existência de três possibilidades de diálogo entre História e Cinema, são elas: 1) Cinema na História (em que este é visto como fonte primária para a investigação historiográfica); 2) História no Cinema (nesse caso seu uso é realizado como se ele fosse um produtor do discurso historiográfico e um intérprete do passado); e, por fim, 3) História do Cinema (se enfatizando o estudo da linguagem cinematográfica, as condições sociais da produção e a recepção de filmes) (NAPOLITANO, 2008, p. 240-241).

De certa forma um trabalho de análise fílmica engloba essas três categorias, pois as mesmas se interconectam, só assim é possível contemplar a natureza complexa do cinematógrafo, a qual, segundo o professor Marcos Napolitano, transita entre duas formas de interpretação: a “objetivista” e a “subjetivista”. A primeira se origina de um “efeito de realidade”, derivado de um registro técnico imagético e sonoro para o telespectador. A segunda, devido ao seu estilo estético e polissêmico, acredita na sensação de “ilusão de subjetividade”, querendo dizer que os significados sociológicos e históricos advindos desses materiais são frutos das especulações do historiador, enquanto a obra em si (seja ela cinematográfica, musical, televisiva etc.) teria sentidos praticamente insondáveis e relativos, variáveis de acordo com a percepção de quem está usufruindo dessa obra (NAPOLITANO, 2008, p. 236). Ou seja, Napolitano completa essa consideração da seguinte forma:

O cinema, ou o audiovisual de ficção, ocupa um estatuto intermediário entre as duas ilusões aludidas, a “objetivista” e a “subjetivista”. Seu caráter ficcional e sua linguagem explicitamente artística, por um lado, lhe conferem uma identidade de documento estético, portanto, à primeira vista, subjetivo. Sua natureza técnica, sua capacidade de registrar e, hoje em dia, de criar realidades objetivas, encenadas num outro tempo e espaço, remetem, por outro lado, a certo fetiche da objetividade e realismo, reiterado no pacto que os espectadores efetuam quando entram numa sala de cinema ou ligam um aparelho de televisão. A força das imagens, mesmo quando puramente ficcionais, tem a capacidade de criar uma “realidade” em si mesma, ainda que limitada ao mundo da ficção, da fábula encenada e filmada. A experiência social do cinema e da televisão apoia sua força nesse pacto, ainda que os mecanismos de consciência possam ser diferentes para cada um dos dois meios. Em alguns casos, o historiador pode reproduzir esse fetiche em seu trabalho de análise, o que fica claro nos casos em que a análise é pautada pela avaliação do grau de “realismo” e “fidelidade” do filme histórico, em relação aos eventos “realmente” ocorridos. Em outras palavras, é menos importante saber se tal ou qual filme foi fiel aos diálogos, à caracterização física dos personagens ou a reproduções de costumes e vestimentas de um determinado século. O mais importante é entender o porquê das adaptações, omissões, falsificações que são apresentadas num filme. Obviamente, é sempre louvável quando um filme consegue ser “fiel” ao passado representado, mas esse

aspecto não pode ser tomado como absoluto na análise histórica de um filme. (NAPOLITANO, 2008, p. 236-37).

Logo, trabalhar com filmes – sejam eles de qual gênero for – é algo bastante complexo e que demanda levar em consideração uma série de questões mais gerais, por exemplo, a importância do tratamento necessário para este tipo de fonte; sempre ter em mente que a mesma é detentora de valores os quais ultrapassam o puro entretenimento; a atenção para o fator de tal material ser fruto da sua época e da sua sociedade, sendo assim, cabe concluir então não ser algo neutro e que aborda questões pertinentes ao período e ao meio social; e pensar que, como fonte histórica, é válida como qualquer outro tipo de recurso utilizado no ofício do historiador.

Ao mesmo tempo devemos levar em conta o comentário de Marc Ferro sobre o fato de “*entre cinema e história, as interferências são múltiplas*” (FERRO, 1992, p. 13), ou seja, além das considerações gerais acerca da análise fílmica é preciso se atentar aos aspectos específicos, pois não há como realizar um trabalho envolvendo filmes *live action*<sup>2</sup> com o mesmo método para trabalhar com filmes de animação, dessa maneira é necessário abordar a natureza cinematográfica dos filmes em questão, e já que, no caso desta monografia, as fontes utilizadas são filmes animados será preciso, então, uma abordagem mais detalhada sobre o cinema de animação.

### 1.1.1 O cinema de animação: um breve histórico.

A trajetória do cinema animado é bastante longa, marcada por avanços e diversos nomes, sendo ainda comum a visão de tal forma de cinema ser algo “menor” e “desinteressante”, pois o pensamento vigente é o de por uma animação ser dirigida ao público infantil a mesma não pode entregar concepções as quais podem ser analisadas como fatores sociais, sendo esta uma forma de pensamento totalmente equivocada e falaciosa. Como explicado pela doutoranda em Comunicação Social Carolina Lanner Fossati:

A trajetória do cinema de animação revela uma história que abrange importantes progressos técnicos. [...] Eliot (1993) expressa sua impressão sobre os desenhos animados de Disney, ressaltando que eles atendem às expectativas de todas as idades. Para os jovens, possibilita um entretenimento seguro [...], enquanto para os adultos, permite ao retorno à inocência [...]. Guillén (1997) reforça essa impressão, afirmando que o conteúdo das películas possibilita uma segunda leitura ao público adulto, distinta daquela presidida

---

<sup>2</sup> Termo que significa “ato real”, usado para definir produções realizadas por atores reais, ao contrário de animações.

pelo público infantil, dotada pela identificação e pela projeção. O gênero animação ainda tem Walt Disney como referência, mesmo após décadas de sua morte (1966). O estilo Walt Disney continua a inspirar a animação mundial, consolidando suas obras como marcos referenciais. Sua técnica, estética e sensibilidade para dar vida a suas criações perpetuam-se por gerações, abrindo espaço para a vivência individual de fantasias inusitadas, sob um corpo comum. O percurso do desenho de animação vai sendo mundialmente delineado, sua história vem sendo edificada por novos animadores, estúdios, filmes e personagens, que juntos vão dando consolidação ao gênero. (FOSSATTI, 2011, p. 27).

Dá para concluir no trecho acima que filmes animados contam com múltiplos públicos, logo, só nessa constatação, se desmitifica a ideia de “infantilidade” desses filmes, portanto este tipo de obra cinematográfica é de suma importância na formação de opiniões, mentalidades, visões de mundo etc. e não só para o público infantil, como também para adultos. Dito isto, torna-se extremamente necessário discutir sobre o percurso das animações, só dessa forma conseguiremos compreender como elas podem ser mobilizadas para tratar de temáticas importantes em sala de aula, como a construção de imagens do continente africano.

O primeiro ponto em mente para começar tal tarefa é a contextualização desse tipo de cinema, ou seja, começar pelas suas origens, e segundo Fossati as narrativas derivadas das produções animadas são influenciadas nos contos maravilhosos (também conhecidos como contos de fada) (*Ibidem*, p. 62). Em outras palavras, há uma relação entre o cinema de animação e as histórias dos irmãos Grimm (Jacob [1785-1863] e Wilhem [1786-1859]), Charles Perrault (1628-1703) e Joseph Jacobs (1854-1916), datadas dos períodos medieval e moderno, servindo para embasar filmes animados, de forma que é preciso fazer o seguinte questionamento: como se estabeleceu essa conexão?

Começando a responder essa pergunta, será preciso voltar à estrutura desses contos maravilhosos. De acordo com Fossati:

Envoltas por personagens, lugares misteriosos, percursos e provações, essas histórias possuem elementos em comum. Vogler (1992) entende que os elementos comuns das histórias são encontradas em mitos, contos de fadas, sonhos e filmes, ofertando experiências vivenciais àqueles que nelas mergulham. Atribui a essas narrativas um caráter universal, pois o real e o fantástico apresentados se articulam com o inconsciente universalmente compartilhado. Também Chlovski (1971), formalista russo, ao refletir sobre os contos fantásticos ressalta que essas narrativas fazem uma releitura da realidade, apresentada sob forma secundária. Considerando seus aspectos religiosos e práticos, pressupõe-se que um conto deve ser olhado a partir do momento histórico em que foi criado, apropriando-se dos aspectos socioculturais prevalentes. (FOSSATTI, 2011, p. 62)

Isto é, Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, João e Maria e outros contos de fadas, mesmo sendo narrativas diferentes, possuem características em comum

as quais formam um padrão e este atende demandas provenientes das sociedades europeias em diversos tempos históricos. Então, qual é esse padrão? Quais são essas demandas? A resposta está na constatação de que

À medida que são delineados, os contos atendem a um modelo em que os acontecimentos e seu percurso satisfazem as exigências da moral ingênua. Assim, a partir do juízo sentimental absoluto, os personagens e fatos ganham a conotação de bons e justos, opondo-se à maneira como os acontecimentos são observados no universo real. Essas narrativas são também caracterizadas pelo anonimato dos personagens, geralmente sem nomes, identificados pelos papéis e características exercidos – Caçador, Chapeuzinho Vermelho, Malévola, Lobo, Rei, Princesa e Bruxa, etc. (FOSSATI, 2011, p. 64-65)

Explicando melhor: a principal proposta dos contos é - independentemente do tempo histórico - ensinar uma moral, ou seja, não podemos olhar essas histórias como se fossem apenas fábulas ficcionais, mas sim como narrativas de caráter educativo e moralizador, tendo o principal objetivo de enraizar valores sob uma ótica maniqueísta de mundo como Bem e Mal; Verdade e Mentira; Certo e Errado; Justiça e Injustiça; Luz e Trevas etc. Tais preceitos representados por personagens que sequer tinham nomes, já que objetivo era o de causar uma rápida identificação com esses preceitos, não com os personagens em si. Dessa forma, ao personificar valores morais em figuras humanas em aventuras como enfrentar um dragão e lutar contra bruxas, se consolida esse processo de ensino, pois é criado um efeito de identificação.

Chamado a aventurar-se no mundo, o herói deixa seu ambiente seguro e dirige-se para o desconhecido, tendo de enfrentar forças até então desconhecidas. Esse herói começa a passar por transformações através da sua jornada emocional que seduzem a plateia, conquistando sua atenção. Assim, as narrativas dos contos de fadas, envoltas por heróis, príncipes e princesas, apropriam-se de novas possibilidades do Ser envolvendo o emocional do leitor/espectador em suas jornadas. (FOSSATI, 2011, p. 69)

Dessa forma, dizemos que os dois heróis de animação – Tarzan e Kiriku – são representantes de estruturas reforçadas através de contos que ganharam versões cinematográficas, sempre destacando o fato de ambos seguirem caminhos diferentes para cumprir objetivos divergentes. Enquanto Tarzan encarna preceitos colonialistas, eurocêntricos e racistas, Kiriku personifica os valores africanos como a oralidade, a coletividade e o questionamento da cosmovisão eurocêntrica e maniqueísta lançada pelos contos de fada europeus. Entretanto, é preciso ressaltar que não há como pensar a crescente veiculação dessas histórias sem considerar o grande papel do cinema nesse quesito, pois

A imagem cinematográfica, capaz de resgatar o imaginário mítico, hipnotiza seu espectador, que se rende àquilo que lhe é apresentado através do *écran*, envolvendo-se pelo conteúdo ofertado. A relação entre o Outro

cinematográfico e o espectador permite, a este último, uma experiência pluralizada, tomada por diferentes sombras. Hábil em despertar empatia, o cinema, através de seu simbolismo, continua emocionando, fascinando, despertando nostalgias, reações, identificações e, em alguns momentos, desorganizando seu espectador. Sem regras para os processos identificatórios, cada ser que contata com as possibilidades narrativas está apto a viver, através da experiência da imagem cinematográfica, distintos personagens. O espectador pode experienciar o gozo do final do herói, as ardilosas e vingativas ações do vilão ou desassossegar-se com as situações postas à princesa, sendo invadido por diferentes sentimentos. (FOSSATI, 2011, p. 70)

A partir daqui será realizado o esforço de abordar como o cinema de animação realiza uma releitura dos contos maravilhosos os transformando em obras cinematográficas mantendo estereótipos, lições e caricaturas. Apesar de ser uma temática muito ampla e bastante rica não será possível realizar de forma aprofundada uma abordagem técnica sobre este tipo de cinema, então o que será feita é uma análise focada mais na primeira metade do século XX, abordando especificamente um elemento da imagem cinematográfica de animação: o desenho animado. Segundo o autor francês Sébastian Denis:

O desenho animado aparece, [...], como um gênero especificamente americano – pois, embora o cinema de animação não seja um gênero, o desenho animado é [...]. É um imaginário de gag que se impõe nos anos de 1910, e que deve tanto à mitologia e aos contos de origem europeia quanto aos *comic strips* da imprensa americana e ao *slapstick* de Chaplin, Keaton, Llyod ou dos irmãos Marx. É uma emanção da sociedade de consumo norte-americana que vai se difundir por todo o mundo [...]. O espírito do desenho animado reside na caricatura de onde provêm (e da qual é uma tradução literal), o absurdo (*nonsense*) de um gato Félix ou de uma Betty Boop. (DENIS, 2010, p. 115)

Ou seja, as animações ocidentais bebem tanto dos contos de fada europeus, quanto do mercado de animação estadunidense. Sendo esta natureza fílmica a mistura de diversos elementos e vários nomes que inclusive disputavam o monopólio dessa indústria a qual, aos poucos, foi cada vez mais se desenvolvendo e se tornando extremamente lucrativa, mas inicialmente:

A indústria de animação nasce em Nova York no princípio dos anos 1910. Longe do trabalho magnífico de McCay ou de Cohl, os estúdios de cinema veem na animação sobretudo um mercado comercial: os filmes produzidos são em geral adaptações de *comics*, ou publicidade. O grafismo é raramente inventivo e é muito repetitivo de uma companhia para outra. Depressa se entra na era da produção em massa do cinema de animação, e essencialmente do desenho animado. É então necessário inventar técnicas capazes de apoiar esta nova produção, reduzindo o tempo colossal do fabrico artesanal necessário ao *retracing method*, que consistia em redesenhar integralmente o cenário e as personagens em cada desenho. (DENIS, 2010, p. 116)

E pelo que aponta o autor:

Um homem é particularmente importante nesta modificação: Jonh Randolph Bray. Ao ver *Little Nemo*, ele considera imediatamente as possibilidades econômicas do desenho animado, que começa a produzir em 1913, e procura reduzir os custos de produção através da utilização de cenários impressos (Crafton, 1933: 137-167). Ele associa-se a Earl Hurd, que inventa o uso dos celuloides transparentes em 1914: as personagens recortam-se claramente sobre um fundo único. A invenção é patenteada em 1915 (“*Bray-Hurd Patent*”), e todos que a querem utilizar têm de pagar uma taxa. Bray funda os Estúdios Bray, que são os primeiros estúdios de animação, juntamente com o de Barré e Nolan, baseados em uma hierarquia e numa organização funcional. Durante a Primeira Guerra Mundial, Bray consegue produzir numerosos filmes de instrução e informação para o governo. Em 1920 produz o primeiro desenho animado a cores, processo que se generalizará apenas nos começos dos anos 1930. Em 1913, o animado Bill Nolan inventa a panorâmica graças à utilização de um folha de papel que desliza sob as personagens; é-lhe também devida a estética típica dos anos 1920: as personagens em “borracha”, com membros fluidos. Raoul Barré, [...], é de facto o primeiro a criar um estúdio de animação, para produzir a série *Mutt and Jeff* a partir de 1913; inventa o *slash system* em 1915, que permite utilizar um cenário fixo, onde apenas o fragmento animado tem de ser recortado e posicionado sobre o cenário. (DENIS, 2010, p. 116)

Já foi mencionado que várias outras personas se destacaram dentro deste ramo, são algumas delas: Max (1883-1972) e Dave Fleischer (1894-1979) (idealizadores de Popeye, Bett Boop e o palhaço Koko), Otto Messmer (1892-1983) e Pat Sullivan (1885-1933) (criadores do Gato Félix) e Walt Disney (1901-1966) (pai de Oswald, Mickey Mouse, Pato Donald e vários outros). Todos estes formando estúdios, disputando entre si e se adaptando conforme acontecimentos históricos e realizações de doutrinas políticas – como a Política da Boa Vizinhança, a chegada da televisão, a digitalização das animações e outros eventos - aconteciam.

Por fim, quando se trata de cinema animado, não podemos deixar de abordar a figura de Walt Disney, afinal, mesmo ele não tendo sido o único a ter se embrenhado nesse mercado é fato do nome “Disney” (tanto do homem, quanto da empresa) nos vem à mente quando falamos deste tipo de cinema. Como apontado por Denis:

Embora vá se acentuando cada vez mais, desde 1960, uma crítica à “disneylandização” do mundo, Walt Disney conheceu uma chuva de elogios a partir do fim da década de 1920. Como avaliar hoje o grande homem e as suas criações? Qual a posteridade de seu universo, quer o cinematográfico, quer o materializado, nos parques de diversão? As críticas centram-se na lógica econômica, na difusão de um imaginário segundo a norma e no gênio oportunista e visionário; e os mesmos elementos encontram-se no cerne dos louvores – que fazem vista grossa aos aspectos mais sombrios da personagem. (DENIS, 2010, p. 133)

Isto reforça quão necessário é se debruçar, mesmo minimamente, sobre a trajetória desta figura e de sua indústria, pois os dois conseguiram se consolidar como referências no mundo das animações.

Sendo assim, o ponto de partida é conceber Walt Disney como um típico exemplo de *self made man* americano. Descobriu a animação em Kansas City, começando a animar anúncios, trabalhando junto com Ub Iwerks (1901-1971), sendo apoiado financeiramente pelo irmão Roy Disney (1893-1971), tornou-se o primeiro animador a instalar-se em Hollywood, lançando sua primeira série animada: *Alice's Comedies*, abrindo portas para o Walt Disney Studios, trabalhando com Charles Mintz (1889-1939) em *Oswald, the Lucky Rabbit*. Devido a desavenças com Mintz (pois ele se apropriou do Coelho Sortudo) Disney rompe com o mesmo e torna-se seu próprio produtor, lançando o famoso Mickey Mouse (fruto de adaptações, feitas por Iwerks, de Oswald) (*Ibidem*, pp. 133-134) e, logo depois, outros personagens (Pato Donald, Pluto e Pateta) vão surgindo, abrindo espaço para a hegemonia da “Disneylandização”<sup>3</sup>.

Neste cenário, Disney lança o curta-metragem *Os Três Porquinhos* (*The Three Little Pigs*, 1933), exaltando mensagens como o trabalho duro, o patriotismo, a recompensa gratificante conquistada pelo esforço e a força de vontade, em um momento em que a Grande Depressão estava no seu apogeu entretanto, o divisor de águas para o Império Disney foi o pioneiro dos seus longa-metragens: *Branca de Neve e os Sete Anões*<sup>4</sup> (*Snow White and the Seven Dwarfs*, 1937), pois essa

[...] ficou consolidada com referência para além da arte, através de seus conceitos de animação e estética, capazes de ultrapassar gerações, participando do imaginário e de brincadeiras infantis. A bruxa se transformou no ícone da maldade, ultrapassando as fronteiras da sala escura da projeção (Lucena Júnior, 2005). Woolie Reitherman, refletindo acerca do caráter do vilão, afirma que este não precisa ser sempre perverso, mas desonesto naquilo a que se presta fazer (Disney, 2007). Com o sucesso comercial da produção, Disney reafirmava seu interesse no cinema de animação, desenvolvendo novos e potenciais projetos. Os sucessivos longa-metragens de animação consolidavam-se como carros-chefe de Disney, responsabilizando-se pelo sucesso financeiro do estúdio. [...]. Entre 1937 e 1970, os Estúdios Disney lançaram 15 filmes de animação em longa-metragem. A periodicidade de seus lançamentos não eram rígidas, pois dependia diretamente da condição financeira. Cada nova produção atrelava-se à rentabilidade das produções precedentes, vistos que os recursos obtidos eram reinvestidos junto às próximas produções. Não havendo intervalo de tempo exato entre uma produção e outra, observou-se períodos, como 1940-1942 e 1950-1953, com quatro lançamentos de longa-metragens em cada um, e intervalos 1942-1950, 1960-1968 e 1970-1977 como períodos de longos recessos, sem lançamentos. (FOSSATI, 2011, p. 38-39)

---

<sup>3</sup> Expressão cunhada por Sébastian Denis na obra *Cinema de Animação* (Lisboa: Edições Texto & Grafica, 2010) para explicar o processo de expansão e consolidação da Disney no mundo das animações.

<sup>4</sup> Apesar de na época não ter havido essa preocupação, hoje o termo correto é pessoa com nanismo, uma vez que a palavra “anão” carrega uma construção histórica e social que denota ridicularização e sexualização, se configurando como um termo capacitista.

Foi a partir deste ponto que produções como *Fantasia* (1940), *Pinóquio* (1940), *Dumbo* (1941), *Saludo Amigos (Alô Amigos)*, 1942), *The Three Caballeros (Você já foi à Bahia?)*, 1944), *Cinderela* (1950), *Alice no País das Maravilhas (Alice in Wonderland)*, 1951), *A Bela Adormecida (Sleeping Beauty)*, 1959), *Mogli, o Menino Lobo (The Jungle Book)*, 1967), *A Pequena Sereia (The Little Mermaid)*, 1989), *A Bela e a Fera (Beauty and the Beast)*, 1991), *Aladdin* (1992), *O Rei Leão (The Lion King)*, 1994) e muitas outras foram sendo lançadas destacando, cada vez mais, o poderio Disney. É claro que cada uma delas tem suas especificidades e seus objetivos, dialogando com as demandas de suas respectivas épocas, mas não podemos negar que, de forma universal, as mesmas reforçam aprendizados, construções e estigmas de vários cunhos (como, por exemplo, de gênero e de raça), reproduzindo o antigo propósito dos contos de fadas dos séculos XVII ao XIX: o de formular estilos de analisar o mundo.

Como mencionado, não é possível, nessa monografia, uma análise completa de um tema tão amplo e rico ao ponto de conseguir abarcar a totalidade do mesmo, porém, para cumprir com o objetivo estabelecido nessa mesma pesquisa, é de extrema importância dissertar sobre a origem das animações e sobre a hegemonização do Império Disney, pois a partir daí conseguiremos discutir como o cinema (especialmente o animado) pode perpetuar essa hegemonia carregada de caricaturas, assim como pode ser utilizado pela disciplina de História para fazer cumprir a Lei 10.639/03, sem perder de vista outras amplitudes acerca dessa temática.

## **1.2 O Cinema, a História e a Lei 10.639/03: um trio para a formação de uma educação antirracista.**

Antes de verificar a forma da mobilização desse tripé para exercer um ensino antirracista em sala de aula a discussão sobre a Lei, instituindo a obrigatoriedade do Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, é importante. A mesma dita:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003)

E no ano de 2008, houve a aprovação da Lei 11.645<sup>5</sup>, a qual acrescentava a obrigatoriedade do Ensino de Histórias e de Culturas dos Povos Indígenas.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Ambas instituídas durante os mandatos do governo de Luís Inácio Lula da Silva, modificando a Lei 9.394/1996 (mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]), sendo produto de inúmeras pressões e reivindicações de grupos como o Movimento Negro Unificado (MNU) e povos indígenas. Querendo dizer que essas Leis são derivadas de um amplo histórico de exigências e lutas, sendo assim, é preciso explicitar o contexto em que elas começaram suas trajetórias, e como constatado pelo professor de História Delton Aparecido Felipe, o ponto de origem das mesmas é a década de 1970.

---

<sup>5</sup> Lei sancionada também durante o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639 de 9 de Dezembro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pra inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso: 13/09/2021).

Nesse período, houve um forte processo de rejeição ao ensino de história, recomendado pelos governantes brasileiros para formar o espírito de nacionalidade. Questionava-se o ensino preocupado em reproduzir uma narrativa histórica que servia ao propósito da construção da identidade nacional e da manutenção de determinado grupo no poder. Ficava evidente, nestas discussões, que a concepção de ensino nascente estava comprometida com as transformações sociais almejadas pelos movimentos sociais emergentes. Neste sentido, as propostas para o ensino de história desafiavam as condições políticas para reverter a equação do poder, até então, representativo da nação brasileira e, a partir dessa reversão, implementar um projeto social mais justo, mais humano e com a participação efetiva de todos os grupos sociais. (FELIPE, 2015, p. 17)

Portanto, o período de redemocratização no Brasil (após anos de Ditadura Militar [1964-1985]) foi marcado por diversas manifestações de indivíduos e grupos que durante muito tempo foram considerados os “excluídos da História”: negros, indígenas, LGBTQIA+, mulheres, pessoas com deficiências físicas e mentais, entre outros.

Dentre os movimentos sociais que lutavam pela representatividade nas esferas sociais brasileiras, encontra-se o Movimento Negro Unificado (MNU). De acordo com Pereira (2002), tal movimento iniciou-se em São Paulo na década de 70 do século XX, em pleno regime militar, com o objetivo de combater o mito da democracia racial e denunciar que o Brasil é uma nação racista, na qual os negros estavam subrepresentados na maioria das instituições sociais. Além disso, o MNU tinha como papel destacado fomentar um processo de constituição da identidade positiva e de sua consciência política na vida nacional. (FELIPE, 2015, p. 19)

Logo, a trajetória do Movimento Negro está interligada com a aprovação da Lei 10.639/03, uma vez que todas as manifestações do mesmo possuem como base o alcance de dois propósitos, são eles: a) Ser um movimento de denúncia contra o racismo, indo contrário a ideia formulada do Brasil como um país construído através da miscigenação amigável entre negros, brancos e indígenas, se configurando como uma “democracia racial”, marcada pela igualdade, sem distinções de cor de pele. Esse mito sendo fundamentado por autores como Gilberto Freire (“Casa-Grande e Senzala” [1932]) e Sérgio Buarque de Holanda (“Raízes do Brasil”, [1947]); b) A formulação de processos de formação de identidade positiva do negro, através de ações políticas como a valorização de aspectos físicos e simbólicos, por exemplo, formas de se vestir, de se pentear e de falar (*Ibidem*, p. 19).

Levando a pergunta: por que estudar as Histórias e Culturas da África e dos Povos Indígenas? A historiadora brasileira Verena Alberti aponta para uma resposta:

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório, em todas as escolas do país, o ensino de história e cultura da África e de história e cultura afro-brasileira e, mais tarde, a Lei 11.645/08, que acrescentou a essa obrigatoriedade o ensino de história e cultura indígena são instrumentos importantes para o combate ao racismo no Brasil. O racismo baseia-se na ideia de superioridade de uma raça ou cor em relação a outra (s), e só se consubstancia porque uma delas se sente superior, e muitas vezes a outra se sente inferior. É nessa relação superior-inferior que os preconceitos de raça ou cor são constantemente realimentados. (ALBERTI, 2013, pp. 27-28)

Estudar essas Histórias se configura como uma maneira de combate ao racismo, essa forma de preconceito capaz de desencadear consequências desumanas como opressões, assassinatos, ofensas e exclusões. Daí a necessidade de Leis instituidoras da obrigatoriedade de estudos sobre as Histórias da África e dos Povos Originários nas grades escolares, visando não só o negro, mas também o branco, uma vez que o racismo não é problema somente de um determinado grupo, e sim de toda a sociedade.

A criança e o adolescente que se identificam e são identificados como brancos têm muito a ganhar com um ensino qualificado das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Se um menino que se identifica como branco se acha no direito de xingar um colega de classe identificado como negro por causa de sua raça ou cor, esse menino necessita de tanta ajuda quanto seu colega que sofre o preconceito. O racismo é um problema de todos e envolve toda a sociedade. Por isso mesmo deve preocupar imensamente os educadores (ALBERTI, 2013, p. 28)

De forma que é preciso quebrar com a falácia sobre o racismo como este sendo “apenas” uma discriminação isolada e individual – quando o mesmo sempre foi estrutural. E assim concordamos com o professor de Filosofia Silvio Luís de Almeida quando o mesmo adverte:

[...] *o racismo é sempre estrutural*, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. (ALMEIDA, 2019, p. 15)

Compreender como esse preconceito, além de ser uma demonstração de casos extremos, se estrutura na forma de um sistema (formulado pela branquitude) é de fundamental importância para a luta antirracista e uma das ferramentas para isso são as Leis 10.639/03 e 11.645/08, sendo a escola uma das principais instituições a desempenhar o protagonismo nesse objetivo.

Não podemos só reconhecer a existência do racismo no Brasil, é necessário combatê-lo e trabalhar para amenizar as consequências da submissão e da marginalização do negro brasileiro. Nesse ponto, ainda encontramos grandes dificuldades. Uma das primeiras instituições sociais chamadas a entrar na luta contra o racismo e na valorização da população negra em seus aspectos físicos e culturais como formadoras da população brasileira foi a escola. Há uma crença de que a escola, em cada momento histórico, constitui-se uma expressão e uma resposta à sociedade. Ela reflete uma porta de entrada para a construção de um Brasil onde convivem as diversas influências que caracterizam a formação do nosso povo. (FELIPE, 2015, p .20)

Todavia, na maioria das vezes, infelizmente esses estabelecimentos de educação optam pela reprodução do ensino eurocentrado, embranquecido e excludente, perpetuador de um *statu quo*. Garantindo a manutenção das estigmatizações sobre determinados corpos, grupos, povos e continentes inteiros, como é o caso da África.

É fato incontestável que somos uma nação com múltiplas culturas, em virtude da nossa formação histórica, porém o que se percebe é que a população brasileira não aprendeu a conviver com a diversidade étnico-racial. E a educação escolar ainda persiste em ministrar os seus conteúdos pautados em seu imaginário étnico-racial, um país que privilegia a brancura e valoriza, sobretudo as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras. Por exemplo, a história da África, no currículo escolar, é vista como uma paisagem exótica e totalmente desvinculada da história do brasileiro, atrelada a uma imagem de que o africano é um semisselvagem, acorrentado em sua miséria. (FELIPE, 2015, p. 32)

Não é raro vermos a África, os africanos e os afrodescendentes serem representados (pelos livros didáticos, pela mídia, pelos filmes, por programas de televisão) de forma subalternizada, inferiorizada e fetichizada - tanto é que, apesar de não ser mais tão comum, ainda se fala, na sala de aula, em Histórias das Áfricas como se fosse a história da escravidão e do colonialismo. Importante ressaltar que o objetivo não é ignorar o escravismo e a colonização como episódios pertencentes as diversas Histórias das Áfricas, entretanto é necessário o cuidado de não resumir as mesmas somente a estes episódios. Da mesma forma, devemos evitar a reprodução da visão desse continente como um espaço “a-histórico”, congelado no tempo, atrasado, bárbaro, exótico e definido apenas por pobreza, fome e miséria.

Tal imagem é produto de uma extensa construção histórica, a qual será analisada a partir de agora, visto que ela encontra sua reprodução em vários filmes, se configurando em um indicativo da necessidade de formar ferramentas de construção da pedagogia do antirracismo e a utilização de filmes como *Tarzan* – no estudo dessa construção e identificação de imagéticas preconceituosas acerca da África e do africano – e *Kiriku e a Feiticeira* - para a valorização das culturas africanas e da população negra.

## 2 *TARZAN* (1999): O HOMEM BRANCO NA ÁFRICA.

### 2.1 Racismo, colonialismo e imperialismo: a construção de estereótipos raciais no século XIX.

É uma verdade que obras cinematográficas podem reforçar caricaturas e auxiliar na manutenção e internalização das mesmas, começando pelas crianças. A respeito da construção de estereótipos sobre a África é impossível não considerar a contribuição de Tarzan nesse quesito, no que diz respeito a sua filmografia e bibliografia, pois neste personagem encontramos a representação das ideias e as mentalidades de cunho racista presentes no século XIX, por exemplo: o mito de superioridade branca, a crença do fardo do homem branco, a imagem da África como um lugar “selvagem”, “bárbaro” e “homogêneo”, a representação dos africanos como seres “inferiores” e “animalescos” etc. então, pensar que a obra produzida por Edgar Rice Burroughs (1875-1950) se tornou um clássico, sendo reproduzida diversas vezes e por diversos meios, indica como há o interesse de perpetuar tais concepções advindas do século retrasado.

Precisamos considerar que a montagem dessas imagens racistas não foram veiculadas somente por autores como Burroughs e Joseph Conrad (1857-1924), mas também através de escritos acadêmicos, cinema, cartografia e entre outras, advindas de um processo de longa duração, indicando um percurso bastante extenso sobre a mobilização de representações feitas do continente africano e dos seus habitantes. De acordo com o professor de História da África Anderson Ribeiro Oliva:

Se pudéssemos elaborar um quadro que sintetizasse o processo de construção da ideia de África, ele teria, obrigatoriamente, que envolver os seguintes elementos. O extenso diálogo cultural estabelecido com os europeus, americanos e árabes, mantidos na Antiguidade e no período que se estende ao século VII (no casos dos árabes) ao século XIX, fruto dos contatos comerciais, políticos e do tráfico de escravos. Já a partir do oitocentos, os temperos mais picantes seriam a resistência à presença direta das potências europeias no continente e a existência do racismo científico, que resultou, em África, no *apartheid*. Do último século, apontaríamos para a formação das identidades africanas – inclusive as nacionais –, a redefinição do lugar e dos valores ocupados pelas sociedades negro-africanas, na trajetória histórica da humanidade, e, por fim, para o despertar lúcido das especificidades e singularidades das realidades africanas que permitiu uma releitura de várias páginas e faces do próprio processo de construção da ideia de África e africanidades. (OLIVA, 2007, p. 26)

Logo, todas as crenças europeias reproduzidas em livros como “Tarzan dos Macacos” e “O Coração das Trevas”<sup>6</sup> e em filmes como *Gunga Din* (1939) e *Uma aventura na África* (*The Africa Queen*, 1951) são advindas de processos históricos de construção da África e dos africanos (e da Índia e dos indianos) como o “Outro”. Em outras palavras, há uma alteridade no que diz respeito a definir quem é o europeu e quem é o africano. Afinal, estudar a montagem de imagéticas também presume estudar o exercício de definição e autodefinição que parte do princípio de “eu sou o que o outro não é”. Sendo assim:

[...] existe um evidente uso da categoria ou do instrumento mental empregado para ver o Outro a partir de um conjunto de referências e intenções, assim como de ver ou definir o Eu, com um princípio muito parecido. Dessa forma, os filtros culturais agem nos dois sentidos, tanto na definição da identidade de um grupo, sociedade, classe, nação, como na definição de quem e o que caracteriza a alteridade. Mais do que isso, em certos processos se torna difícil separar uma imagem da outra. Na negação ou na afirmação, o Eu e o Outro se tornam conflitantes e harmônicos, complementares e funcionais. (OLIVA, 2007, p. 30-31)

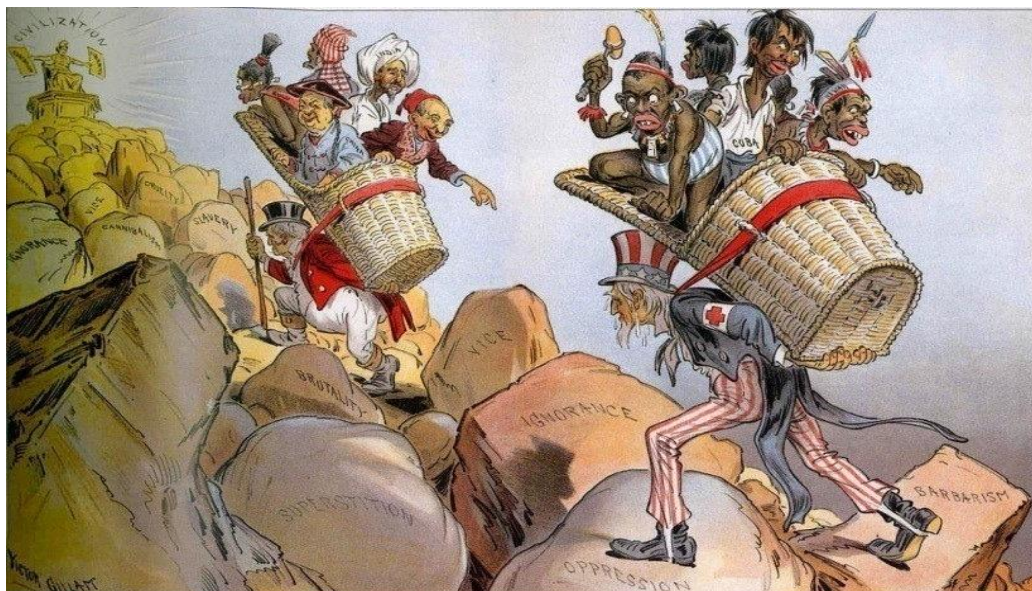
O europeu só consegue se definir como o “civilizado” e como aquele que “precisa levar a civilização” porque define o não-europeu (o africano, o asiático, o árabe, o ameríndio etc.) como o “bárbaro” e como aquele que “precisa ser civilizado”. É nessa chave a qual Tarzan deve ser interpretado uma vez que o personagem foi criado para cumprir com este objetivo, como descrito pelo professor de História e Teorias do Cinema e do Audiovisual Marcelo Rodrigues Souza Ribeiro:

A prosa de Burroughs carrega alguns dos movimentos discursivos e imaginações do projeto colonial que circulavam de forma difusa, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, desde o último quarto do século XIX até o segundo quartel do século XX. Oscilante, entre ecos do matricial *Heart of Darkness* de Joseph Conrad (1899-1900) e lances narrativos e retóricos relativamente inconsistentes, a prosa de Burroughs está marcada pela ideologia da missão ou do fardo do homem branco, personificado por Jonh Clayton, que deixa os confortos aristocráticos de sua nobreza em meio à civilização para assumir uma venturosa (e sempre potencialmente desaventurosa) tarefa colonial na África, em nome dos colonizadores, isto é, daqueles que são denominados “black British subjects”, que estariam sendo ameaçados por outra potência colonial europeia. (RIBEIRO, 2008, p. 46-47)

---

<sup>6</sup> Para objetivos de estudos mais aprofundados sobre como a obra de Joseph Conrad auxiliou na construção e consolidação do imaginário colonial europeu do século XIX sobre a África e os africanos ver: PEREIRA, Wagner Pinheiro. *Desbravando o Coração das Trevas: Visões sobre o Neocolonialismo europeu, a África e os africanos na obra de Joseph Conrad*. In: Revista Poder & Cultura. Ano I, vol. 02, pp. 136-177. Outubro, 2014.

### Imagem 1: A crença colonialista do fardo do homem branco.



(Fonte: PEREIRA, Wagner Pinheiro. *Desbravando o Coração das Trevas: Visões sobre o Neocolonialismo europeu, a África e os africanos na obra de Joseph Conrad*. In: Revista Poder & Cultura. Ano I, vol. 02. Outubro, 2014. p. 159)

Então, já que o personagem foi elaborado para ser o portador de valores coloniais, todas as produções cinematográficas - incluindo as da Disney - sobre essa figura reproduziram esses valores. Mas antes de abordar como Tarzan personaliza esses elementos marcadores do neocolonialismo em África é preciso especificar de forma mais detalhada o contexto em que esses se fizeram presentes, sendo necessário olhar para a Antiguidade até os dias atuais.

A produção de caricaturas em relação ao continente africano e sobre suas populações é antiga, vinda de relatos escritos datados do período do século IX a.C ao século II da chamada Era Cristã (OLIVA, 2007, p. 40) não querendo dizer que as diversas formas de realização de tais representações se mantiveram inalteradas ao longo do tempo.

Por exemplo, para os gregos e os romanos antigos fatores externos da África, como o clima e a geografia, “explicavam” o porquê dos africanos serem “seres estranhos” (OLIVA. op. cit. p. 43), enquanto na Idade Média o que se vigorou foi a difusão da teoria camita sobre esses povos, acabando por criar uma imagem bíblica da cor negra como a representação da escuridão e do estado demoníaco (OLIVA, 2007, p. 47), até chegar o século XIX, havendo um ponto de virada o qual significou uma mudança extrema das representações europeias sobre os nativos da África: o uso da definição biológica do

conceito de “raça”, estabelecendo hierarquias entre os tidos como “raça superior” e os definidos como “raça inferior”. Em suma:

Já vimos que a ideia norteadora para definir a identidade dos povos da África até o século XIX [...] foi o diferencial físico. Se nas explicações sobre as origens das diferenças prevaleceu ideias como das condições climáticas ou da descendência divina, a partir do século XIX, prevaleceu a questão racial, que associava as populações da área – pela origem biológica comum – às esferas menos evoluídas da humanidade. Neste caso, e aí reside uma de suas diferenças, as características físicas não seriam reflexos de causas externas aos indivíduos, mas sim de suas próprias essências. Ser diferente, e consequentemente, inferior, seria, portanto, muitas vezes uma condição imutável, pois suas causas eram internas àquelas coletividades. (OLIVA, 2007, p. 26)

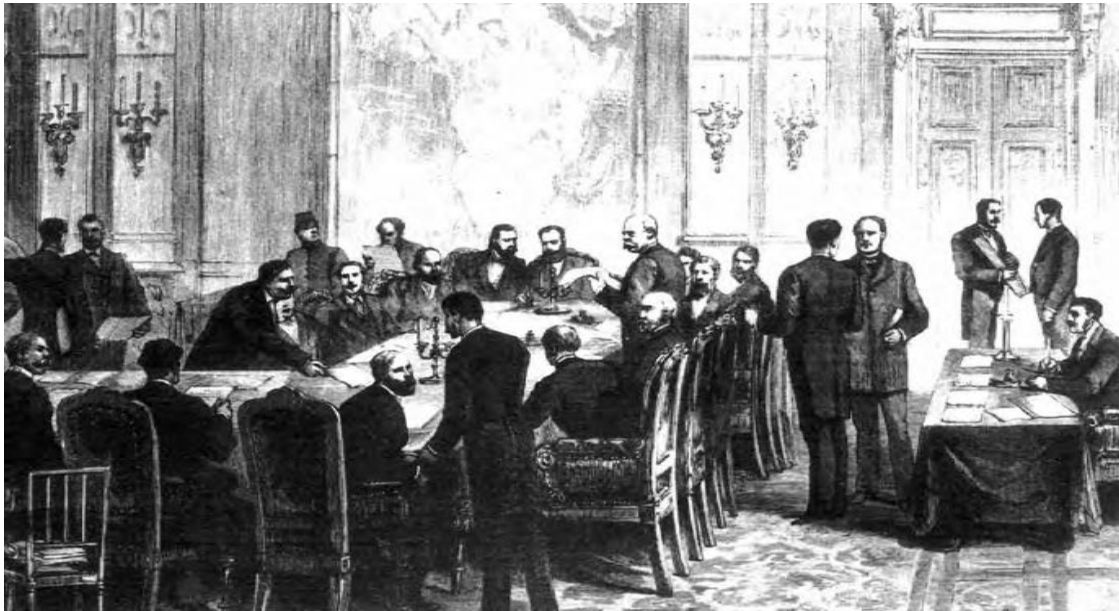
Com esse arcabouço ideológico, a Europa mobilizou esforços para a colonização de continentes (tanto o africano, quanto o asiático) nesse processo chamado de Imperialismo. Tal período sendo denominado pelo historiador britânico Eric Hobsbawm de a “Era dos Impérios”, tendo como sua principal marca esse processo de colonização impulsionado, além desse conjunto de mentalidades até aqui descritas, por inovações tecnológicas advindas da Revolução Industrial.

Duas regiões maiores do mundo foram, para fins práticos, inteiramente divididas: África e Pacífico. Não restou qualquer Estado independente no Pacífico, então totalmente distribuído entre britânicos, franceses, alemães, holandeses, norte-americanos e — ainda em escala modesta — japoneses. Por volta de 1914, a África pertencia inteiramente aos impérios britânico, francês, alemão, belga, português e, marginalmente, espanhol, à exceção da Etiópia, da insignificante Libéria e daquela parte do Marrocos que ainda resistia à conquista completa. A Ásia, como vimos, conservava uma extensa área nominalmente independente, embora os mais antigos dos impérios europeus tenham ampliado e completado seus vastos domínios — a Grã-Bretanha, anexando a Birmânia ao seu império indiano e implantando ou reforçando a zona de influência nas áreas do Tibete, da Pérsia e do golfo Pérsico; a Rússia, avançando sobre a Ásia Central e (com menos êxito) sobre a Sibéria e a Manchúria do lado do Pacífico: os holandeses, implementando um controle mais firme nas regiões mais distantes da Indonésia. Dois impérios praticamente novos foram criados pela conquista francesa da Indochina, iniciada no governo de Napoleão III, e pela conquista japonesa da Coreia e de Taiwan (1895), às custas da China, e, posteriormente, de forma mais modesta, às custas da Rússia (1905) (HOBSBAWM, 2019, p. 95-96)

E esse processo colonizador teve como um dos seus principais marcos a Conferência de Berlim (1884-1885), não como um começo, mas sim como a oficialização e aceleração da corrida pela Partilha da África.

A ideia de uma conferência internacional que permitisse resolver os conflitos territoriais engendrados pelas atividades dos países europeus na região do Congo foi lançada por iniciativa de Portugal, mas retomada mais tarde por Bismarck, que, depois de ter consultado outras potências, foi encorajado a concretizá-la. A conferência realizou-se em Berlim, de 15 de novembro de 1884 a 26 de novembro de 1885. À notícia de que seria realizada, a corrida à África intensificou-se. A conferência não discutiu a sério o tráfico de escravos nem os grandes ideais humanitários que se supunha terem-na inspirado. Adotaram resoluções vazias de sentido, relativas à abolição do tráfico escravo e ao bem-estar dos africanos. (UZOIGWE, 2010, p. 33)

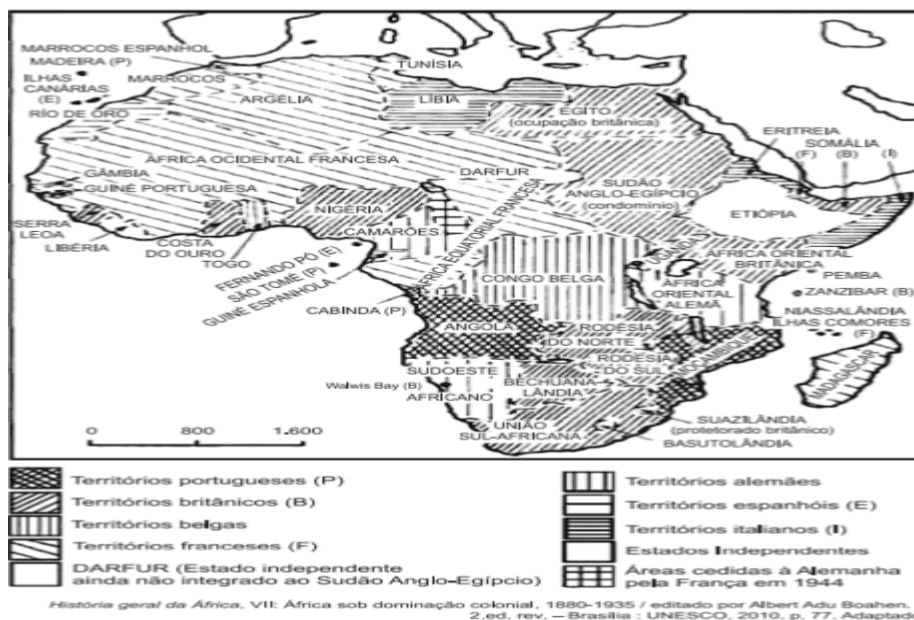
### **Imagem 2: A Conferência de Berlim (1884-1885) e a Partilha da África.**



(Fonte: UZOIGWE, Godfrey N. Partilha europeia e a conquista da África: apanhado geral. In: BOAHEN, Albert Adu (ed). *História Geral da África, VII: África sobre domínio colonial, 1880-1935*. Brasília: UNESCO, 2010. p. 34)

A partir daí as metrópoles europeias dividem o continente entre si, segundo seus próprios interesses e desconsiderando completamente a pluralidade e a diversidade do mesmo, juntando povos rivais nessa divisão, desencadeando conflitos internos, desrespeitando tradições e deixando marcas presentes até hoje.

**Imagem 3: O continente africano em 1914.**



(Fonte: UZOIGWE, Godfrey N. Partilha europeia e a conquista da África: apanhado geral. In: BOAHEN, Albert Adu (ed). *História Geral da África, VII: África sobre domínio colonial, 1880-1935*. Brasília: UNESCO, 2010. p. 50)

Vale lembrar sobre o fato da história desse processo não ter sido apenas marcada pelas dominações europeias como também pelas resistências africanas (e asiáticas) contra o colonialismo, então, da mesma forma que essas dominações foram diversas, essas resistências também eram e se iniciaram desde o momento da prática do neocolonialismo, se estendendo até o século XX, ou seja, até chegar a figuras como Mahatma Gandhi (1869-1948) e Nelson Mandela (1918-2013), foi uma longa trajetória definida pelos mais variados tipos de lutas.

Tendo isso em mente, já é possível analisar a fórmula usada pela animação da Disney no intuito de reproduzir todos os estereótipos projetados em Tarzan e como isso pode ser utilizado em sala de aula com o intuito de promover uma educação antirracista, no sentido de demonstrar como é necessário nos atentarmos para as construções de representações negativas em relação a África, principalmente por parte de animações.

## 2.2 “Dois Mundos, distintos são”: a animação para o reforço de uma visão preconceituosa sobre a África.

É inegável que o filme animado produzido pela Disney no ano de 1999 foi assistido por uma geração inteira o que acaba acarretando em sentimentos de nostalgia

devido a memória afetiva sobre essa animação, mesmo tendo o olhar crítico com essa obra e vendo o quanto ela auxilia na perpetuação de estigmas – demonstrando a complexidade de um trabalho do fazer historiográfico.

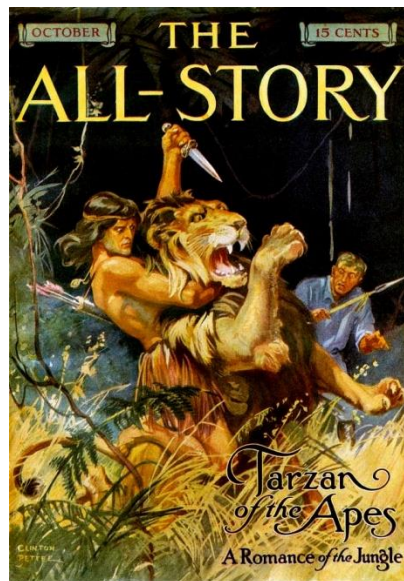
Acerca de Tarzan, além de lidar com essa afetividade, também precisa ser levado em consideração o fato desse personagem possuir mais de um século de idade, sendo assim, é evidente a afirmação sobre a figura criada por Burroughs se configurar como um clássico.

Antes e depois da adaptação cinematográfica de 1918, uma série de refrações exacerbou o movimento de disseminação multimidiática de Tarzan, constituindo-o como um fenômeno mundial: ao menos 24 romances de autoria de Burroughs e mais obras de outros autores, além de histórias em quadrinhos, tiras em jornais diários, programas de rádio, filmes, seriados televisivos, entre outros produtos. Dos Estados Unidos e de países da Europa a países da América Latina, do Oriente Médio, da Ásia e da África, a marca de 'Tarzan' estendeu seu comércio, o nome de 'Tarzan' demarcou múltiplos itinerários, articulando representações da África, movimentando imagens visuais e sonoras que orbitam e habitam o nome de 'África'. (RIBEIRO, 2008, p. 10-11)

Então é necessário especificar que esse fenômeno começou não imediatamente como um livro (que só viria a ser lançado em 1914), mas tendo a forma de uma publicação em uma revista inglesa no ano de 1912.

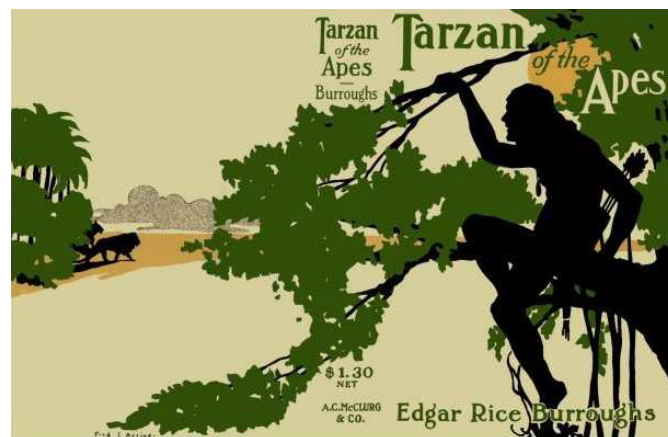
O escritor estadunidense Edgar Rice Burroughs (1875-1950) publicou *Tarzan of the Apes* em outubro de 1912, numa revista *pulp* chamada *The All-Story*. Inaugurando a série de produtos hoje reunidos sob a marca registrada de 'Tarzan®' pela corporação Edgar Rice Burroughs Inc., sediada em Tarzana, Califórnia, nos Estados Unidos da América, *Tarzan of the Apes* foi republicado em formato de brochura em 1914 e adaptado pela primeira vez para o cinema em 1918, quando a corporação ainda não havia sido fundada. Burroughs, que registrara o nome de "Tarzan" em 1912, fundaria a Edgar Rice Burroughs Inc. em 1923 (RIBEIRO, 2008, p. 9)

**Imagens 4:** Capa de *Tarzan of the Apes* da revista *The All-Story* em 1912.



(Fonte: RIBEIRO, Marcelo Rodrigues Souza. *A economia política do nome “África”: A filmografia de Tarzan*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008, p. 9)

**Imagem 5:** Capa da primeira edição do livro *Tarzan of the Apes* no ano de 1914.



(Fonte: RIBEIRO, Marcelo Rodrigues Souza. *A economia política do nome “África”: A filmografia de Tarzan*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008, p. 10)

E já no ano de 1918 ocorre a primeira adaptação cinematográfica de mesmo título do material fonte, seguida por *The son of Tarzan* (1920), *Tarzan and the Golden Lion* (1927), *Tarzan the Tiger* (1929), *Tarzan's New York Adventure* (1942) e *Tarzan in Manhattan* (1989) <sup>7</sup> contudo, mesmo com suas devidas particularidades, todos esses filmes mencionados (e os não mencionados) ressoam a mesma visão de mundo a qual reproduz a ideia de supremacia branca europeia em contraste com um continente visto como um “coração das trevas” e de seus habitantes tidos como a “personificação da inferioridade”. Surgindo, assim, as seguintes indagações: 1) De que forma essa visão de mundo e esses elementos são conduzidos pelo clássico da Disney? 2) Como Tarzan, nessa versão animada e para crianças, cumpre com a manutenção de paradigmas racistas lançados no século XIX? Para responder esses questionamentos a análise desse filme animado se torna essencial.

Já destacando a cena inicial ao som de “Dois Mundos, distintos são”, cuja versão brasileira é cantada por Ed Motta, do protagonista embalado pelos pais a bordo de um bote salva-vidas, logo após o navio em que estavam ser incendiado e naufragar e são chamados atenção pelo som de um trovão, olhando para o horizonte e avistando a África, ou, melhor dizendo, a reprodução da imagem caricatural e pejorativa evocada pela obra “Tarzan” para esse continente, o colocando como se fosse uma “grande selva sombria”.

Nessa sequência introdutória, se percebe uma adaptação diferente da narrativa de Edgar Burroughs, por exemplo, no livro, o pai e a mãe do personagem-título possuem nomes, são eles Jonh e Alice Clayton (Lord e Lady Greystoke), sendo Jonh Clayton III o verdadeiro nome de Tarzan, e este foi criado para ser alguém que fosse a projeção do racismo científico, do Darwinismo Social e do evolucionismo etnocêntrico, entretanto, tais detalhes narrativos não estão incluídos na versão animada, pelo fato de a mesma realizar um processo de suavização de tais aspectos. Explicando melhor: ao mesmo tempo em que a animação reproduz algumas mensagens racistas de Burroughs, ela o faz de forma subjetiva e indireta.

Isso é nítido quando, na mesma sequência contando com a presença da primeira visão negativa em relação à África, há a cena de Kala, Kerchak e o filhote dos

---

<sup>7</sup> Para objetivos de consulta da filmografia completa desses filmes, ver: “Apêndice A: Lista de Filmes”. In: RIBEIRO, Marcelo Rodrigues Souza. Da economia política do nome de “África”: A filmografia de Tarzan. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. pp. 262-265.

dois, juntos e felizes, acompanhados com o trecho “um paraíso sem igual, um mundo cheio de amor, viver assim, traz tanta paz”, isto é, apesar da Disney estar perpetuando a imagética do continente africano como uma “selva de trevas”, ela também faz parecer que essa “selva” é um “paraíso perdido” no qual poderia se achar certa afetividade, dessa forma é garantida a perpetuação do preconceito, mas de maneira velada e romântica.

Outro exemplo dessa reafirmação de estereótipos nas entrelinhas é sobre o fato de mesmo havendo uma omissão da origem aristocrática e da natureza de missão civilizatória dos pais de Tarzan (e do próprio) nesta adaptação animada é demonstrada a crença da superioridade branca. De que forma? Mostrando John e Alice construindo uma casa na árvore, de relativa estruturação complexa, em meio a “selva africana”. A mensagem é: o branco europeu é “superior” ao ponto de conseguir se adaptar com o que tiver e “domesticar” qualquer meio em que se encontra.

Mas, tanto no livro quanto no filme, não são os pais de Tarzan as principais figuras que personificam esse conjunto ideológico (ao menos, não por muito tempo), é o próprio Tarzan. Ao longo do filme o mesmo realiza diversas façanhas (ao som de “Como um grande homem deve ser”) como sobreviver a uma debandada de elefantes, balançar em cipós, deslizar em árvores, enfrentar crocodilos e cobras, escalar cachoeiras, conter gorilas pelo pescoço, lutar contra um leopardo, entre outras ações realizadas para demonstrar como ele só consegue fazer tudo isso por conta dele ser branco, ou seja, existe um ponto presente em toda a filmografia do personagem: a construção da branquidade como sinônimo de superioridade. Não à toa que “Tarzan” significa “Pele Branca”, já demonstrando que sua brancura, além de ser uma característica física, é tida como um “sinal” de pertencimento a um grupo definido como localizado no “topo” da hierarquia racial.

Assim, em *Tarzan of the Apes*, a pele branca de Tarzan aparece, por momentos, como um signo ambivalente, cujo valor se mostra indecível. A teleologia da narrativa e o vocabulário do texto procuram neutralizar a ambivalência e decidir o valor da pele branca como signo dominante. Embora não exista qualquer menção explícita à atribuição do significado de “Pele-Branca” ao nome de 'Tarzan' nos filmes, ela oferece uma chave de leitura: uma teleologia racista procura comandar, em toda a filmografia de Tarzan, as representações raciais, produzindo a branquidade como signo dominante numa hierarquia epidérmica [...] (RIBEIRO, 2008, p. 58)

**Imagem 6: A crença da superioridade branca personificada em Tarzan.**



(Fonte: Tarzan, dir. Kevin Lima & Chris Buck, EUA, 1999. Tempo: 00:27:44)

Por outro lado, se há alguém nessa história encarnando a “civilização europeia”, torna-se necessário alguém cumprir o papel da “barbárie africana”, afinal, como explicado anteriormente, a alteridade (em um viés etnocêntrico) funciona dessa forma, então, para alcançar esse intuito, a figura selecionada para encenar a “selvageria” da África foi o leopardo Sabor. Novamente se constata como o movimento de suavização da Disney operou, pois no livro todos os símbolos preconceituosos associados à África e aos seus povos não estavam nos animais e sim nos próprios africanos. Burroughs os descreve como se fossem a “imagem da decadência humana”, sendo totalmente animalizados e representados como canibais cuja cor negra era “marca” da sua suposta “inferioridade”. Ora, como seria extremamente ruim uma indústria de entretenimento como a Disney realizar uma adaptação tão racista, a estratégia foi manter a reprodução das ideias coloniais de “barbárie”, “selvageria” e “exotismo” africanos, só que em um animal, dessa forma, mantinha-se intacta tal reprodução, porém sem a mesma parecer agressiva e ofensiva, e assim, Sabor se torna a encarnação do “bárbaro africano” para crianças.

Então, na obra cinematográfica, mais do que um leopardo, o que se vê é uma criatura feroz e sanguinária, assassina do filhote de Kala e dos pais de Tarzan, cuja sede

de matança é canalizada para o personagem-título, ou seja, como se a fera tivesse plena consciência em selecionar um alvo e não cessar até eliminá-lo. E quem se torna o alvo predileto dela? O homem branco. Nessa chave de interpretação, a batalha final entre Tarzan e Sabor se torna uma simbologia da “luta” entre a “civilização” contra a “barbárie”.

**Imagens 7 e 8: A “barbárie” africana personificada em Sabor.**



(Fonte: Tarzan, dir. Kevin Lima & Chris Buck, EUA, 1999. Tempo: 00:02:32 & 00:07:41)

E sobre esse confronto no longa-metragem, nada mais significativo do que sua conclusão com a cena do personagem principal levantando o cadáver desse animal e ressoando um grito de vitória diante de uma plateia extasiada. Essa é a metáfora do europeu branco “civilizado” (Tarzan) carregando o corpo derrotado do não-branco “incivilizado” (Sabor) demonstrando sua vitória nesse conflito, ou seja, aqui temos, para o público infantil, a mensagem do fardo do homem branco no formato animado.

**Imagem 9: Tarzan carregando o corpo de Sabor: a metáfora cinematográfica do fardo do homem branco para crianças.**



(Fonte: Tarzan, dir. Kevin Lima & Chris Buck, EUA, 1999. Tempo: 00:29:10)

Finalizando essa análise fílmica não poderíamos deixar de abordar de forma mais aprofundada sobre as outras representações caricaturais da África em si. Já foi abordada a imagem inicial que coloca a mesma como uma “enorme selva” composta somente por uma fauna e flora exóticas, porém existe outro adicional, ainda muito presente no nosso imaginário, a esse arcabouço imagético: a homogeneização. Querendo dizer que além do continente ser tratado como um espaço exótico e mítico, também é colocado como um “único espaço em branco”. Marcelo Rodrigues Souza Ribeiro chama atenção para como a presença dos mapas (em branco) da África na filmografia e bibliografia de Tarzan é de extrema importância para a perpetuação desse pensamento eurocentrado.

Obedecendo a condições ocidentais, a representação da África nas narrativas de Tarzan pertence ao imaginário e ao espaço fantasmático do sujeito ocidental, especificamente centrado nos Estados Unidos da América. Dos livros aos filmes, a projeção de fantasias tipicamente ocidentais, marcadamente estadunidenses, remete à África como um espaço em branco, uma tela vazia em que projetar seu sonho. A produção da África como esse espaço aberto para fantasias e investimentos ocidentais obedece a um esquema histórico de forças sociais que está relacionado ao colonialismo do final do século XIX. África se torna uma escuridão vazia, em branco, [...], que deve ser preenchida com a luz que o Ocidente pretende irradiar, simbolizada na luz do projetor cinematográfico: o cinema projeta sonhos luminosos na sala escura, preenchendo com sua luz, com as narrativas escritas na luz, o vazio e a escuridão da África no imaginário do sistema mundial colonial/moderno. (RIBEIRO, 2008, p. 167-168)

No caso da trama de 1999, e com base no texto de Patrícia de Santana Souza (2015), três momentos específicos podem ser ressaltados para demonstrar a formação de gravura da África como essa “tela vazia” de projeção das fantasias europeias. O primeiro deles é a cena de Tarzan fazendo contato pela primeira vez com Jane, o pai dela e o caçador Clayton. O que chamou a atenção do protagonista foram sons de tiros dados pelo caçador e quanto mais o personagem-título vai se aproximando do grupo, torna-se possível ouvir Clayton proferir um monólogo cuja parte final é essa: “Foi quando me dei conta que tinha nascido para caçar na África, e que Deus fez a África para...”, a frase é interrompida por tiros da espingarda do caçador, e apesar da interrupção da fala, fica implícito o seguinte raciocínio de teor colonialista: “Deus fez a África para que o homem branco fizesse o que bem entendesse dela”.

O segundo momento é na sequência do musical “Estragando o acampamento”, em que os amigos animais de Tarzan o estão procurando e de repente encontram o acampamento dos humanos, nessa parte há duas representações sendo feitas. Por um lado a África em um globo, apresentada como um desenho sem a presença de traços que mostrem fronteiras e divisões, como se fosse um único continente, e por outro lado temos a representação da presença colonial britânica nessa mesma cena quando, por três vezes, aparece a bandeira da Grã-Bretanha.

Por fim, a terceira situação é a sequência em que toca a música “Estranhos como eu”, ela é um momento em que Clayton está tentando fazer com que Tarzan conte sobre a localização dos gorilas, e como ele faz isso? Apontando para o mapa da África (mostrada, novamente, como um desenho em branco, só sendo identificada pelo seu formato continental e com o nome “ÁFRICA” no seu centro) e, em seguida, indicando a foto de um gorila (mostrado como um animal violento) essa ação visa criar uma associação entre a selvageria (indicada pela foto do gorila) com um continente apresentado de forma homogênea (através de um desenho simplista, desconsiderando sua extrema heterogeneidade).

Tais momentos são tão rápidos e sutis que em um primeiro instante podem até passar despercebidos, mas ainda assim ficam gravados no subconsciente de quem está assistindo a esse filme, nesse caso, o público infantil.

Interessante ressaltar o fato de que a versão animada de Tarzan não parou nessa produção, a mesma teve um *spin-off*<sup>8</sup> (*Tarzan e Jane* [2001]), e um *prequel*<sup>9</sup> (*Tarzan 2 - A Lenda Continua* [2005]), além de ter tido o lançamento de uma série animada entre os anos de 2001 e 2002. Tudo isso comprova a tese da existência de um interesse em garantir a continuação desse tipo de produção no imaginário social, resultando na manutenção de um sistema formado com base em preconceitos perpetuadores de intolerância. Entender como ocorre a realização dessa estrutura preconceituosa e a forma como Tarzan auxilia na perpetuação de esquemas de opressão é essencial para mover uma postura de combate contra essa estrutura, tornando plausível o uso dessas obras fílmicas em sala de aula para realizar esses apontamentos e problematizá-los, especialmente com as nossas crianças.

---

<sup>8</sup> Também traduzido para “história derivada”, se configurando como qualquer produção derivada de outra obra existente, focando um detalhe narrativo ou uma temática que não explorados na obra original.

<sup>9</sup> Traduzido para “predecessor”, descrita como uma continuação cuja narrativa é referente a um episódio anterior da história original.

### **3 KIRIKU E A FEITICEIRA (1998): O CONTO AFRICANO NO FORMATO ANIMADO.**

#### **3.1 A lenda do menino Kiriku e da feiticeira Karabá: a oralidade africana como fonte histórica.**

Antes de realizar uma análise dessa película, discutiremos um elemento configurado como um valor civilizatório das sociedades africanas: a oralidade. Pois, nas palavras do antropólogo belga Jan Vansina:

As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade. Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, “ausência do escrever”, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados, que encontramos em tantos ditados, como no provérbio chinês: “A tinta mais fraca é preferível à mais forte palavra”. Isso demonstraria uma total ignorância da natureza dessas civilizações orais. Como disse um estudante iniciado em uma tradição esotérica: “O poder da palavra é terrível. Ela nos une, e a revelação do segredo nos destrói” (através da destruição da identidade da sociedade, pois a palavra destrói o segredo comum). (VANSINA, 2010, p. 139)

Sendo impossível entender o conto de Kiriku – e de que maneira ele transmite os valores africanos – sem compreender essa forma de registro. Assim sendo, o historiador precisa saber trabalhar com a história oral e suas metodologias, reconhecendo o poder da fala, pois:

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocução-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. (VANSINA, 2010, p. 139-140)

A palavra nas sociedades orais não é algo banal e simplório, é uma forma de registro de teor sagrado. E durante muito tempo se reproduziu um tipo de pensamento: o de “apenas” as sociedades que operavam pela escrita possuem História, enquanto as pautadas na oralidade seriam consideradas “a-históricas” – e ainda hoje, mesmo sendo questionado, se percebe resquícios dessa mentalidade. Por conta disso há a necessidade de ressaltar que a tradição da escrita não é a única forma de se fazer História.

A oralidade é definida como um testemunho transmitido oralmente de uma geração para outra, possuindo como características particulares o verbalismo e a maneira

assumida para ser transmitida, pois um documento escrito toma somente a forma de um objeto, mas um documento oral pode assumir várias formas (VANSINA. op. cit. pp. 140-141). A palavra para as sociedades africanas denotam um aspecto sagrado, isto é, além de uma forma de registro histórico, é uma maneira de se conectar com o divino.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (BÂ, 2010, p. 169)

Dizendo de outra forma: para as tradições em África, a “palavra” não deve ser tratada no minúsculo e sim com inicial maiúscula (a “Palavra”), a qual liga o espiritual ao terreno, tendo o poder de criar e destruir (valendo lembrar que as noções africanas de criação e destruição não são as mesmas da visão marcada pelo eurocentrismo). Segundo o escritor malinês Amadou Hampâté Bâ:

Deve-se ter em mente que, de maneira geral, todas as tradições africanas postulam uma visão religiosa do mundo. O universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana) será objeto de uma regulamentação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões. (BÂ, 2010, p. 173)

Então, a própria palavra tem uma origem religiosa, e essa se deriva da tradição bambara do Komo, a qual ensina que “Kuma” (a Palavra) é a força fundamental vinda do Ser Supremo, *Maa Ngala*, o Criador de Tudo (BÂ, 2010, p. 120), sendo o homem seu interlocutor.

De todas as “Histórias”, a maior e mais significativa é a do próprio Homem, simbiose de todas as “Histórias”, uma vez que, segundo o mito, foi feito com uma parcela de tudo o que existiu antes dele. Todos os reinos da vida (mineral, vegetal e animal) encontram-se nele, conjugados a forças múltiplas e a faculdades superiores. Os ensinamentos referentes ao homem baseiam-se em mitos da cosmogonia, determinando seu lugar e papel no universo e revelando qual deve ser sua relação com o mundo dos vivos e dos mortos. Explica-se tanto o simbolismo de seu corpo quanto a complexidade de seu psiquismo: “As pessoas da pessoa são numerosas no interior da pessoa”, dizem as tradições bambara e peul. Ensina-se qual deve ser seu comportamento frente à natureza, como respeitar-lhe o equilíbrio e não perturbar as forças que a animam, das quais não é mais que o aspecto visível. A iniciação o fará descobrir a sua própria relação com o mundo das forças e pouco a pouco o conduzirá ao autodomínio, sendo a finalidade última tornar-se, tal como *Maa*, um “homem completo”, interlocutor de *Maa Ngala* e guardião do mundo vivo. (BÂ, 2010, p. 184-185)

E o africano é um homem completo, pois tem a fala como principal instrumento de conhecimento, nesse caso, se torna essencial o papel dos Doma/Soma (os “Conhecedores”, de acordo com os bambara), ou Donikeba (os “Fazedores de Conhecimento”, segundo a tradição fulani, das regiões Silatigui, Gando e Tchiorinke), estes podem ser Mestres iniciados – e/ou iniciadores – de um ramo tradicional específico (artesãos, pescadores, ferreiros, entre outros) ou possuidor do conhecimento total da tradição em todos os aspectos. Existindo Domas que são conhecedores da ciência dos ferreiros, dos pastores e dos tecelões, assim como das grandes escolas de iniciação da savana (como no Mali, o Komo, o Nama, o Do, o Diarrawara, o Nya, o Kore, o Nyaworole etc.) (BÂ. op. cit. p. 175). Além disso, também há àqueles conhecidos como os *djéli* ou *griôt*, tidos como os contadores de história, apesar de este não ser o único ofício dos mesmos, exercendo o papel de resguardadores da memória.

Uma das peculiaridades da memória africana é reconstituir o acontecimento ou a narrativa registrada em sua totalidade, tal como um filme que se desenrola do princípio ao fim, e o faz no presente. Não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência. Aí reside toda a arte do contador de histórias. Ninguém é contador de histórias a menos que possa relatar um fato tal como aconteceu realmente, de modo que seus ouvintes, assim como ele próprio, se tornem testemunhas vivas e ativas desse fato. Ora, todo africano é, até certo ponto, um contador de histórias. Quando um estrangeiro chega a uma cidade, faz sua saudação dizendo: “Sou vosso estrangeiro”. Ao que lhe respondem: “Esta casa está aberta para ti. Entra em paz”. E em seguida: “Dá-nos notícias”. Ele passa, então, a relatar toda sua história, desde quando deixou sua casa, o que viu e ouviu, o que lhe aconteceu, etc., e isso de tal modo que seus ouvintes o acompanham em suas viagens e com ele as revivem. É por esse motivo que o tempo verbal da narrativa é sempre o presente. (BÂ 2010, p. 208)

É o caso do avô de Kiriku sendo consultado pelo neto sobre o motivo de Karabá ser má e sobre outras tragédias ocorridas na aldeia (atreladas à Feiticeira), como o sumiço dos homens, a seca etc. Já que, por ele ser um *griôt*, saberia as respostas para essas perguntas.

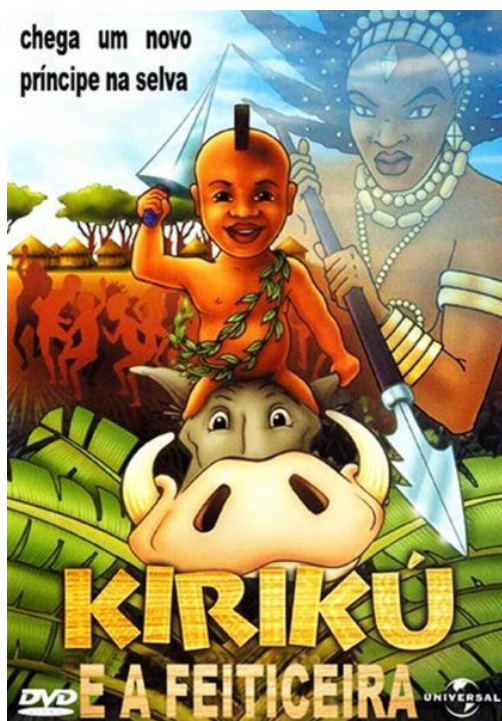
Em suma, através de Kiriku e a Feiticeira entendemos que a palavra, nas sociedades africanas, é tida como uma Força Criadora; uma forma de registro; a conexão com o Mundo Espiritual; o conhecimento formador de profissões, ofícios, organizações e hierarquizações, ou seja, é a matriz de tudo. E, exatamente por conta disso, esse filme animado pode ser utilizado para o Ensino de Histórias e Culturas Africanas para o combate ao racismo, sendo sua análise necessária com o intuito de abordar sobre a forma e quais os aspectos podem ser trabalhados para cumprir com esse objetivo.

### 3.2 “Kiriku é pequeno, mas é valente”: o filme para uma abordagem positiva sobre a África.

Para o começo da discussão sobre esse filme utilizamos da observação feita pelo pedagogo Marcelo Fontana:

Em **Kiriku e a Feiticeira** está presente uma narrativa **peul** ou **fulani**, denominado *jantol*. Na versão peul Bagoumawel, um herói civilizador, enfrenta a terrível feiticeira Njeddo Dewal. De um modo geral, a história fala da arrogância dos primeiros seres humanos e do afastamento da humanidade de Guéno – o deus supremo ou pré-existente, que enviou para repreendê-los a maléfica Njeddo Dewal, a “mãe das calamidades”. Para escapar de seus feitiços, os fulanis tiveram de deixar o paradisíaco país de Heli e Yoyo e se dispersar pelo mundo. A ordem social só foi restabelecida, graças a intervenção de Bâ-Wan’Nde e de sua esposa Kobbou que auxiliados por Guéno e por um carneiro maravilhoso, conceberam Bagoumawel – a “criança predestinada” a triunfar sobre a feiticeira. (grifos do autor) (FONTANA, 2015, p. 9-10)

#### Imagem 10: Capa do DVD de Kiriku e a Feiticeira.



(Fonte: FONTANA, Marcelo. *Reflexão sobre os valores civilizatórios africanos a partir da animação Kiriku e a Feiticeira de Michel Ocelot*. In: Revista Espaço Acadêmico, n.º.137, ano XIV, p. 10, outubro de 2015)

Em termos de estruturas de narrativas, a história de Kiriku e Karabá não se diferencia muito dos contos de fada europeus pois em ambos os casos há um herói disposto a assumir a responsabilidade de combater uma ameaça extremamente perigosa porém, enquanto em histórias como Chapeuzinho Vermelho, A Pequena Sereia, A Bela

Adormecida etc. esse salvador é sempre um homem branco e essa ameaça é sempre a “personificação do mal” - sem haver nenhuma indagação sobre a origem e o motivo para essa maldade - em Kiriku e a Feiticeira o escolhido é uma criança negro-africana, sempre questionando: “Por que ela é má?”.

Ao realizar uma narrativa protagonizada por uma criança negra e africana e ela não se contentando com a explicação de “Karabá é má simplesmente por ser assim”, percebemos uma ruptura com dois pilares das narrativas europeias, são eles: a exaltação da brancura como um “símbolo” de ser a “única” detentora de protagonismos e a visão binária de mundo pautada na presença do “mocinho” (representando o “Bem”) contra o “vilão” (representando o “Mal”). Nesse caso o diretor Michel Ocelot (1943 - ) demonstrou nesse longa-metragem uma maestria e sensibilidade em equilibrar a tradição do desenho animado europeu com uma visão lírica e não imperialista da cultura africana (MELO. op. cit. pp. 75-76). Essa percepção pode ser completada pela análise do mestre em Sociologia João Nunes da Silva que resume a obra da seguinte forma:

Na obra Kiriku e a Feiticeira, temos a oportunidade de conhecer aspectos centrais do povo africano: sua história, suas crenças, seu modo de vida, o papel da mulher como protagonista no cotidiano da comunidade, a naturalidade da vida dos aldeões, a beleza da natureza, os cantos e ritos, entre outros aspectos. (SILVA, 2017, p. 121)

Sendo a oralidade um desses aspectos tratados no filme, e essa valorização já é percebida logo na cena do nascimento de Kiriku, falando ainda na barriga da mãe. Eis que o diálogo entre mãe e filho se desenvolve na cena:

Kiriku: - Mãe! Quero Nascer!

Mãe de Kiriku: - Uma criança que fala na barriga de sua mãe pode nascer sozinha.

Logo depois de nascer sozinho o protagonista se autoneomeia, realiza por conta própria o corte do cordão umbilical e se lava sem precisar da ajuda de ninguém. Nessa parte o ato de falar é muito significativo, uma vez a oralidade ser um sinal de conexão com o divino e a ancestralidade, sendo a ação do herói africano de já começar o filme falando (e ainda na barriga da mãe) possuidora de uma simbologia extremamente poderosa, pois sua fala

[...] é o sinal da sua predestinação, de ser ele a criança escolhida e enviada por Guéno (o pré-existente, entre os peuls) para reestabelecer a ordem e a harmonia no mundo. Ele traz a palavra do mundo invisível para o mundo visível. Kiriku não fala apenas por falar, mas sua fala é sua primeira intervenção no plano visível do mundo, questionando sobre o estado em que ele se encontra e porque ele assim permanece. Ao indagar sobre as razões de Karabá ser má, e ao perguntar isso a ela mesma, o pequeno Kiriku, através e no exercício da palavra inicia a transformação do mundo e das pessoas que estão ao seu redor, vivendo na sua aldeia. (FONTANA, 2015, p. 12)

### **Imagem 11: O nascimento de Kiriku.**



(Fonte: Kiriku e a Feiticeira, dir. Michel Ocelot, França, 1998. Tempo: 00:02:04)

E o protagonista já é apresentado à problemática da narrativa quando sua mãe o adverte a economizar água, estando a comunidade passando por escassez da mesma, quando questiona o porquê a figura materna responde ser por causa de Karabá, a Feiticeira, a partir daí o menino descobre que todos os homens da aldeia, incluindo seu pai e os seus tios maternos, ao tentarem enfrentar a “vilã”, foram devorados por ela, sobrando apenas um ancião e um dos seus tios, o qual ainda não tinha enfrentado Karabá. Inclusive, nesse momento do filme, o mesmo já estava a caminho de lutar contra a antagonista, sabendo disso Kiriku corre para auxiliá-lo e impede seu parente sofrer da mesma sina que os outros homens.

### Imagem 12: Karabá, a Feiticeira.



(Fonte: Kiriku e a Feiticeira, dir. Michel Ocelot, França, 1998. Tempo: 00:05:30 )

Nesta parte já percebemos a existência de outro elemento essencial nas culturas africanas: a aldeia. Pois essa não é somente um espaço físico, de organização e estruturação da sociedade africana, é também um espaço simbólico.

A aldeia constitui o mais significativo e importante espaço econômico das sociedades africanas originárias, que existiam muito antes da conquista europeia do continente africano, iniciada a partir do século XV e consumada no século XIX. Trata-se da **comunidade aldeã**. Autárquica, está voltada para a satisfação das necessidades básicas da **família extensa** ou **linhagem de parentesco**, detentora da terra. Concebida como criação das divindades primordiais e herança indivisível dos ancestrais a terra era, por isso mesmo, sagrada e atributo de linhagem. Portanto, o seu uso era regulamentado pelos costumes, pela tradição e pelas crenças religiosas, cabendo a cada um dos membros da linhagem pleitear o uso da terra e a subsequente divisão dos bens produzidos nela. Por ser sagrada, não era possível fracioná-la ou comerciá-la. Na maioria dos mitos africanos, a criação da terra representa um dos momentos cruciais do nascimento do plano visível. Já os bens produzidos pelo trabalho humano, a partir do uso da terra e dos recursos naturais, podiam sofrer apropriação privada e ser vendidos ou trocados por outros produtos nas feiras locais e nos mercados. Longe de constituir uma economia de subsistência, a comunidade aldeã produzia para o consumo local e também para os mercados locais e para os grandes mercados, muitos deles longínquos. Ou seja, apesar de autárquicas, essas comunidades não estavam isoladas uma das outras. A imagem de uma África selvagem e isolada do restante do mundo foi, assim, em grande parte, uma construção ideológica para fins de justificativa do colonialismo europeu. (grifos do autor) (FONTANA, 2015, p. 12)

A aldeia então é o epicentro das sociedades tradicionais africanas, onde as mesmas estabelecem seus pilares e as conexões não só para com os seus, como também para com outros povos em África. Este ponto sendo usado para desconstruir a visão colonial que coloca o continente africano como se fosse supostamente “definido” por uma “incapacidade” de autogerenciamento. Questionando outra concepção que pensa o meio urbano como a “única” forma detentora de elementos como a civilização, o progresso e a modernidade, como se todos os países africanos não fossem compostos por cidades plenamente desenvolvidas e sua parte tradicional fosse “menor”, “arcaica” e “ultrapassada”, quando são formas próprias de estruturação.

**Imagem 13: A aldeia de Kiriku como símbolo dos valores africanos como a comunidade aldeã e a família extensa.**



(Fonte: Kiriku e a Feiticeira, dir. Michel Ocelot, França, 1998. Tempo: 00:08:30)

Interessante notar que o filme também traz a discussão de um tópico tabu para a sociedade ocidental: a nudez. Afinal, na animação é comum ver mulheres e crianças (incluindo Kiriku) nuas, possibilitando a pergunta: como mobilizar um filme animado, em que seios estão à mostra, para crianças inseridas nessa tradição que condena corpos nus? Realmente é um aspecto delicado, precisando ser refletido, até porque corpos nus não são bem vistos pelo conjunto de culturas marcadas pelo eurocentrismo. Exatamente por essa perspectiva, podemos introduzir aos alunos a noção de conceitos como “moral” e “imoral” serem construções europeizadas, e o fato de em outras culturas a nudez ser naturalizada não significa que essas culturas são “anormais”. De forma que

Nessas cenas se percebe nitidamente elementos que remetem à desconstrução de padrões e de preconceitos. Se não é normal na sociedade ocidental ver mulheres de seios nus em seu cotidiano, em Kiriku e a feiticeira temos exatamente essa demonstração de uma cultura aldeã, assim como durante muitos anos encontrávamos os nossos índios brasileiros; hoje isso é possível em poucas aldeias, devido à influência do branco. Com o avanço da sociedade industrial, marcada pela racionalidade e pelo consumismo, o que era natural passou a ser visto como algo estranho pecaminoso, conforme a moral cristã instituída com o processo civilizatório. Temos aí a imposição de uma cultura sobre várias outras. Em consequência disso, há uma padronização, uma tentativa de homogeneização das culturas, de modo que só é considerado decente aquilo que for determinado pela moral instituída pelos chamados civilizados. (SILVA, 2017, p. 123)

E assim o filme segue com mesmo o protagonista tendo auxiliado o tio contra a antagonista, resolvido o problema da escassez de água (removendo uma criatura que estava obstruindo sua saída da fonte), salvo por duas vezes as outras crianças da aldeia das tentativas de sequestro por parte de Karabá, é sempre questionado e subestimado por seus pares por ser pequeno, tendo momentos de demonstração do quão frustrado fica por conta disso, junto com sentimentos de medo e indignação. Há um momento do filme em que ele pede um abraço do seu avô *griôt* devido a tudo isso. Demonstrando mais um questionamento do padrão eurocêntrico, pois aqui o herói é humanizado, se permitindo demonstrar abalos e pedir por consolo quando sente necessitado de amparo, mostrando que, ao contrário do dito pela mentalidade ocidental, pedir por ajuda não é sinal de fraqueza e sim de senso de coletividade, ou seja, não precisamos fazer tudo sozinhos, sendo natural não sermos invencíveis.

Ainda sobre o diálogo entre os dois parentes, o menino descobre que as supostas maldades de Karabá não foram de sua responsabilidade, ela não colocou um animal para obstruir a fonte d'água, esse, com muita sede, acabou entrando na fonte e cresceu a ponto de entupi-la, e ela nunca devorou os homens da vila, os transformou em objetos animados para a servirem, ou seja, o poder da Feiticeira se pauta muito mais no medo advindo de histórias inventadas sobre atitudes associadas a mesma.

Nessa parte, Kiriku tem finalmente a resposta do motivo da “antagonista” ser má e a explicação é o fato dela ter um espinho cravado nas suas costas, lhe provocando muita dor e sofrimento. Em outras palavras, nessa animação a “vilã” não é assim simplesmente por ser ao contrário da tradição narrativa que coloca o inimigo (nesse caso, a inimiga) como alguém irrecuperável, precisando ser destruído/destruída para o restabelecimento da ordem e da paz. O protagonista, tomando conhecimento da dor de Karabá, profere as palavras: “Eu arrancarei o espinho das costas de Karabá, a Feiticeira, ou morrerei”. De forma semelhante ao herói europeu dos contos maravilhosos, Kiriku

está disposto a se sacrificar durante sua jornada, mas, ao mesmo tempo - diferente desse herói europeu-, a disposição ao auto-sacrifício também engloba salvar a rival. Por fim, esse momento entre neto e avô termina com um diálogo muito forte e simbólico.

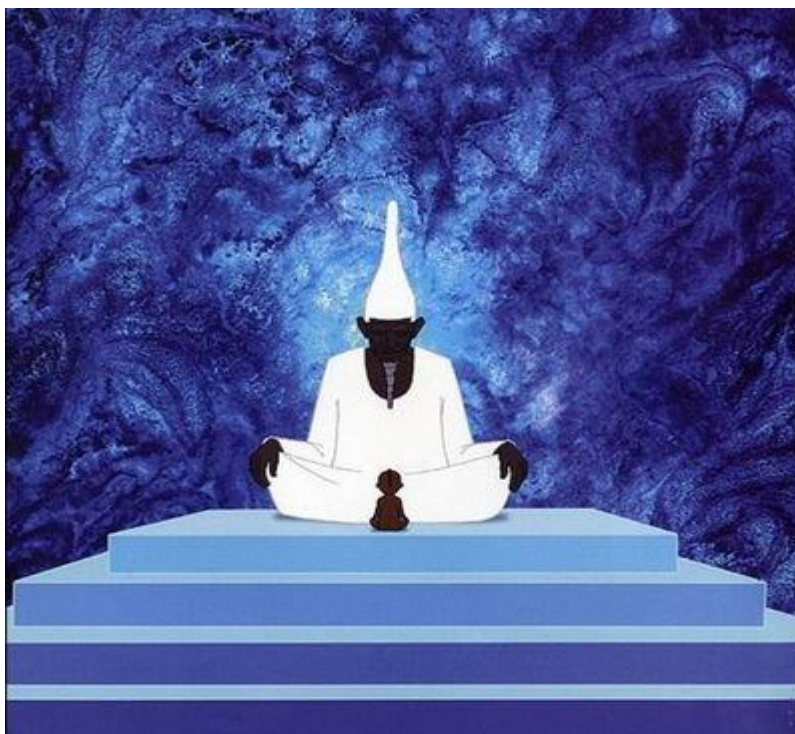
Kiriku: - Vovô?

Avô: - Sim meu filho?

Kiriku: - Você pode me dar um talismã contra a Feiticeira?

Avô: - Não! A sua força vem da ausência de talismã! A Feiticeira conhece o mundo dos feitiços e engana melhor os homens que acreditam estarem protegidos e não desconfiam de nada. Em compensação, ela fica desarmada diante da inocência pura e de uma inteligência sempre atenta e livre.

#### **Imagem 14: Os griôts em Kiriku e a Feiticeira.**



(Fonte: Kiriku e a Feiticeira, dir. Michel Ocelot, França, 1998. Tempo: 00:54:50)

O pequeno protagonista não precisa de uma espada mágica ou de uma varinha encantada para vencer em sua trajetória, ele já tem sua inteligência, sagacidade, força de vontade e outros atributos pessoais mais do que suficientes para alcançar a vitória final, e quando ela é atingida, com a remoção do espinho das costas da Feiticeira, todos recebem a compensação, Kiriku vira um adulto e Karabá é libertada da dor e no final se casam e

vivem felizes, assim como os outros da comunidade, pois os homens retornaram para suas famílias.

Ainda nesse último arco, não podemos deixar de mencionar quão significativa é a cena em que todos duvidavam do personagem principal ter se tornado um adulto no processo de salvar Karabá, e desesperado, vendo quanto ainda era subestimado, gritou: “Mãe! Reconheça-me!”. Tendo o conflito resolvido quando o reconhecimento materno foi feito, mostrando outro traço comum dos povos africanos: a matrilinearidade. Isto é, a cena mostra o quão é comum, nas sociedades em África, a centralidade das mulheres.

Dessa forma, nas palavras de Silva:

Kiriku representa a negação do super - herói fabricado pela indústria cultural, conforme podemos perceber nos chamados filmes de massa ou comerciais; assim o menino Kiriku confronta também com os padrões estabelecidos pela cultura dominada pelo mercado; em vez disso, temos um personagem criado a partir da realidade dos colonizados, dos povos africanos de modo que já traz à discussão sobre esse. (SILVA, 2017, p. 134)

E mesmo que não tenha tido tanta visibilidade comparado a Tarzan, as aventuras do menino Kiriku continuam sendo contadas em continuações como *Kirikou e os animais selvagens* (2005) e *Kirikou – Os Homens e As Mulheres* (2013), quanto em lançamentos de livros de contos para crianças, podendo mobilizar tal material para desestruturações de visões preconceituosas acerca da África, dos africanos e dos seus descendentes.

#### **4 PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A DISCUSSÃO DE UMA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.**

Realizaremos a descrição da intervenção pedagógica de maneira teórica, pensada para ser aplicada para uma turma de Ensino Médio. Essa proposta de intervenção foi projetada em duas fases, são elas: a primeira consistindo em passar os dois filmes inteiros em duas semanas seguidas, junto com a entrega de um formulário e a segunda é a aplicação de uma aula com a temática “Imagens da África: o cinema de animação para construções imagéticas do continente africano em sala de aula”. O formulário seria utilizado a fim de quantificar e recolher registros de percepções acerca de determinados pontos sobre a temática.

O formulário, além de recolher informações como nome completo, ano no Ensino Médio e nome fictício, consiste em onze perguntas, são elas: 1) Você conhece as Leis 10.639/03 e 11.645.08? 2) Já teve aulas sobre História e Culturas Africanas e Indígenas? 3) O que acha sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Africanas e Indígenas? 4) Você acredita que esse Ensino está sendo aplicado devidamente? Caso a resposta seja negativa, escreva o motivo (ou os motivos) de, na sua opinião, não estar havendo essa aplicação; 5) Qual sua opinião sobre o cinema de animação? 6) Já tinha visto o filme Kiriku e a Feiticeira? 7) E Tarzan? 8) Qual imagem Kiriku e a Feiticeira faz da África? 9) Qual imagem Tarzan faz da África? 10) Você reconhece que o racismo é estrutural? 11) Você se reconhece como racista ou reprodutor de racismo? Dessa quantidade de questionamentos, cinco foram perguntas de respostas curtas (as 3, 4, 5, 8 e 9), as outras seis foram de múltipla escolha “sim ou não” (as 1, 2, 6, 7, 10 e 11).

A primeira hipótese levantada é a de que um grande número dos discentes irá demonstrar falta de conhecimento sobre a existência das Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas também podem indicar estarem cientes do debate das mesmas, podendo demonstrar o não conhecimento de teor técnico delas, porém, possuem a percepção dos currículos escolares serem carregados de eurocentrismo e apagamentos de outros continentes e povos como o africano, o indígena, o asiático e outros, trazendo a discussão sobre a necessidade de instituir uma obrigatoriedade desse ensino.

Levando a segunda suposição: mesmo havendo a possibilidade do não conhecimento das Leis e a história por trás das mesmas, ainda assim há grandes chances dos discentes terem tido aulas sobre História da África e dos Povos Originários. Por estar havendo uma maior implementação dessas aulas nas grades curriculares.

Isso também dialoga com a quarta pergunta no formulário, pois cremos que uma grande porcentagem irá responder ter a percepção desse ensino ainda estar sendo mal aplicado, mesmo com pequenos avanços. Nesse caso, julgamos que as respostas dissertarão sobre como ainda há vazios e falhas na aplicação desse ensino, seja por falta de recursos didáticos, seja pela falta de vontade e/ou preparo do próprio docente.

Em relação a quinta pergunta, é provável de haver a reprodução do senso comum sobre a “infantilidade” das animações, isto é, a percepção equivocada de desenhos serem “coisa de criança” se configurando como algo “menor”. Discutindo sobre como filmes animados nunca foram somente para crianças e mesmo o público infantil ser o preferencial desse tipo de cinema não quer dizer que esse seja “insignificante” pois, como qualquer filme, um desenho animado garante a manutenção de imagens caricaturais, assim como pode promover o questionamento das mesmas.

Em relação as sexta e sétima perguntas, a hipótese mais plausível é a de poucos terem visto *Kiriku e a Feiticeira*, enquanto muitos já teriam visto *Tarzan*. Tal suposição pode ser explicada pelo fato de, em primeiro lugar, haver a hegemonia da Disney na indústria das animações, logo, tudo produzido por essa empresa já contará com essa vantagem e no caso de *Kiriku*, além de ser derivado de uma empresa menor, se soma o fator de seu protagonismo negro-africano ser silenciado.

Já as questões oito e nove podem apresentar respostas as quais demonstram percepções de imagens completamente divergentes entre si. No caso da produção da Disney, por exemplo, poderá haver a percepção do reforço da caricatura de uma África “una”, “selvagem” e “animalesca” enquanto conta com a presença de um europeu branco capaz das mais diversas façanhas, ressaltando a mensagem da crença no supremacismo branco. Já no exemplo da produção de Michel Ocelot é provável a percepção ser a representação do continente africano e de seus povos de maneira positiva e não caricatural, mesmo não abrindo mão de certas estruturas das narrativas europeias, mas não validando a visão pejorativa perpetuada por *Tarzan*.

Por fim, os dois últimos questionamentos foram levantados a fim de verificar a possível permanência da mentalidade sobre a existência do racismo e a percepção do mesmo ser dotado de uma natureza estrutural, mas sem haver o reconhecimento

individual da internalização dessa estrutura. Há grandes chances de muitos da turma responderem reconhecer a existência do racismo estrutural, mas não se reconhecerem como sendo racistas. Possibilitando o seguinte questionamento: se o racismo é uma estrutura e a pessoa admite isso, como essa mesma pessoa nega ter essa estrutura internalizada em si? Em outras palavras, como alguém sabe que foi criado em (e por) uma sociedade racista, mas se acha à parte no que diz respeito a reproduzir essa forma de preconceito?

A discussão levantada com esses dois filmes em uma sala de aula com uma turma do Ensino Médio pode auxiliar na resposta dessas indagações e hipóteses levantadas, mostrando quantas reproduções devem ser desfeitas e novas construções serem realizadas, indicando a extrema necessidade de começar esses debates, mobilizando ferramentas para cumprir esses objetivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas mentalidades sempre foram marcadas por estereótipos raciais, de gênero, de sexualidade, de classe e vários outros, e estes sempre tiveram sua reprodução e manutenção garantidas por diversos meios. Sendo vários os recursos mobilizados para garantir a perpetuação desses estigmas, sendo um destes mecanismos as animações.

Pois elas são originárias nos contos de fada europeus, já carregando no seu cerne a prática do ensinamento de uma moral marcadamente maniqueísta, somando o fato de esses contos terem assumido, nos Estados Unidos da América, a forma de desenhos animados. E um dos grandes nomes que se destacou nesse mercado de animações foi e continua sendo Walt Disney. Pois tanto o homem quanto a indústria apresentaram mudanças no que diz respeito ao cinema de animação. Porém, não quer dizer que Disney rompeu com o reforço desses tipos de caricaturas, basta ver a perpetuação dos estigmas de gênero em Branca de Neve e a Bela Adormecida e a perpetuação de estigmas raciais em Mogli e Tarzan.

Afinal, o personagem cujo nome tem o significado de “Pele Branca” sempre foi o símbolo do que a Europa criou como discurso ideológico para se definir e definir aqueles considerados como os “diferentes”. Tarzan (assim como Marlow e Tintim) é a personificação de mitos como a crença na supremacia branca do europeu, seu “grande fardo” como “detentor” da civilização em oposição à imagem de uma África “bárbara”, “exótica” e “homogênea”. A animação de 1999 não deixa de reproduzir todos esses valores de natureza extremamente racista e etnocêntrica para o público infantil.

Em contrapartida, filmes como Kiriku e a Feiticeira demonstram um discurso oposto ao tomado pela Disney, pois é uma animação representando uma África não caricaturada, através do protagonismo de uma criança africana e negra, ressaltando elementos comuns do africano como a oralidade, a aldeia e a ruptura com o padrão eurocêntrico de narrativas, ressaltando para crianças as diversas e próprias formas de registros, organizações e estabelecimentos de relações dos africanos.

Ao realizar uma discussão de intervenção envolvendo esses dois filmes em sala de aula demonstramos a possibilidade de tal exercício. No caso de Tarzan, como elementos colonizadores comuns no século retrasado se fazem presentes até hoje e no caso de Kiriku, como utilizar de aspectos rompedores desses resquícios de colonialismo.

## Filmografia

A BELA ADORMECIDA. Título Original: *Sleeping Beauty*. Direção: vários diretores. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1959. 1 vídeo de Youtube (75 min.), son, color.

A BELA E A FERA. Título Original: *Beauty and the Beast*. Direção: Gary Trousdale & Kirk Wise. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1991. 1 vídeo de Youtube (84 min), son, color.

ALADDIN. Direção: Ron Clements & Jonh Musker. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1992. 1 vídeo de Youtube (90 min), son, color.

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS. Título Original: *Alice in Wonderland*. Direção: vários diretores. EUA: WALT DISNEY STUDIOS , 1951. 1 vídeo de Youtube (75 min), son, color.

ALÔ AMIGOS. Título Original: *Saludo Amigos*. Direção: vários diretores. EUA: WALT DISNEY STUDIOS , 1942. 1 vídeo de Youtube (42 min), son, color.

A PEQUENA SEREIA. Título Original: *The Little Mermaid*. Direção: vários diretores. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1959. 1 vídeo de Youtube (75 min), son, color.

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES. Título Original: *Snow White and the Seven Dwarfs*. Direção: David Hund. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1937. 1 vídeo de Youtube (83 min), son, color.

CINDERELA. Direção: vários diretores. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1950. 1 vídeo de Youtube (75 min), son, color.

DUMBO. Direção: vários diretores. EUA: WALT DISNEY STUDIOS , 1941. 1 vídeo do Youtube (64 min), son, color.

FANTASIA. Direção: vários diretores. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1940. 1 vídeo do Youtube (124 min), son, color.

GUNGA DIM. Direção: George Stevens. EUA: RKO PICTURES, 1939. 1 vídeo de Youtube (117 min), son, color.

KIRIKU E A FEITICEIRA. Título Original: *Kirikou et la Sorcière*. Direção: Michel Ocelot. França/Bélgica/Luxemburgo: FRANCE 3, 1998. 1 vídeo de Youtube (74 min), son, color.

KIRIKOU E OS ANIMAIS SELVAGENS. Título Original: *Kirikou et les bêtes sauvages*. Direção: Michel Ocelot & Bénédicte Galup. França: FRANCE 3, 2005. 1 vídeo de Youtube (74 min), son, color.

KIRIKOU, OS HOMENS E AS MULHERES. Título Original: *Kirikou et les Hommes et les Femmes*. Direção: Michel Ocelot. França: FRANCE 3, 2013. 1 vídeo do Youtube (88 min), son, color.

MOGLI, O MENINO LOBO. Título Original: *The Jungle Book*. Direção: Wolfgang Reitherman. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1967. 1 vídeo do Youtube (88 min), son, color.

O REI LEÃO. Título Original: *The Lion King*. Direção: Roger Allers & Rob Minkoff. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1994. 1 vídeo de Youtube (98 min), son, color.

OS TRÊS PORQUINHOS. Título Original: *Three Little Pigs*. Direção: Burton Gillett. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1933. 1 vídeo de Youtube (8 min), son, color.

PINÓQUIO. Direção: Hamilton Luske & Ben Sharpsteen. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1940. 1 vídeo de Youtube (88 min), son, color.

TARZAN. Direção: Chris Buck & Kevin Lima. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1999. 1 vídeo de Youtube (88 min), son, color.

TARZAN & JANE. Direção: Victor Cook & Steve Loter. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 2002. 1 vídeo de Youtube (70 min), son, color.

TARZAN 2: A LENDA CONTINUA. Título Original: *Tarzan II*. Direção: Brian Smith. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 2005. 1 vídeo de Youtube (72 min), son, color.

UMA AVENTURA NA ÁFRICA. Título Original: *The Africa Queen*. Direção: Jonh Huston. EUA/Reino Unido: PARAMOUNT, 1951. 1 vídeo de Youtube (105 min), son, color.

VOCÊ JÁ FOI À BAHIA? Título Original: *The Three Caballeros*. Direção: Norm Ferguson. EUA: WALT DISNEY STUDIOS, 1944. 1 vídeo de Youtube (72 min), son, color.

## Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. “Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira”. *In*: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 27-56.

ALMEIDA, Silvio Luís de. **Racismo Estrutural**. 1.ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BÂ, Amadou Hampâté. “A tradição viva”. *In*: KI-ZERBO, Joseph (ed). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-218.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 13/09/2021.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 13/09/2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de março de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 13/09/2021.

BURROUGHS, Edgar Rice. **Tarzan dos Macacos**. 1. ed. Lisboa: Editorial Minerva, 1958.

DENIS, Sebastián. “Desenhos Animados”. *In*: \_\_\_\_\_. **O Cinema de Animação**. 1.ed. Lisboa: Edições Texto & Grafica, 2010. p. 115-131.

DENIS, Sebastián. “Disney, Disneylândia e Disneylandização”. *In*: \_\_\_\_\_. **O Cinema de Animação**. 1.ed. Lisboa: Edições Texto & Grafica, 2010. pp. 133-148.

FELIPE, Delton Aparecido. **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2015.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FONTANA, Marcelo. Reflexão sobre os valores civilizatórios africanos a partir da animação “Kiriku e a Feiticeira” de Michel Ocelot. *In: Revista Espaço Acadêmico*, São Paulo, v. 14, n. 173, p. 9-14, 2015.

FOSSATI, Carolina Lanner. **Cinema de Animação: um diálogo ético no mundo encantado das histórias infantis**. 1.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Impérios (1875-1914)**. 26. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LAGNY, Michèle. “O cinema como fonte de história”. *In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni B; FEIGELSON, Kristian (org.)*. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. 1. ed. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Editora da UNICAMP, 2009. p. 99-128.

MELO, João Batista. **Lanterna Mágica: infância e cinema infantil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. “Fontes Audiovisuais: A História depois do papel”. *In: PINSKY, Carla Bassanazi (org.)*. **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-290.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)**. 2007. Tese de Doutorado (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Desbravando o Coração das Trevas: Visões sobre o Neocolonialismo, a África e os africanos na obra de Joseph Conrad. *In: Revista Poder & Cultura*. Rio de Janeiro, vol. 02. n. 1. p. 136-177, 2014.

RIBEIRO, Marcelo Rodrigues Souza. **Da economia política do nome de “África”: A filmografia de Tarzan**. 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, João Nunes. A perspectiva dialética e pedagógica na obra Kiriku e a Feiticeira. *In: Aturá: Revista Pan-Amazônica de Comunicação*. Palmas, v. 1, n. 2, pp. 219-241, 2017.

SOUZA, Patrícia de Santana. Da tela para a história: representações da África em Tarzan. *In: Revista Cine Cachoeira*. Recôncavo da Bahia. v. 5, n. 8, p. 1-7, 2015.

UZOIGWE, Godfrey N. “Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral”. *In: BOAHEN, Albert Du (ed.)*. **História Geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 21-50.

VANSINA, Jan. “A tradição oral e sua metodologia”. *In: KI-ZERBO, Joseph (ed.)*. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. pp. 139-166.

## Apêndice A - Formulário para discentes

### Formulário para discentes

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

**\*Obrigatório**

Nome Completo (P.S: Lembrando que sua identidade estará preservada por meio de um nome fictício) \*

Sua resposta

Nome Fictício (P.S: De sua preferência) \*

Sua resposta

Ano no Ensino Médio \*

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano

1) Você conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08? \*

- Sim
- Não

2) Já teve aulas sobre Histórias e Culturas Africanas e Indígenas? \*

- Sim
- Não

3) O que acha sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Africanas e Indígenas? \*

Sua resposta

---

4) Você acredita que esse Ensino está sendo aplicado devidamente? Caso a resposta seja negativa, escreva o motivo (ou os motivos) de, na sua opinião, não estar havendo essa aplicação \*

Sua resposta

---

5) Qual sua opinião sobre o cinema de animações? \*

Sua resposta

---

6) Já tinha vista o filme Kiriku e a Feiticeira? \*

Sim

Não

7) E Tarzan? \*

Sim

Não

8) Qual imagem Kiriku e a Feiticeira faz da África? \*

Sua resposta

---

9) Qual imagem Tarzan faz da África? \*

Sua resposta

---

10) Você reconhece que o racismo é estrutural? \*

Sim

Não

11) Você se reconhece como racista ou reprodutor de racismo? \*

Sim

Não