

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – Campus Uberaba**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

THAÍS VIEIRA SILVA DE SOUZA

**ESPELHO, ESPELHO MEU. EXISTE ALGUÉM MAIS
ESTEROTIPADO DO QUE EU?**

UBERABA, MG

2020

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – Campus Uberaba**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

THAÍS VIEIRA SILVA DE SOUZA

**ESPELHO, ESPELHO MEU. EXISTE ALGUÉM MAIS
ESTEROTIPADO DO QUE EU?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, como requisito para conclusão e obtenção do Título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Inovação Tecnológica e Mudanças Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes

UBERABA, MG

2020

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

S89e Souza, Thais Vieira Silva de
Espelho, espelho meu, existe alguém mais estereotipado do que eu? /
Thais Vieira Silva de Souza – 2020.
104 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Mauricio Bentim da Rocha Menezes
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba- MG, 2020.

1. Cinema. 2. Animação. 3. Brasil. 4. Racismo. I. Menezes, Luiz
Mauricio Bentim da Rocha. II. Título.

CDD 791.43

Thais Vieira Silva de Souza

ESPELHO, ESPELHO MEU. EXISTE ALGUÉM MAIS ESTEROTIPADO DO QUE EU?

FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO

Data da aprovação: 30/07/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador: 
Prof. Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberaba

Membro Titular **Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Triângulo Mineiro – IFTM
Campus Uberaba

Membro Titular **Prof. Dr. Oswaldo Munteal Filho**
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

NOTA: Excepcionalmente por conta da pandemia do COVID-19 e seguindo as instruções normativas IN02, IN03 e IN04 do IFTM e o Ofício Circular nº 10/2020-DAV/CAPES, as defesas presenciais estão suspensas, podendo ser realizadas apenas virtualmente. Assim, esta folha de aprovação foi assinada somente pelo Presidente da Banca e apresentada aos demais membros durante a defesa virtual, tendo os mesmos dado ciência e concordado com o seu teor.

Local: Sala de Videoconferência - Google meet

Rua João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II - CEP: 38064-790 - Uberaba/MG
Recepção: (34) 3319-6000 / Fax: (34) 3319-6001
www.iftm.edu.br/uberaba



Documento assinado eletronicamente por LUIZ MAURICIO BENTIM DA ROCHA MENEZES,
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 18/08/2020, às 02:36, conforme
horário oficial de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/>
informando o código verificador **15FD459** e o código CRC **A4ADFED6**.

DEDICATÓRIA

Estranho como todas as tentativas de escrita anteriores me levaram a um lugar semelhante, uma explícita declaração de amor e devoção a você Mãe, Rosária que me deu a vida e me dá Vida constantemente. Suas palavras, gestos, carinho, doação e dedicação fizeram com que me torna-se a pessoa que sou e mais, sugerem amor imenso, que posso lhe garantir é recíproco. Não é segredo algum que você é a única a quem sou imensamente feliz em retribuir tamanho amor a todo instante. Te devo cada respirar, lágrima e palavra aqui escrita. Sua cria finalmente começa a lhe render frutos, e aguarde, porque está árvore plantada por ti ainda está a crescer e florescerá cada vez mais. Te amo de todo coração. Dedico este trabalho aos que vieram antes de mim, as minhas raízes que se desprenderam tão brevemente, pai, vó, Paulo e Eulina vocês estarão comigo por todo o sempre, obrigada pelo carinho e amor contínuo. Paidrasto Elias sua ausência física me incomoda, mas levo comigo cada ensinamento e aprendizado passado a mim por ti, por isso, sinto a necessidade de lhe dedicar este projeto já que onde estiver acompanha com orgulho minha subida em mais um degrau profissional e pessoal, também te amo seu rabugento. Por fim, aos que me regem e me acompanham nessa estrada terrena, cercada de percalços mas repleta de luz e ensinamentos. Sempre me ensinando a importância de manter a cabeça erguida e me levantar e aprender com os erros, sem suas bênçãos sobre meu ôri nada seria, nada alcançaria e muito menos conquistaria. Me acolhendo em seus braços sinto suas forças sobre mim e compreendo a cada dia como nossos caminhos já se encontravam de forma anterior a minha chegada neste plano. Obrigada por se fazerem presentes em minha vida nas mais sensíveis formas e nas mais difíceis batalhas. Ora yê yê ô minha Mãe! Káwó Kábîsilè meu Pai!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Maurício Bentim da Rocha Menezes pela paciência, pelas sugestões e comentários e por todo auxílio concedido a minha pessoa nesta jornada até a concepção deste trabalho.

Ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro e ao Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica por terem me acolhido como mestranda.

A todos os amigos que estiveram e se fizeram presentes de alguma forma, obrigada.

EPÍGRAFE

“Das choças dessa história escandalosa
Eu me levanto
De um passado que se ancora doloroso
Eu me levanto
Sou um oceano negro, vasto e irrequieto
Indo e vindo contra as marés eu me elevo
Esquecendo noites de terror e medo
Eu me levanto
Numa luz incomumente clara de manhã
cedo
Eu me levanto
Trazendo os dons dos meus antepassados
Eu sou o sonho e a esperança dos
escravos
Eu me levanto”

(Maya Angelou, 1978, tradução
Francesca Angiolillo).

RESUMO

O projeto tem por objetivo traçar um panorama do cinema de animação do Brasil, bem como, discorrer sobre como os envolvidos nesta arte encontraram um estilo próprio diante a difusão de produções estadunidenses em território brasileiro. Em um primeiro momento, questiona-se a ausência de profissionais negros, sobretudo da falta de narrativas negras e da justificativa utilizada para tal: raça como um conceito inibidor, fortalecendo a permanência do racismo na indústria. Com o surgimento de produções importantes e de renome advindas de trabalhos autorais personagens negros passaram a incorporar determinadas películas, desta forma, faz-se a análise de duas películas específicas com o intuito de compreendê-las para além de um produto midiático, questionando assim a forma com que os personagens são construídos, se há racialização destes e como eles se desenvolvem nas tramas estabelecidas. Propõe-se também, alternativas audiovisuais televisivas que tem como princípio uma construção narrativa complexa e condizente com o que já é visto em produções com personagens brancos. Por fim, demonstra-se as possibilidades da utilização do cinema animado na abordagem dos temas afro-brasileiro e africano sob a perspectiva da lei 10.639.

Palavras - Chave: Cinema, Animação, Brasil, Racismo.

ABSTRACT

The project aims to trace a panorama of animation cinema in Brazil, as well as execute on how to exhibit in this art, a style of its own in the face of a diffusion of American products in the Brazilian territory. At first, the absence of black professionals is questioned, mainly the lack of negative narratives and justifications used for: race as an inhibiting concept, strengthening the permanence of racism in the industry. With the emergence of important productions and renaming the works of black characters, blacks hear the incorporation of films, thus, it makes an analysis of two specific films in order to understand the effects of a media product, thus questioning a form with that the characters are built, there is racialization of these and how they develop in the applied plots. It is also proposed, television audiovisual alternatives that have as a principle a complex narrative construction consistent with those who are already seen in productions with white characters. Finally, demonstrate how possibilities of using animated cinema to address afro-brazilian and african themes from the perspective of Law 10.639.

Keywords: Cinema, Animation, Brazil, Racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Trecho do curta metragem “ <i>Pauvre Pierrot</i> ”, 1892.....	23
Figura 2 Trecho do curta metragem “ <i>Humurous phases of funny faces</i> ”, 1906.....	24
Figura 3 "Ruffy and Reddy" (Jambo e Ruivão), 1957.	25
Figura 4 Trecho do curta metragem “ <i>Steamboat Willie</i> ”, 1928.....	25
Figura 5 Trecho do filme "A Branca de Neve e os Sete Anões", 1937.....	26
Figura 6 Trecho do curta “ <i>Macaco Feio Macaco Bonito</i> ”, 1929.....	29
Figura 7 Trecho do curta metragem "As Aventuras de Virgolino", 1939.	30
Figura 8 Trecho do curta metragem “ <i>O Dragãozinho manso</i> ”, 1942.....	31
Figura 9 Personagens do filme “ <i>Sinfonia Amazônica</i> ”, 1953.	33
Figura 10 Fragmento da História em quadrinhos "As Aventuras de Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte", 1869.....	34
Figura 11 Trecho do filme “ <i>Piconzé</i> ”, 1972.....	37
Figura 12 Personagens do filme “ <i>Rocky e Hudson</i> ”, 1994.	39
Figura 13 Trecho do filme “ <i>Cassiopéia</i> ”, 1996.	40
Figura 14 Trecho do filme “ <i>Wood & Stock: Sexo, Óregano e Rock and Roll</i> ”, 2006.	41
.....	41
Figura 15 Trecho do filme “ <i>Lino: O filme</i> ”, 2017.	41
Figura 16 Imagem dos bastidores do filme “ <i>Minhocas</i> ”, 2013.	42
Figura 17 Trecho do longa metragem " <i>Historietas Assombradas: O filme</i> ", 2017....	43
Figura 18 Trecho do filme <i>Minhocas</i> , 2013.	44
Figura 19 Trecho do filme <i>Tito e os Pássaros</i> , 2019.	45
Figura 20 Marcinho Ririzon a esquerda e Kassius Kleyton à direita personagens do desenho animado "Irmão do Jorel", 2014.....	58
Figura 21 Personagem Garnet da série animada “ <i>Steven Universe</i> ”, 2014.	59
Figura 22 Personagem “ <i>Doutora Brinquedos</i> ” da série animada de mesmo nome, 2012.	60
Figura 23 Personagens desenho animado “ <i>Guilhermina e Candelário</i> ”, 2015.....	60
Figura 24 Trecho da série animada "S.O.S Fada Manu",2015.....	61
Figura 25 Personagens desenho As aventuras de Tip e Oh, 2016.....	62
Figura 26 Trecho do filme "O Menino e o Mundo", 2014.	63
Figura 27 Trecho do filme "O Menino e o Mundo", 2014.	64
Figura 28 Trecho do filme "O Menino e o Mundo", 2014.	65
Figura 29 Trecho do filme "O Menino e o Mundo", 2014.	68
Figura 30 Personagem Piatã em trecho do filme "Uma história de amor e fúria", 2013.	69
.....	69
Figura 31 Personagem Abeguar em trecho do filme “ <i>Uma história de amor e fúria</i> ”, 2013.	70
Figura 32 Trecho do filme “ <i>Uma história de amor e fúria</i> ”, 2013.	71
Figura 33 Personagem Dom Cosme em trecho do filme "Uma história de amor e fúria", 2013.	72
Figura 34 Trecho do longa metragem "Uma história de amor e fúria", 2013.	73
Figura 35 Trecho do longa metragem "Uma história de amor e fúria", 2013.	74

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A VIDA É UM SONHO, E O CINEMA TAMBÉM	19
2.1 DO CINEMATÓGRAFO À DISNEY.....	21
2.2 A AVENTURA ESTÁ AQUI! A ANIMAÇÃO EM TERRAS BRASILEIRAS.....	28
3. EU ACHO QUE VI RACISMO	46
3.1 OH VIDA... OH AZAR... EU SABIA QUE IAM ME ESTEROTIPAR.....	50
3.2 PRODUÇÕES ANIMADAS EM TELAS BRASILEIRAS.....	57
4. HISTÓRIAS DE UM BRASIL DESIGUAL: O MENINO E O MUNDO E UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA	63
4.1 AS VEZES, EU PENSO... DEVE SER LEGAL SER TECNOLÓGICO.....	76
4.2 O CINEMA COMO ABERTURA PARA A LEI 10.639.....	82
5 CONCLUSÃO	90

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema explorado surgiu a partir da concepção e realização de três projetos aprovados pela Pró-reitora de Extensão de Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) entre os anos de 2014 a 2016, os quais tratavam do uso do cinema em sala de aula e as suas possibilidades na desconstrução e desmitificação de estereótipos encontrados nas películas e, por consequência, do ofício do professor e da educação diante o preconceito¹ existente na sociedade brasileira. Os projetos foram realizados tanto na UFTM, quanto em turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e privadas.

No ano de 2014 foi proposto, por meio do Curso de Extensão “**Um estudo das agruras negras através dos séculos: história e cinema norte americano**”, o qual tratava da discussão sobre as vivências negras no decorrer dos séculos XVIII, XIX e XX. A metodologia utilizada para sua realização foi pautada na correlação entre fontes bibliográficas e produções fílmicas. Por meio da busca por referenciais documentais e bibliográficos que corroborassem com o tema do projeto em questão.

Sendo assim, foram previamente escolhidas três películas que dialogavam com os referentes períodos históricos, e autores que argumentavam sobre os momentos de colonização, escravização, pós-emancipação e conquista de direitos civis. Tendo este sido realizado nas dependências da UFTM no período de 10 a 13 de março de 2014, tendo como público-alvo tanto os acadêmicos dos cursos oferecidos no campus, bem como os trabalhadores que compunham o quadro funcional da instituição.

A idealização e realização do curso na UFTM mostrou-se coerente pelo fato de anteriormente não haver qualquer proposta direcionada a analisar o papel da sétima arte na difusão e/ou indagação do racismo. As discussões que surgiram após a exibição dos filmes escolhidos, inspiraram reflexões e debates sobre o posicionamento do sujeito negro numa sociedade em constante construção.

Embora o curso não tenha resultado em produção textual, foi responsável por suscitar novos questionamentos acerca da possibilidade de discussão sobre o tema com diferentes públicos. Por meio da observação, contribuição dos participantes e das leituras que ocorreram durante sua realização. A principal leitura realizada durante o curso foi a

¹ Para DiAngelo (2018) preconceito é um pré-julgamento sobre outra pessoa baseada ao grupo social ao qual o outro está atrelado. Consistindo em pensamentos e sentimentos que incluem uma série de estereótipos e generalizações, baseada em alguma e/ou nenhuma experiência e projetada no outro grupo. Tradução nossa.

obra intitulada *Nada Além da Liberdade*, do historiador e pesquisador da história política e civil estadunidense Eric Foner.

Ainda almejando novas discussões em torno de películas para o grande público, novo projeto foi criado, sendo voltado para jovens matriculados em séries do ensino médio de duas escolas da cidade de Uberaba, Estado de Minas Gerais, sendo uma pública e outra privada. Uma está localizada num determinado bairro nobre e a outra se localiza num bairro reconhecido por sua segurança, uma vez que é próximo a um batalhão da Polícia Militar do estado de Minas Gerais. Em comum a ambas, o fato de serem caracterizadas pelo oferecimento de ensino tradicional na cidade.

Em relação ao conteúdo do livro didático pertencente a escola pública e a apostila referente ao conteúdo de História da escola privada, verificou-se a existência de disparidades no que dizia respeito às informações encontradas. Se no determinado livro havia limitação de informações sobre a participação de negros escravizados na construção sócio histórica do Brasil, na apostila foram encontrados mais detalhes acerca do tema, porém sem aprofundamento.

Após observação do material disponível, constatou-se que faltava conteúdo em um dos materiais, o que ocasionava a não contemplação do que fora instituído nas Leis Federais nº 10.639/2003² e nº 11.645/2008³ que tratam do ensino de história da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Desta lacuna, nasceu o projeto “**Desconstruções de diferentes formas de discriminação por meio da educação**”.

² 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm

³ 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." Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>

O projeto tinha como argumento desconstruir as variadas formas de discriminação e, posteriormente, gerar uma discussão sobre o respeito às diversidades culturais existentes e a identificação de discriminação por meio da análise de produções fílmicas, musicais, de programas televisivos (desenhos e seriados), dentre outros. Dessa maneira, a invisibilidade de personagens negros desconstruiu a falácia da democracia racial. Falar de racismo, ainda gerava incômodo e desconcerto. Primordialmente, devido à crença de que vivemos em um ambiente livre de preconceitos e discriminação racial. Não raro, a negação da existência deste, tem sido uma tática recorrente para silenciar grupos minoritários que desejam desmitificar a ideia de igualdade pregada por aqueles que se privilegiam do status quo.

Em 2015 outro projeto de extensão foi fomentado, a fim de aprofundar o trabalho iniciado anteriormente, fazendo uso somente de produções fílmicas animadas. Intitulado **“Animações Walt Disney Productions e preconceitos: possibilidades e significados históricos e socioculturais”**, seu público-alvo foi composto novamente pelo acadêmico, tendo contado com ampla participação de discentes de variados cursos da UFTM, dentre eles Psicologia e Física.

A participação da comunidade interna à UFTM demonstrou resultados positivos, dada a diversidade de opiniões. Desta forma, foi capaz notar que o entretenimento promovido pelos filmes foi ultrapassado, dando lugar a discussões sobre a perpetuação de pensamentos e comportamentos sociais, permitindo com que fosse não só exequível reconhecer os estereótipos relativos a aspectos comportamentais de personagens negros, mas também o diálogo sobre eles. Sendo assim, a virilidade masculina, a agressividade da mulher negra, a complacência e a sabedoria do ancião e a permissividade das empregadas domésticas foram questionadas. Este projeto resultou na apresentação de trabalho homônimo na Primeira Jornada Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão da UFTM, ocorrida em 02 de outubro de 2015.

O critério para a escolha do material exibido foi a presença feminina nos filmes da produtora em questão. Para contrapor o que era apresentado pela Disney, foram utilizados filmes de outras produtoras contendo protagonistas do gênero feminino com o objetivo de fomentar atenção em torno do crescimento da participação das protagonistas, seja em falas mais assertivas ou no comportamento destas, da mesma maneira que os corpos masculinos.

Observa-se que esta mudança de formato está relacionada com o pensamento proposto por Djamilia Ribeiro (2017) acerca do lugar de fala destas protagonistas. Neste

contexto, segundo a autora, tais mudanças discursivas não garantem que tais falas sejam de fato compostas de consciência sobre o assunto abordado. Contudo, o posicionamento social da mulher, assim como os diferentes efeitos atribuíveis a experiências, divergindo do ponto de vista universal encontrado em obras anteriores, considerando assim a complexidade das vozes, promovendo-as.

É perceptível que os “príncipes” se modificaram com o passar dos anos. Do clássico “*A Branca de Neve e os Sete Anões*”, lançado em meados de 1930, não lhes restavam nem os uniformes. A ajuda feminina no combate do bem contra o mal era bem-vinda e cada pequeno passo dado na evolução da visão da mulher no cinema de animação era identificado e interpelado. As liberdades que outrora seriam consideradas errôneas acompanhavam os novos traçados das imagens.

O alcance dos projetos, igualmente, seus resultados foram motivadores para que o tema continuasse a fazer parte dos anseios de uma posterior pesquisa. As alternativas do uso de arte fílmica em sala de aula se mostraram pertinentes, em razão de que o cinema em si pode ser utilizado não somente como objeto de estudo e análise, dada as suas especificidades.

Podendo ser analisado também como produto da cultura da mídia a qual estamos inseridos, na qual a representação se faz por meio da espetacularização e, por conseguinte, produto de um processo do isolamento. Ao considerarmos o espectador como consumidor de tal produto, nota-se que o espetáculo enquanto produto se expressa em todo o âmbito social (KELLNER, 2001).

Ocupando o lugar oposto de quem produz na indústria cultural, (ADORNO, HORKHEIMER, 1985) esta que é responsável por produzir e difundir conteúdos que são veiculados para as massas por meios de comunicação como o rádio e o cinema. No caso do cinema, como aponta o autor, tais produtos têm como objetivo propagar os ideais da parcela dominante da sociedade. Desta forma, tanto a qualidade destas produções artísticas quanto os interesses geram uma duplicata da realidade que o espectador e/ou consumidor vivencia, sendo este então incapaz de notar que o produto externo difere e muito da realidade vigente.

Desta maneira, o consumidor, como aponta Adorno (apud BUCCI; KEHL, 2004), tem suas necessidades atendidas, à medida que tal indústria orienta-os com suas produções. De modo a afastar o consumidor da subjetividade e aproximá-lo da diversão em acordo, uma vez que, o sujeito não é visto como um ser dotado de pensamentos. Ainda assim,

podendo ser visto igualmente como um material produtor de conhecimento, além de discussões pertinentes ao papel do professor e da educação ao suscitarem questionamentos sobre o material fílmico exibido.

Como corrobora Rosália Duarte (2002, p.13), o ser amplia, a partir de suas experiências culturais, sociais, e a sua relação com as mídias, a “competência para ver”, a qual permite com que este sujeito lide com as produções culturais existentes, que se inclui o cinema. Esta percepção contribui para que cada sujeito, mediante sua realidade e bagagem sócio histórica, assimile a película de uma forma particular.

Com relação à educação e cinema, como diz CIPOLINI (2008, p.47), este sempre foi utilizado na sala de aula, tendo sido considerado fonte de pesquisa e, desde então, se tem discutido frequentemente sobre sua relação com a realidade de acordo com suas representações. Ressalta que não há uma representação, mas sim uma reconstrução de determinada realidade com uma linguagem única e correlacionada ao contexto histórico com a qual foi idealizada.

Inúmeras representações de fatos históricos foram retratadas nas telas do cinema ao longo dos anos. Sejam verossímeis ou não, estas revelam traços de seu tempo, espaço e sujeitos históricos. Na verdade, conforme salienta Duarte (2002, p.18-19), as percepções que temos de fatos relacionados à humanidade se deram por contato com filmes, ainda que o acesso à veridicidade ocorra por meio de outros elementos educacionais, são as cenas representadas pelo cinema que permeiam nosso imaginário, principalmente por ser um entretenimento.

Assim como no controverso, conquanto fundamental, “*O nascimento de uma nação*” (*The birth of a nation*), do diretor D. W. Griffith, lançado em 1915. Aos passos largos dos cavalos montados por atores interpretando integrantes da Ku Klux Klan e, em consequência disso, à forma como o personagem negro foi representado como sendo uma persona animalesca e movida a ira e ignorância, diz muito sobre sua colaboração histórica. Destarte, tais conhecimentos se ligam a subjetividade social, bem como a relação com as formas artísticas existentes. E, neste caso, a película em si reflete na tela a percepção que a sociedade estadunidense compartilhava sobre o que era ser negro, o que de certa forma contribuía para o entendimento de que a raça negra era, de fato, inferior devido às suas limitações intelectuais e sociais, merecendo, assim, a posição na qual se encontrava.

Desta maneira, o filme enquanto produção midiática teve um papel relevante na perpetuação do estereótipo de violência e consequente condição de submissão, a qual os negros se encontravam atrelados. Ao contar sua interpretação dos fatos, D. W. Griffin certificava que a ideologia racista que regia determinado período histórico, bem como os sujeitos nele inseridos, prevalecia/prevalece naquele país.

Ainda sobre a relação existente entre emissor e receptor, pode-se dizer que estes elementos também são encontrados quando se discute acerca de cinema e ensino. Almeja-se, com a utilização de produções fílmicas na sala de aula, suscitar o questionamento e debate sobre as ideias difundidas nas películas. Desta forma, o ato de assistir, interpretar e discutir material fílmico tem como objetivo desmitificar preconceitos, bem como derrubar as barreiras etnocêntricas que, por vezes, impedem com que se enxergue a contribuição de outros grupos na concepção do mundo.

As práticas educacionais têm passado por mudanças e vêm acompanhando as modificações sociais que propiciaram o desenvolvimento humano, porém as conquistas tecnológicas foram um determinante para nossa aproximação e distanciamento. As disparidades econômicas e sociais fizeram-se ainda mais recorrentes nesta sociedade, que é pautada pelo

[...] aprofundamento da divisão social e espacial do trabalho busca uma nova racionalidade, uma lógica subjacente pelo emprego do saber e da técnica, da supremacia de um poder político que tende a homogeneizar o espaço através do controle, da vigilância, apoiado na mídia que reproduz uma realidade vivida e imposta através da utopia da tecnologia que tende a programar e a simular o futuro. (CARLOS, 2007, p.36)

Considerando estes fatores, era cónito que a escola não ficaria de fora destas transformações. Do mesmo modo que a sociedade tem vivenciado o estabelecimento de parâmetros e necessidades ímpares as anteriores, a chegada da tecnologia, em certa medida, tem atingido a escola profundamente dada suas novas propostas. Conforme expõe Aranha (2006, p. 50): “a educação não é, porém, a simples transmissão da herança dos antepassados, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e ruptura com o velho”.

Como nota McLuhan (2000, p.155), há um paralelo com a forma que as relações se modificaram. Comparando o âmbito comercial com o tecnológico, o autor evidencia a forma pela qual, nos dias de hoje, as culturas são invadidas para que, assim, as informações pertinentes à cultura dominante façam parte dos pensamentos e ideias do outro.

A escola deve reconhecer as atuais limitações impostas por essa constante atualização, a qual todos os indivíduos estão sujeitos. A forma tradicional de “ensinar e aprender” deu lugar a um campo muito mais complexo, divertido, e, nem por isto, menos desafiador para os profissionais da educação. Como ressalta Viana (2010),

Por muito tempo, a escola privilegiou o uso da língua escrita, mas a atualidade requer imagens, pois hoje o mundo é da imagem. A invasão da imagem mostra que o estímulo visual se sobrepõe no processo de ensino/aprendizagem, pois a cultura contemporânea é visual. O aluno é estimulado pelas histórias em quadrinhos, videogames, vídeos, telenovelas, cinema, jogos variados, inclusive do computador, todos com apelos às imagens (VIANA, 2010, p.3).

A utilização de filmes em sala de aula não é algo relativamente novo, porém, se anteriormente somente os filmes de cunho histórico eram considerados viáveis ao ensino, têm-se notado que o cinema voltado ao entretenimento também tem sua valia, quando trabalhado de forma a inserir o aluno em um mundo de recriação e não menos distante da educação.

Se algumas décadas atrás o conteúdo dos filmes de animação se restringia a assuntos pueris, agora debatem questões relevantes no dia a dia não somente das crianças, mas também de adultos. Assim como argumenta Alencar (2007), o cinema evidencia o conhecido e o desconhecido para aqueles que os veem, ampliam suas respectivas percepções, aguçando-os, apurando capacidades de entendimento por meio das imagens, cortes, enquadramentos, roteiro, ou seja, todos os elementos que fazem do cinema algo único e espetacular.

Sabe-se das reações a qual este viabiliza. Porém, cabe ao professor ressaltar aos seus alunos, que, ainda que este seja um momento específico em sala de entretenimento e diversão, é de extrema importância que as atividades anteriores e posteriores a exibição destes evoquem a interpretação, a elucidação dos questionamentos e posicionamentos levantados pela produção cinematográfica.

Desta forma, busca-se refletir como as animações cinematográficas têm contribuído para uma percepção mais ampla do “diferente”, assim como tais produções auxiliam no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula contra os preconceitos existentes em nossa sociedade. A escolha de películas que concedam a indagação, da mesma maneira que a posterior junção entre o conteúdo trabalhado em sala e o que é exibido nos filmes se torna essencial, no que diz respeito ao aproveitamento da exibição deste.

2. A VIDA É UM SONHO, E O CINEMA TAMBÉM

A empreitada de Auguste e Louis Lumière, em 28 de dezembro de 1895, baseou-se na apresentação de curtas com cerca de cinquenta segundos por meio do cinematógrafo. Ainda que voltada a uma plateia restrita, as filmagens e/ou cristalizações de imagens reproduziam especificidades da vida cotidiana exibidas na Paris do século XIX vislumbravam o que seria o cinema moderno.

Os Lumière não somente inovaram, com a criação do CINEMATÓGRAFO, com a projeção em tela, onde os espectadores assistiam ao espetáculo por transparência, como também projetavam a realidade. Suas fotografias animadas agora tinham vida [...]. Os filmes dos Lumière retratavam a realidade, a verdade. (MORENO, 1978, p.48 – 49)

Bendazzi (2016) afirma que a tecnologia empregada na obtenção do filme era algo relativamente simples. Uma vez que as ações eram gravadas pela câmera em um celuloide negativo de fotografia, a tira de filme era criada por excelência. E isso acontecia por conta da manivela que se encontra na mão do operador de câmera.

Esta tira com as ações capturadas era exposta a uma câmera objetiva, em velocidade determinada geralmente dezesseis frames por segundo. Deste negativo, algumas cópias eram reveladas e, eventualmente, colocadas no projetor, já equipado com uma lâmpada, que reproduzia na tela as cópias na mesma velocidade em que foram criadas.

*A still object, click, a picture. The same – slightly displaced – a picture. The same – slightly displaced again – a third picture. And so on, thirteen more times. Eventually we will project the film and we'll see... one second of a self-moving object. Self-motion of a motionless entity. This 'trick' was special. It was bound to become a language, and to give birth, as such, to the twin of live-action cinema, animation.*⁴ (BENDAZZI, 2016, p.21)

Porém, como aponta DuBois (2004), ainda que o cinematógrafo tenha substituído a fotografia, e passava a ser responsável pela recepção do objeto visual, era entendido como uma máquina dependente de outra, uma vez que a reprodução só ocorria devido ao uso do projetor visual, além de condicionantes que permitissem sua reprodução. “[...] a sala escura, a tela grande, a comunidade silenciosa do público e a luz às suas costas, “a postura de sobrepercepção” [...]”. (p. 43).

⁴ Um objeto parado, clique, uma foto. O mesmo - ligeiramente deslocado - uma foto. O mesmo - ligeiramente deslocado novamente - uma terceira foto. E assim por diante, mais treze vezes. Eventualmente, projetaremos o filme e veremos ... um segundo de um objeto em auto-movimento. Auto-movimento de uma entidade imóvel. Esse "truque" era especial. Estava destinado a se tornar uma linguagem e dar à luz, como tal, o gêmeo do cinema *live-action*, animação. (BENDAZZI, 2016, p.21). Tradução nossa.

O preto e branco eram as únicas tonalidades alcançadas, característica rudimentar da primeira câmera. Porém, a paleta limitada de cores em nada tirava a atenção daqueles que participavam da exibição. A surpresa com o alto som do trem que se aproximava, o medo que tomou conta dos frequentadores devido ao tamanho do trem que parecia lhes alcançar e, por fim, mas não menos importante, o contentamento de ver, logo a sua frente, situações que, por serem vistas no dia a dia em cores, não tinham tamanho significado.

[...] podemos mesmo considerar, que a maquinaria cinematográfica é em seu conjunto produtora de imaginário [...]. Sua força reside não apenas na dimensão tecnológica, mas primeiro e sobretudo na simbólica: o cinema é tanto uma maquinação (uma máquina de pensamento) quanto uma maquinaria, tanto uma experiência psíquica quanto um fenômeno físico-perceptivo. Sua maquinaria é não só produtora de imagens como também geradora de afetos, e dotada de um fantástico poder sobre o imaginário dos espectadores. (DUBOIS, 2004, p. 44)

A imensidão na qual os espectadores se encontravam já não permitia a estes emergir com tamanha rapidez e responder a tal indagação. Daquele momento em diante era possível entender que o deslumbramento com o filme ia além da imagem em si “é mediante a percepção que podemos compreender a significação do cinema: um filme não é pensado e, sim, percebido” (MERLEAU-PONTY, 2008, p.115).

O futuro foi incumbido de trazer “alma” a algo mecânico. Filmagens típicas eram realizadas com o apoio de um enquadramento que permitisse captar tudo o que era necessário, mas essa automação foi aos poucos sendo substituída por enquadramentos diferentes, pois o quadro documental adotado no curta dos irmãos franceses já não era atraente aos espectadores. Outro tópico que faltava ao curta anterior era a elaboração de um roteiro, e a concepção deste visava não somente a construção de realidades, mas, a partir deste, idealizar e edificar cenários.

Outros parâmetros também foram importantes para a modernização do cinema. Se a criação de um roteiro que contribuísse para seu desenrolar era imprescindível para o cinema de fantasia e drama (que viriam em seguida), a edição das imagens, de mesmo modo à criação de cenários e afins, distanciou o cinema moderno das imagens exibidas no longínquo ano de 1895.

A busca pela criação de uma fantasia em torno de uma estória viria a reforçar a importância de compreender que o lado imaginativo daqueles que adentravam as salas de cinema era crucial para o bom funcionamento do filme e da permanência da indústria.

Os filmes desenvolveram uma linguagem audiovisual que se tornou dominante no planeta e que foi assimilada pela televisão e pelas mídias eletrônicas. O padrão de

organização de imagens e sons criados pela imagem cinematográfica, tem desde então, influenciado nossas maneiras de conceber e representar o mundo, nossa subjetividade, nosso modo de vivenciar nossas experiências, de armazenar conhecimento, e de transmitir informações. (COSTA, 2005, p. 17)

Ao produzir e reproduzir imagens nota-se que a variável entre realidade e imaginário provocado pela utilização de máquinas como o cinematógrafo consolidaram o surgimento de outros dispositivos visuais que viriam a complementar a cadeia de produção de imagem (DUBOIS, 2004). O cinema moderno nasceu pelas mãos de Auguste e Louis Lumière e não há como negar que o nicho de animação se beneficiou do invento dos irmãos franceses.

2.1 DO CINEMATÓGRAFO À DISNEY

Apesar de a maioria dos criadores daqueles que seriam os primeiros dispositivos visuais serem franceses, o cinema, na qualidade de indústria, teve suas bases nos Estados Unidos da América, em um momento no qual Hollywood dava seus primeiros passos e precisava urgentemente de material para ser veiculado à sua plateia. Essa vontade de ver se relaciona com nossa história, na condição de seres humanos, que a fim de perpassar suas experiências, pintava paredes de grutas e cavernas com cores advindas da flora e fauna, com o intuito de representar o cotidiano daquela sociedade. A evolução das representações artísticas permitiu que outros locais e elementos fossem utilizados para sermos “vistos”.

A reprodução de imagens foi uma das formas encontradas para perpetuar esta arte. Contudo, as animações se diferenciam das outras películas, pois fazem uso de desenhos, cenários e personagens criados especificamente com o sentido de animar a imagem que será vista na tela (BENDAZZI, 2016, p.21). O homem sempre ansiou retratar o que o rodeava e esta necessidade de representação passava a ser substituída pela possibilidade de tornar esse anseio subjetivo.

A premissa de se criar algo além da proposta fílmica dramática na qual o homem fazia determinado papel parecia, até então, impossível. Para tal, foram criados os *cartoons* com personagens que pareciam reais, dado seus trejeitos, comportamento e formas. Esta escolha do desenhista implicava na possibilidade de satirizar e/ou criticar por meio das imagens refletidas na tela.

A história da animação se entrelaça à evolução do homem na condição de criador da arte e propagador tanto de cultura, quanto do cinema em seus mais de cem anos de

existência. Quando falamos desta correlação, podemos associar as animações a imagens gravadas em variadas peças que ao serem movimentadas geravam imagens em movimento.

Se no momento atual somos apresentados a películas animadas por meio da computação gráfica, isto só foi possível devido à inserção da tecnologia na obtenção e realização de imagens, bem como a inevitabilidade de se fazer frequentes produções em tempos hábeis para sua comercialização. Além da facilidade (que em certa medida distanciava o animador de sua criação) no processo que envolvia as criações dos fotogramas e suas conseqüentes junções para que, ao serem exibidas, em velocidade igual ou superior a dezesseis vezes por segundo, se tornem enfim um filme.

Em 1877 Émile Reynaud criou o praxinoscópio, aparelho rudimentar que viria a inspirar a criação do avançado cinematógrafo. O aparelho criado por Reynaud foi imprescindível na história da animação, já que, por meio deste, foi exibida a primeira animação de que se tem história. Este maquinário era composto por muitos espelhos, os quais formavam um prisma, que ao serem girados refletiam as imagens das tiras colocadas na circunferência dos espelhos. Sendo assim, as imagens, que eram vistas por meio do prisma, se fundiam de maneira a não transparecer quaisquer cortes durante a exibição.

Émile Reynaud logo aperfeiçoará um novo modelo do PRAXINOSCÓPIO, cujas tiras com fundo negro permitem a sobreposição de um cenário. Consta-se então que cinquenta anos antes de Walt Disney, Reynaud, em seu Teatro Praxinoscópio já separava os cenários. Pois, a imagem do personagem desenhado na tira e animado no prisma de espelho deste aparelho, vai sobrepor-se à projeção do cenário. Neste delicioso teatro de miniatura, não se sabe o que é mais tocante: se a engenhosidade do técnico ou o gosto do artista. (MORENO, 1978, p.43-44)

Após o seu desenvolvimento, Émile Reynaud passou a utilizar seu teatro ótico para exibir seus trabalhos. Em 1892 exibiu seu primeiro curta-metragem animado, contando com 15min de duração e intitulado *Pauvre Pierrot*, com cerca de quinhentas imagens pintadas a mão individualmente. O meio da animação nunca mais foi o mesmo após a criação do praxinoscópio, e propiciou com que outros profissionais do ramo encontrassem espaço.

Como aponta Bendazzi (2016), Reynaud estava ciente de que sua contribuição expandia a dimensão do tempo, permitindo possibilidades ilimitadas para que as imagens fossem projetadas de forma mais rápida. A partir daquele momento, as imagens não precisariam necessariamente ser repetidas a cada volta da manivela, mas sim formando uma narrativa em movimento. *“After Reynaud’s invention, the core of the performance was no*

longer the simple ‘wonder’ originated by a drawing (or a picture) that moved, but ‘entertainment’ itself (BENDAZZI, 2016, p.17)⁵”.

Figura 1 Trecho do curta metragem “*Pauvre Pierrot*”, 1892



Fonte: Disponível em: <https://www.revolvy.com/page/Pauvre-Pierrot?stype=videos&cmd=list>

Já em 1908, Émile Cohl lançava *Fantasmagorie*. Sua obra contava com diminutos 1min50seg e, ainda que não seja de fato a primeira animação, tem certo apelo, pois seu realizador foi responsável por mais oito produções animadas. A criação de Cohl foi um marco dada sua criatividade. A estória contada pelo diretor era pautada pelas contradições, além da subjetividade de toda a situação.

Diferente de seu predecessor, *Humorous Phases of Funny Faces*, lançado em 1906 por James Stuart Blackton, que fazia justamente o oposto, deixando evidente a participação de seu criador na sua realização e contando a estória por meio dos rostos desenhados em uma lousa e pelo giz na mão de seu autor. Desta forma, o esboço obtinha “vida”.

James Stuart Blackton também foi o autor de *The Enchanted Drawing*, lançado em 1900. Este autor tinha como singularidade considerar relevante a aparição do “mundo” externo ao filme na animação. Essas aparições se baseavam na filmagem das mãos que realizavam os desenhos. (BENDAZZI, 2016, p.31) As especificidades para sua realização fazem com que a animação seja uma arte única, diferindo da forma de filmagem encontrada nas produções cinematográficas que são representadas com estória narrativas, históricas ou de fantasias:

O universo do cinema deriva genética e estruturalmente da magia, sem que isso seja magia; deriva da afectividade sem também ser subjectividade...

⁵ Depois da invenção de Reynand, o centro da performance já não era mais a simples ‘assombro’ originada pelo traçado (ou uma figura) que se movia, mas o ‘entretenimento’ em si (BENDAZZI, 2016, p. 17). Tradução nossa.

Música...Sonho...Ficção... Universo fluído... Reciprocidade micromacrocósmica... tudo isto são termos que de certo lhe convêm, sem que nenhum inteiramente lhe quadre. (MORIN, 1970, p. 104)

A década de 1900 foi marcante para as animações em razão de sua grande popularidade. A partir de 1920, a difusão de animações entre os filmes narrativos e/ou de fantasia, no que poderia ser comparado atualmente a um trailer, fez com que os desenhos passassem a ser vistos de forma lucrativa, principalmente porque, naquele momento, havia o apelo infantil impulsionado pela chegada dos televisores nas casas dos trabalhadores de classe média.

O cinema de animação se encontra atrelado ao aperfeiçoamento da técnica de animação, já que a ideia de movimento suscitada pelo cinema se distanciava em certa medida de outra arte muito difundida no momento histórico em questão: os quadrinhos. Se o cinema permitia que os personagens se movessem de forma mais homogênea, os quadrinhos ainda se encontravam presos a maneira com que o desenhista representava determinada situação para transparecer o movimento em si.

Figura 2 Trecho do curta metragem “*Humurous phases of funny faces*”, 1906.



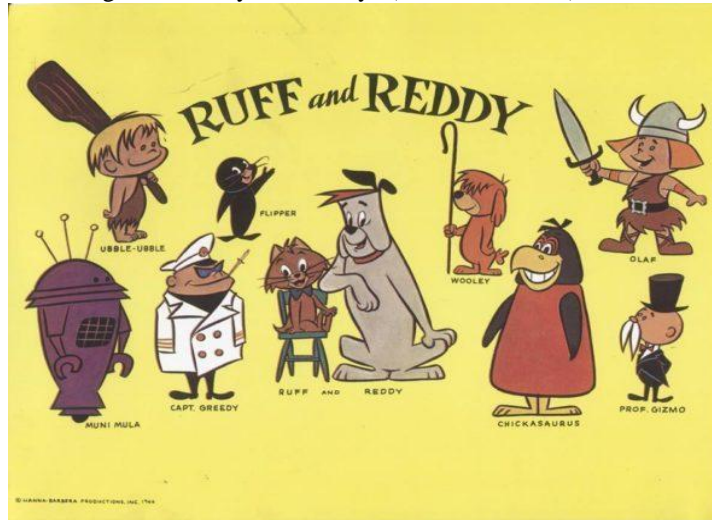
Fonte: Internet. Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/QABF8vDLiM8/hqdefault.jpg>

Porém, como aponta Moreno (1978), a complexidade técnica da criação de um desenho animado e/ou filme animado e sua “dependência” de outros fatores para sua apreciação tornava o quadrinho mais viável para uma parcela considerável da população, além da questão econômica na sua fabricação e posterior distribuição.

Contudo, ainda que os desenhos viessem a ocupar um lugar só seu na tela grande com longas-metragens, os curtas ficaram condicionados até meados dos anos 1950 em exibições anteriores as películas aguardadas pelos espectadores. Não obstante, seu espaço já havia sido conquistado na televisão. *Hanna Barbera Productions Inc*, criada em sete de

julho de 1957, e o posterior sucesso de *Ruff and Reddy* (Jambo e Ruivão) confirmavam isso.

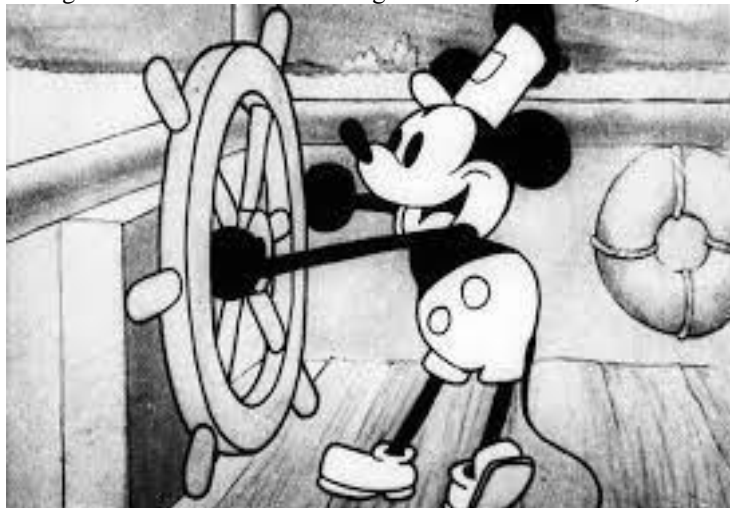
Figura 3 "Ruff and Reddy" (Jambo e Ruivão), 1957.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://hqscomcafe.com.br/index.php/2018/03/17/jambo-e-ruivao-e-considerado-o-primeiro-desenho-da-hanna-barbera/>

Neste ínterim, um quebrado Walt Elias Disney tentava se firmar enquanto animador com as poucas economias que tinha, advindas do emprego na produtora *Pesmen-Rubin Commercial Art Studio*. Sonhando com um futuro promissor, fundou sua própria produtora, a *Laugh – O – Gram Films*, no ano de 1922. A *Laugh – O – Gram Films* de Walt Disney especializou-se, naquele momento, em desenvolver produtos televisivos.

Figura 4 Trecho do curta metragem “Steamboat Willie”, 1928.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://www.planocritico.com/critica-steamboat-willie/>

O ano de 1928 foi crucial para a afirmação do sobrenome Disney na indústria. Lançado neste mesmo ano, *Steamboat Willie* foi um sucesso. Pela primeira vez se via na tela grande um rato que não falava, mas cantarolava com assovios e expressava uma alegria

genuína. O que mais impressionava no desenho era a sincronia existente no curta. Tanto som quanto imagens pareceram fazer parte de um único quadro (BENDAZZI, 2016, p.96).

Devido à ótima recepção do personagem pela crítica e público, Mickey Mouse não teve seus direitos vendidos a nenhuma distribuidora e Walt Disney se tornou responsável pela sua produção. Um rato ganhava vida e notoriedade. Logo as cores e outros personagens demonstravam que a criação de longas-metragens seriam o próximo passo.

Até aquele momento, seria inimaginável filmar um longa-metragem de desenho animado, como também reproduzi-lo nesta condição devido às limitações tanto das câmeras quanto da própria produção para a época.

Mesmo que as barreiras citadas fossem transpostas, como seria possível conquistar uma plateia com um desenho animado de duração de, no máximo, 1h20min com piadas recorrentes? Como dar a este indivíduo sentimentos e ações suscetíveis que fizessem com que o público (infantil e adulto, uma vez que os pais levavam as crianças) se importasse com seu destino?

Para que essa tarefa fosse possível, Walt Disney e sua equipe fizeram diversos testes, filmes nos quais se não havia um personagem interpretado por uma pessoa a interagir com animais e afins, continha animais e/ou outras criaturas mágicas que haveriam de contar, em todos os seus filmes, com aspectos como ternura, amabilidade, medo, coragem...

Figura 5 Trecho do filme "A Branca de Neve e os Sete Anões", 1937



Fonte: Internet. Disponível em: https://i.ytimg.com/vi/wTV_4R30hiQ/maxresdefault.jpg

Walt Disney buscava transmitir realismo por meio de seus filmes. Para alcançar todos os detalhes possíveis do cenário, estória e até mesmo dos próprios personagens, fez-se fundamental a criação de uma câmera que viabilizasse a incorporação de vários quadros (planos) por onde, ao passar, daria sentidos de dimensão, profundidade e ilusão de realismo (BENDAZZI, 2016).

Para que um quadro fosse unido ao outro de forma correta, Walt Disney solicitava aos seus desenhistas que não concluíssem os desenhos, para que o quadro que se encontrava pela metade fosse completado pelo próximo desenhista e assim por diante até que toda a arte estivesse finalizada, contribuindo assim para leveza e fluidez dos personagens.

As características dessa câmera foram inquestionáveis na produção de *A Branca de Neve e os Sete Anões*, adaptação do conto dos irmãos Grimm. Mesmo não tendo sido a única forma de obtenção de imagens, foi crucial para que o realismo que Walt Disney buscava se tornasse, de fato, real.

Assim como destaca VANOYE, GOLIOT (1994, p. 25), a narrativa em continuidade como o produtor vislumbrava só era possível quando se envolvia diversos profissionais com atividades distintas, porém, complementares. Além do investimento financeiro na produção que, por conseguinte, viria a gerar um filme.

Lançado em 13 de janeiro de 1937, “*A Branca de Neve e os Sete Anões*”, exatamente dez anos após a chegada de Mickey Mouse ao estrelato com a curta metragem *Steamboat Willie*, as possibilidades criativas que se seguiram foram motivadoras de toda a tecnologia que rodeia o cinema de animação atualmente.

Contudo, as possibilidades técnicas que surgiram na obtenção de filmagens e de desenho animado não foram as mesmas que se viram no Brasil. Apesar da genialidade dos criadores brasileiros, a falta de recursos financeiros e maquinários próprios, bem como adequados para a realização de filmes, dificultou a criação, mas não impediu que a arte de animar fosse difundida.

O anseio por alcançar qualidade e ultrapassar as barreiras criadas pela falta de investimento corroborou para que os desenhistas brasileiros se dispusessem a retirar este gênero da marginalidade, explorando novas estratégias para garantir que o processo criativo não se perdesse. E, assim, se iniciou a história da animação no Brasil.

2.2 A AVENTURA ESTÁ AQUI! A ANIMAÇÃO EM TERRAS BRASILEIRAS

O cinema brasileiro teve início em 19 de junho de 1898, na Baía de Guanabara. O maquinário foi montado para realizar filmagens dos navios de guerra atracados no local. Quem realizou tal ação foi Alfonso Segreto. O ano de 1898, assim como aponta Jean Claude Bernadet, foi importante por representar a modernização de um país ainda não industrializado - o Brasil -, mas que visava a mudança por meio da aceitação deste maquinário oriundo de um país que já havia se industrializado (BERNADET, 2008, p. 23).

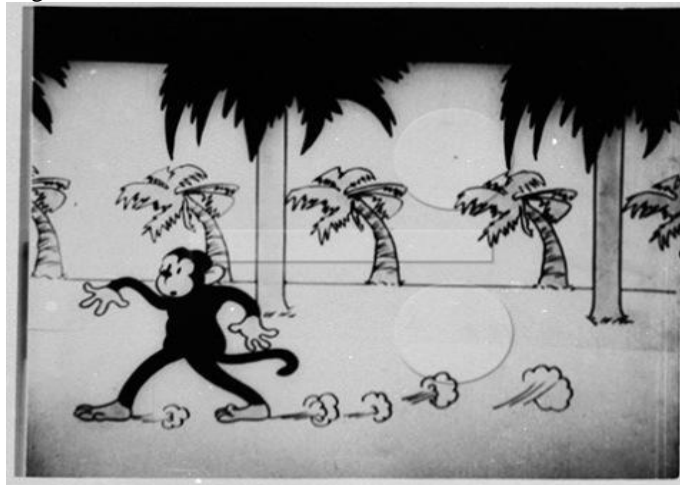
As filmagens narrativas de cunho documental logo tiveram outros gêneros incorporados à cinematografia brasileira. E, assim, via-se a transformação das charges em curtas-metragens. Desta maneira, no Brasil, as animações se iniciaram no ano de 1917 com a exibição do curta-metragem “O Kaiser”, do cartunista Seth, pseudônimo de Álvaro Martins, na cidade do Rio de Janeiro.

Em seu curta, Seth deixava claro seu trabalho como cartunista por meio da escolha de animar uma charge. A estória do curta era sobre o imperador alemão Guilherme II e seu anseio pelo domínio mundial. Todavia, o imperador acabava sendo devorado por aquilo que tanto ansiava, um mundo que crescia de forma desproporcional. Ainda que em meio a novidade e a certo interesse do público, o curta, lançado em 22 de janeiro de 1917, teve apenas três dias de exibição.

Entretanto, a maioria das produções que seguiram no âmbito nacional foi de cunho publicitário, uma vez que eram mais rentáveis financeiramente para os artistas que as desenvolviam e, desta forma, revelavam a falta de investimento financeiro e qualidade técnica em produções fílmicas animadas autorais. Todavia, no mesmo ano, também chegava aos cinemas do Rio de Janeiro, no dia 26 de abril, na sala Palais, produção da Kirs Filmes, a animação “Traquinices de Chiquinho e seu Inseparável Amigo Jagunço”, que fora desenhada por Loureiro e Storni, cartunistas que não tiveram seus nomes creditados.

Os personagens desta animação também se encontravam nas histórias em quadrinhos da revista infantil de quadrinhos Tico-Tico, o que facilitou a recepção destes para as crianças da época. Em 1918, “Aventuras de Bille e Bolle” é lançada na cidade de São Paulo. Tendo como desenhista Eugenio Fonseca Filho, a estória, também era voltada, em certa medida, à publicidade, já que os personagens faziam peripécias em algumas casas comerciais da cidade.

Figura 6 Trecho do curta “Macaco Feio Macaco Bonito”, 1929.



Fonte: Internet. Disponível em: <http://old.cinematoteca.gov.br/fotos/866542>

Após este período há um hiato de produções animadas de cunho autoral. Mesmo com a estagnação momentânea de produções autorais, as animações publicitárias foram relevantes para continuar “dando vida” ao gênero. Patrocinadas por grandes empresas, as criações de personagens eram vistas como lucro certo tanto para o desenhista quanto para a empresa que se propunha a associar sua imagem a determinado personagem. Geralmente os personagens eram crianças brancas e/ou antropomorfos que detinham grande apelo sobre o público.

Em 1929, “Macaco Feio e Macaco Bonito”, de autoria de João Stamato e Luiz Steel, chega aos cinemas contando a estória de um macaco que foge de um zoológico após o uso de uma aguardente deixada por um funcionário do local, que aparentemente não aguenta a ingestão desta e cai desmaiado ao chão. Interessante notar que não há outro macaco em uma jaula, mas sim o macaco que realiza trabalhos braçais se veste como humano e, em certa medida, se comporta como um.

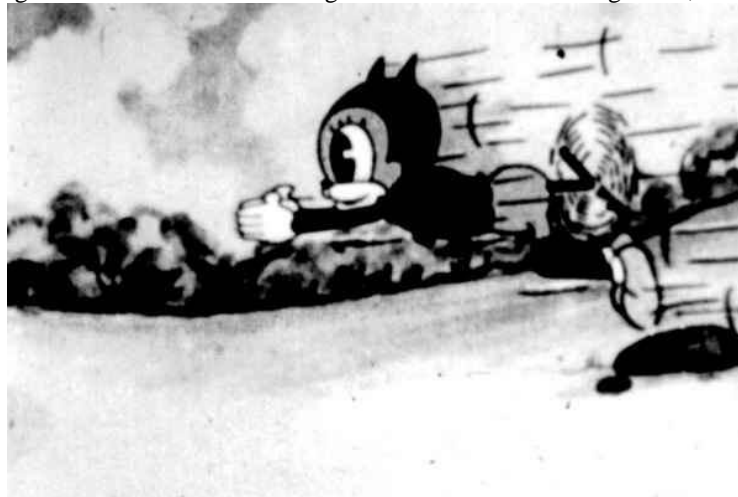
Supunha-se pela narrativa criada pelos desenhistas que o primata feio seria o trabalhador braçal e o bonito o que se encontrava enjaulado e conseguiu fugir se disfarçando como animal de estimação do garoto. Outro detalhe da estória é que tanto o segurança do zoológico quanto o frequentador (a criança) com quem o macaco foge, são ambos brancos. Fazer cinema, principalmente no Brasil era caro, logo quem tinha acesso a estes materiais pertencia a classes mais altas, desta maneira o profissional não deveria simplesmente escrever uma estória mas também atender aos anseios deste grupo, logo, a escolha por retratar crianças e demais personagens como brancos, era um reflexo do ideal

elitista de sociedade brasileira. Já na década de 1930, Luiz Sá rompe com a estética tradicional trazendo elementos nordestinos para suas criações, sendo dois curtas: “Aventuras de Virgolino” e “Virgolino apanha”. Nas palavras de Antônio Moreno (1978)

O cearense Luiz Sá, com seus bonecos característicos do artista, e inconfundíveis, enquadrava-se por seu estilo “primitivo” ou “ingênuo”, dentro do espírito de modernidade deflagrado desde a Semana de 22, ou de “Avant-Garde” para se usar o termo tão em voga na década de 30, do movimento que ocorria na Europa. É por muitos considerado “underground”, por conter a característica desgarrada de qualquer outro estilo (MORENO, 1978, p. 71).

Em certo momento ficou claro que o sucesso da sétima arte era devido a sua popularidade e o conseqüente “poder” de um filme sobre a população. Na qualidade de produto transmissor de mensagens, informações e ideias os países que os criavam e produziam sabiam de seu potencial de controle. As imagens, anteriormente estáticas e agora em movimento, geram poder sobre aqueles que as observam. Assim sendo, a película poderia ter objetivos específicos ao tratar de determinados assuntos. Para aqueles que já detinham poder sobre os meios de produção, o capital e a tecnologia para se obtê-lo, apesar de serem duramente conquistados, tinha um resultado plausível para a perpetuação da mentalidade da classe dominante.

Figura 7 Trecho do curta metragem "As Aventuras de Virgolino", 1939.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://revistamoviemet.net/especial-100-anos-da-anima%C3%A7%C3%A3o-brasileira-df5b47ad6260>

Ainda em relação às questões raciais nas películas fílmicas, dificilmente criavam-se personagens negros que não visassem sua ridicularização. Nas animações, o caminho que se seguiu foi semelhante à cultura da época de que a mestiçagem descaracterizava qualquer ato discriminatório, mesmo que a sua própria negação se tratasse da mais aparente forma de preconceito.

As produções fílmicas da década de 1930 decididamente flertavam com essa mentalidade com o intuito de embaralhar a visão dos que eram acometidos pelas aflições do racismo e, mais precisamente, de silenciar os grupos formados por negros, principalmente nas capitais, os quais tinham como objetivo discorrer sobre a subsequente marginalização e pobreza que condicionou a população negra a consequente exclusão social (SENNA, 1979).

Na década seguinte, mais precisamente 1940, Humberto Mauro lança, em 1942, um filme de bonecos animados intitulado “O dragãozinho manso”. Humberto incumbiu-se da fotografia e montagem juntamente com Manoel P. Ribeiro. A película foi produzida e distribuída pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) e tinha como público-alvo o infantil. A adaptação da história de Odylo Costa Filho era contada por uma mulher branca para crianças brancas em um ambiente parecido com a sala de uma casa de família rica.

Alternando entre o aparecimento da narradora e das crianças com os bonecos que compunham a estória, a trama girava em torno do dragão que São Jorge enfrentava. Entretanto, na estória, a criatura não era morta pelo Santo, mas sim cuidada por São Jorge a fim de torná-lo um bom dragão. Após muitas idas e vindas, a estória tem um final feliz. Também na década de 1940, “Os Azares de Lulu”, criação de Anélio e Mário Lattini, um filme mudo, serviria para demonstrar a capacidade de Anélio na direção e produção de animações.

Figura 8 Trecho do curta metragem “O Dragãozinho manso”, 1942.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://twitter.com/cesaraustocesar/status/1063986939966169088>

Em 1953, Anélio Latini Filho, exímio pintor e desenhista, lança o primeiro longa-metragem de animação brasileiro, “Sinfonia Amazônica”, que tinha como premissa retratar lendas brasileiras contadas pelos personagens Curumim e Boto. Sua obra ficou conhecida

pela sincronização entre personagens e música, tal como a sonoplastia também foi reconhecida por sua meticulosidade.

Although Brazil did not have any labs for colour film development at the time, all the artwork was rendered in colour. Latini wished to show his film at least in light blue tones, but this attempt failed, and he was forced to settle for black and white. The movie was released simultaneously in eight Rio theatres; [...]. Amazon Symphony took its inspiration from Disney's Fantasia: through images and music, the movie introduces many typical characters of Brazilian folklore such as the Giant Cobra (lord of waters) or Curupira (lord of forests). The tales are linked by the facts and feats of the little native Curumi and his dolphin⁶ (BENDAZZI, 2016, p.92).

Segundo Moreno (1978), devido à falta de material de apoio que pudesse auxiliar na composição do filme, o trabalho para a elaboração deste filme envolveu a criação de, ao menos, quinhentos mil desenhos, os quais podem ser compreendidos entre estudos, cenários e a arte final. Foram seis anos até que o filme fosse concluído, e os aspectos técnicos em muito se assemelhavam a forma com que Walt Disney trabalhou em “A Branca de Neve e os Sete Anões”, lançado em 1937.

O filme foi muito bem aceito pela crítica e público, o que permitiu com que houvesse uma maior divulgação e, por conseguinte, retorno financeiro. No entanto, o desenhista foi vítima de uma espécie de dolo, já que os responsáveis pela distribuição do filme no território nacional não arcaram com os materiais de divulgação, delegando ao próprio desenhista e diretor a tarefa de custear o material de propaganda. Além de uma parte dos lucros nunca terem chegado às mãos do autor.

Problemas a parte:

“Sinfonia Amazônica” deu ao Brasil o destaque no exterior, e o nome de Lattini e sua obra constam nas enciclopédias cinematográficas da França e Tchecoslováquia, além de citações em diversas obras internacionais especializadas. É, sem dúvida, o filme de animação brasileiro mais premiado, tendo recebido os troféus Estatueta Saci de Cinema, 1954, Prêmio (oficial) do Jornal “O Estado de São Paulo”, Prêmio da Comissão Nacional de Folclore da UNESCO, Prêmio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), Prêmio Estatueta “O Índio”, do Jornal de Cinema e Prêmio do Festival Nacional Cinematográfico do Rio de Janeiro. (MORENO, 1978, p. 85)

⁶ “Embora o Brasil não tenha quaisquer laboratórios para o desenvolvimento de filmes coloridos na época, todo o trabalho de arte foi prestado em cores. Lattini desejava mostrar seu filme ao menos em tons de azul claro, mas esta tentativa falhou e ele se viu forçado a aceitar o preto e branco. O filme foi lançado simultaneamente em oito cinemas do Rio; [...]. “Sinfonia Amazônica” se inspirou no filme da Disney “Fantasia”: através de imagens e música, o filme apresenta vários personagens típicos do folclore brasileiro como a Cobra Gigante (senhor das águas) ou Curupira (senhor das florestas). Os contos são interligados pelos fatos e feitos do pequeno nativo Curumim e seu golfinho (BENDAZZI, 2016, p.92)”. Tradução nossa.

No final da década de 1950, em 1959 é lançado o curta “Batuque”, dirigido por Pedro Ernesto Stilpan, que também contava histórias amazônicas por meio de deuses e demônios concebidos em papéis de embrulho, originando croquis animados. O diretor comentou, à época, que idealizou os personagens e os concebeu nestes papéis pela falta de recursos para a construção destes com material viável (MORENO, 1978). A técnica utilizada para a obtenção de movimento dos croquis encantou o público pela originalidade dos efeitos obtidos. Ganhou o prêmio de melhor curta-metragem e o prêmio do júri popular no Festival de Brasília.

Figura 9 Personagens do filme “Sinfonia Amazônica”, 1953.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://matracacultural.com.br/2018/12/20/de-23-01-a-04-02-mostra-brasileirinhos-de-cinema-para-criancas/>

No entanto, os desenhos não eram encontrados somente em películas e/ou curtas-metragens. As histórias em quadrinhos também já faziam parte da realidade das crianças brasileiras da época, uma vez que estas tiveram início anterior ao cinema de animação no país. A primeira publicação foi veiculada pelo jornal Vida Fluminense, em 30 de janeiro de 1869, de autoria de Angelo Agostini. A primeira história se chamava “As aventuras de Nhô Quim”, as artes eram desenhadas a lápis e decalcadas para que o jornal pudesse realizar a impressão posteriormente.

Figura 10 Fragmento da História em quadrinhos "As Aventuras de Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte", 1869.



O pobre mártir, convencido de que ia ser transformado em paliteiro, como São Sebastião, viu, de repente, uma jovem índia colocar-se diante dos bugres, e empunhando um arco, fazer pontaria para ele.

A flecha, percorrendo o espaço com a rapidez de um raio, veio cravar-se dois dedos acima de sua cabeça. Sem desconcertar-se, a índia, colocando seu dedo sobre a fronte, parecia dar a entender que a sua pontaria era dirigida à testa do infeliz.

Fonte: Internet. Disponível em: <https://quadrinhos.wordpress.com/tag/as-aventuras-de-nho-quim/>

Além das histórias satíricas, a arte produzida fora do Brasil passou a ser amplamente consumida e comercializada a partir da década de 1930, e, mais uma vez, a falta de incentivo fez com que o mercado, para os desenhistas brasileiros, ficasse mais limitado. Ainda assim, na década de 1940, mesmo com grande influência das produções estadunidenses em território brasileiro as histórias em quadrinhos produzidas no país e desenhadas por artistas nacionais passaram a ser comercializadas no Brasil (ANSELMO, 1975, p. 46).

Travando uma batalha extensa com artistas estadunidenses, os artistas brasileiros se propuseram a contar estórias que remetiam ao nosso cotidiano ao mesmo tempo em que o estilo de vida estadunidense ainda era um modelo a ser seguido. Em meio a culturas contrastantes, um artista sobressaiu na produção destas estórias. Em 1959, chegou às bancas por meio do Jornal da Manhã as histórias em tirinhas do cachorrinho “Bidu”. Logo, este ganha novos amigos como “Chico Bento” e “Boa Bola”.

A demanda por produção de mais e mais tirinhas fez com que o criador original, Mauricio de Souza, fosse obrigado a ampliar seu trabalho. Fundando a Mauricio de Souza Produções em 1966 e com o sucesso de seus quadrinhos, desmitificou a ideia de que somente produções estrangeiras traziam retorno financeiro e reconhecimento.

O prestígio era tanto que os personagens desenhados por Maurício não se encontravam somente nas histórias em quadrinhos, que tiveram seu início em 1970, tinham encontrado outros espaços para serem difundidos. Desta forma, a agora Turma da Mônica também realizava peças publicitárias. As aventuras de Mônica e seus amigos apareceram

em diversos jornais do país e os gibis foram amplamente comercializados. Não somente nas páginas dos quadrinhos que eles se encontravam. Era possível vê-los também em peças teatrais além de terem relativo sucesso na Europa e América Latina.

As exposições nas produções publicitárias solidificaram o crescimento das vendas de gibis, conquanto demandou um tempo maior para a produção de curtas animados. No ano de 1979, chegavam à televisão os primeiros curtas-metragens que abordavam desde temas educacionais a questões ecológicas. Foram criados, ao longo dos anos, mais de cem personagens para as histórias da irritadiça Mônica. Maurício de Souza é o único artista brasileiro filiado a um sindicato estrangeiro o UFS (*United Featured Syndicate*) (BENDAZZI, 2016, p. 418).

A partir da década de 1960, são encontradas algumas produções abstratas e subjetivas produzidas pelo Centro Experimental de Ribeirão Preto, sob a batuta de Roberto Miller, premiadas em diversos festivais. Os trabalhos de artistas plásticos passam a se unir a arte fílmica. Embora tenha tido muita importância no cenário criativo do país, atraindo, inclusive, interesse internacional nas produções, o centro foi dissolvido. Em 1963, foi lançado o curta “A Semente”, de autoria de Marcos Magalhães, investida do diretor na técnica de 8mm.

Em meio a modificação da concepção das produções animadas, o cinema dirigido ao público adulto também sofreu transformações, podendo ser considerado, de fato, um cinema politizado. Destarte com a chegada do Cinema Novo, vertente cinematográfica brasileira que “No que diz respeito ao negro, a linha adotada é [...] denunciar a exploração de que é vítima o negro mas sem se deter em uma análise racial, uma vez que o negro está englobado na massa multi-racial dos pobres e oprimidos” (SENNÁ, 1979, p. 216).

Portanto, há uma mudança na utilização de personagens negros, tal qual na criação de narrativas que tenham enfoque na questão racial. Não obstante, a questão política ainda se sobressai contrariando, assim, a mensagem de filmes comerciais de outrora, que auxiliavam na continuidade da desvalorização da estética e cultura negra.

Tais mudanças estimuladas pelo trabalho do diretor Glauber Rocha no pensamento acerca do papel social do filme contribuem para que, no campo da animação, grupos destinados ao desenvolvimento de produções animadas sejam criados, como o CECA (Centro de Estudos de Cinema de Animação) e o Fotograma. Compartilhavam entre si seu insucesso em sua continuidade, em contrapartida, promoviam mostras de cinema e a

absorção das variadas técnicas com o propósito de criar filmes e curtas que se dispusessem a ir além do que já havia sido alcançado até então. Este período também foi marcado pela difusão de animações voltadas a educação infantil.

Em 1969 foi criada a Empresa Brasileira de Filmes (EMBRAFILME), companhia estatal, produtora e distribuidora de filmes brasileiros, tendo seu ápice durante a década de 1970. Por ter atuado durante o regime militar, o qual tinha como objetivo cercear o campo da cultura e arte no país, a empresa se propôs a ir além do que se esperava dela.

Valorizando a representação de artistas e diretores, tal qual preocupando-se com a distribuição de películas feitas no Brasil a fim de trazer o público brasileiro para as salas de cinema, contudo não se atentava ao fato de centralizar a produção das películas, assim como não compreendia a importância da infraestrutura para se manter enquanto empresa. Tais ambiguidades permitiram com que a empresa perpassasse o período militar e propiciasse a ascensão do cinema brasileiro (RAMOS; SCHVARZMAN, 2018).

A década de 1970 foi muito importante no que diz respeito ao aprimoramento das técnicas na obtenção de longas-metragens. Os anos de 1971 e 1972 expressaram a genialidade dos criadores por meio das obras “Presente de Natal”, de Álvaro Henrique Gonçalves, e “Piconzé”, filme de Yppê Nakashima. Ambas as obras marcam a chegada dos desenhos a cores no país e levaram anos para serem finalizados. No caso da obra de Álvaro, foram necessários cerca de três anos para que esta fosse completada, visto que o diretor teve que realizar todo o trabalho de criação e montagem sem qualquer equipe. Como afirma Bendazzi (2016, p. 418), Gonçalves trabalhou diariamente no filme, tendo este sido lançado em fevereiro de 1971, na cidade de Manaus, terra natal do diretor.

“Presente de Natal” não teve tanta visibilidade no circuito nacional devido à interpretação única do autor e pela forma com que o diretor optou por realizar seus desenhos. Isto impediu com que a obra fosse distribuída em várias cidades do país, não tendo gerado retorno financeiro suficiente. Em relação a estória do filme, está se desenrolava por meio dos personagens Miriam e João. Teve como produtor João Luiz Araújo e Silvio Renoldi como editor. A obra de Yppê Nakashima levou cinco anos para ser finalizada e também foi realizada quase que inteiramente pelo diretor. Pela falta de equipe especializada, tal qual Gonçalves, Yppê realizou todo o trabalho de desenhos, cenários, entre outros.

“Piconzé” foi distribuído por todo o país, o que possibilitou com que a estória conquistasse tanto público quanto crítica, e contava as aventuras de Piconzé e seus amigos contra os ataques de inimigos aos habitantes da Vila do Vale Verde. O sucesso em terras brasileiras fez com que o filme fosse distribuído também fora do país. Em Portugal, a obra teve sucesso semelhante. Este filme, ao contrário da maioria, não tinha os cenários pintados.

Figura 11 Trecho do filme “Piconzé”, 1972.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://retrospectivadeanimacao.jurubebaproducoes.com.br/filmes/piconze/>

Todos eles eram compostos por colagens, dando assim uma impressão de profundidade até então não alcançada. Também proporcionavam destaque aos cenários e foram considerados uma novidade no gênero (MORENO, 1978, pp. 98-99). Em relação aos personagens, ainda que a trama se desenrole no sertão, seus protagonistas são brancos. No entanto, quando se observa os moradores da vila, nota-se uma variação de tonalidades na sua composição. Já os vilões, ainda que não sejam todos, têm a pele mais escura e a truculência associada ao estigma do cangaceiro.

Em 1970, Stil lança “Urbis” e “O filho de Urbis”. Já em 1972 lança sua obra mais relevante no que diz respeito a discussão das culturas popular e massificada: “Lampião: ou Para Cada Grilo uma Curtição”, produzido pela EMBRAFILME, que foi premiada como Melhor Filme do Instituto Nacional do Cinema no Rio de Janeiro no mesmo ano.

Juntamente com Antônio Moreno e José Rubens Siqueira, Stil forma o grupo NOS, que tinha por finalidade engendrar novos trabalhos do gênero. Obras como “Reflexos” e “Sorrir” ambas animações de José Rubens Siqueira, eram compostas por fotos e desenhos, assim como o premiado “Ícaro e o Labirinto”. As produções destes artistas foram marcadas

pela utilização de recortes, acetatos, desenhos feitos diretamente no papel e filmagens ao vivo. Siqueira também idealizou o filme “Hamlet” com a presença de personagens de Walt Disney em meio a diálogos de Shakespeare e a citação de trechos da Carta dos Direitos Humanos de 1948 (MORENO, 1978).

Ainda na década de 1970, “Aventuras com Tio Maneco”, longa-metragem infantil ao vivo, técnica que se utiliza trechos de animação para exibir o filme, com autoria de Flávio Migliaccio, foi produzido pela Produções Cinematográficas R.F. Farias e distribuído pela Ipanema Filmes juntamente com a EMBRAFILME, em 1971.

No ano de 1977, os curtas “Criação ou Entre o Princípio do Prazer e o Princípio da Realidade”, de Helvécio Rattón e Fausto Hugo Pratts, e “O Mágico”, de Luiz Bandeira de Mello, são lançados e participam do festival JB/Shell. Em 1980, o CONCINE (Conselho Nacional de Cinema) foi responsável por determinar resoluções que ampliassem o acesso de produções nacionais a locadoras e cinemas do país. O que, de certa forma, permitiu com que se gerasse receita suficiente para que fosse possível que novas criações surgissem nesse período.

Nestas resoluções, exige-se a exibição de um curta-metragem em toda a exibição de filmes de longa-metragem estrangeiros. Isto decidido, nos encontramos frente a um verdadeiro e aberto mercado de trabalho para o filme do gênero, abrindo vertente para a criação de uma escola prática [...]. (MORENO, 1978, p. 106)

Em 1990, é extinta a Empresa Brasileira de Filmes após mais de vinte anos de investimento na criação de produções nacionais. Sua decadência está associada à forte crise econômica que acometia o país, a acusações de favorecimento e a falta de interesse do público na sétima arte, o que teria impulsionado o fechamento da empresa. O CONCINE (Conselho Nacional de Cinema) também foi extinto em 1990, o que inviabilizou coleta de dados referentes à arrecadação e fiscalização.

No entanto, uma parceria anterior entre a EMBRAFILME e a NFB (*National Film Board*) gerou o CTAv (Centro Técnico de Audiovisual), em 1986. O centro foi criado com o objetivo de atender a todas as produções do cinema brasileiro. Contando com modernos equipamentos e núcleos que contemplavam desde a mixagem até a animação, além da preservação dos materiais originais e oficina de câmeras (RAMOS; SCHVARZMAN, 2018).

Mesmo em meio a tantos cortes e dissoluções, em 1994 foi lançado o primeiro longa-metragem animado direcionado ao público adulto, intitulado “Rocky e Hudson A

Pistola Automática do Drº Brain”, com direção de Otto Guerra e produção da Prisma Produções, além da Otto Desenhos Animados.

Figura 12 Personagens do filme “Rocky e Hudson”, 1994.



Fonte: Internet. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-205213/fotos/detalhe/?cmediafile=20472651>

Rocky e Hudson já eram personagens conhecidos do público, criados pelo cartunista Adão Iturrusgarai. O filme contava as aventuras dos caubóis Rocky e Hudson, os quais eram gays, enfrentavam inimigos viajando pelas estradas. Foi premiado como Melhor Filme do Festival de Desenho Animado, Menção honrosa do Júri no Festival de Cinema de Brasília em 1994.

“Cassiopéia” foi iniciado em 1992, apesar disto só chegou aos cinemas em 1996. O filme só foi concluído dada a persistência da arte sobre a falta de recursos. A obra de Clóvis Vieira foi a primeira completamente computadorizada e em 3D do país. A obra envolveu vários profissionais da área que se dispuseram a quebrar mais uma barreira e elevar ainda mais o nível das produções brasileiras.

Figura 13 Trecho do filme “Cassiopéia”, 1996.



Fonte: Internet. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-202026/fotos/>

Produzido pela NDR Filmes e Produções LTDA, a película contava a estória de um diminuto planeta da constelação de “Cassiopéia” sendo invadido por outros seres extraterrestres, a partir daí se inicia uma luta pelo planeta. O filme enfrentou problemas para adentrar as salas de cinema do país. Ainda com a resistência, ficou em cartaz, competindo de forma indireta com a produção da Pixar, *Toy Story*, de 1995. Neste ínterim, Mauricio de Souza lançou diversas películas direto em home-vídeo, dentre elas a série “Videogibi”.

Na década seguinte, Walbercy Ribas lançou, em 2001, o filme “O Grilo Feliz”, longa-metragem que tinha como público o infantil e foi produzido pela Start Desenhos Animados. Walbercy Ribas tem uma história como desenhista de animações publicitárias, tendo iniciado em 1959. O próprio personagem principal do filme já tinha aparecido em comerciais televisivos da marca Sharp. Em 2006, Otto Guerra retorna com nova animação destinada ao público adulto intitulada “Wood & Stock: Sexo, Orégano e Rock and Roll”. Produzida pela Otto Desenhos Animados e Estúdios Mega, contou com financiamento governamental.

Figura 14 Trecho do filme “Wood & Stock: Sexo, Óregano e Rock and Roll”, 2006.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://musicaecinema.com/wood-stock-animacao-psicodelica/>

“Brasil Animado” marca mais uma investida contra as barreiras da produção do cinema nacional. Em 2010, é lançada a primeira produção realizada em 3D estereoscópio. Dirigido por Mariana Caltabiano, o filme contava a busca dos personagens principais pelo jequitibá rosa no Brasil. Misturando animação e live-action, foi produzido pela Globo Filmes e distribuído pela Imagem Filmes. Em 2012 é lançado a continuação de “Brichos”, “Brichos – a floresta é nossa”, também com direção de Paulo Munhoz. Em 2013, é lançado no cinema o primeiro filme de Stop Motion brasileiro, “Minhocas”, ainda que esse título também seja associado ao filme “O Dragãozinho Manso”.

Figura 15 Trecho do filme “Lino: O filme”, 2017.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/3OZzsvufH04/maxresdefault.jpg>

Dirigido por Paolo Conti, “Minhocas” traz histórias de um jovem trio de minhocas que tem que lutar contra um inimigo que objetiva subjugar todas as minhocas. O filme é coproduzido pela Globo Filmes e Glaz Entretenimento e produzido pela *Animaking*. O

longa é livremente inspirado no curta de mesmo nome, lançado em 2005, vencedor do Anima Mundi e Festival de Cinema de Gramado. Foram cerca de 600.000 fotos e cinco anos para a conclusão do filme.

No mesmo ano, 2013, “Uma História de Amor e Fúria”, com direção de Luiz Bolognesi, é premiado com o prêmio máximo do Grande Prêmio do Cinema Brasileiro de Melhor Longa-Metragem de Animação e Melhor Efeito Visual, em 2014. Também foi premiado no Festival de *Annecy*, como Melhor Filme. Foi o primeiro filme brasileiro a conquistar este título.

Figura 16 Imagem dos bastidores do filme “Minhocas”, 2013.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/12/1388086-primeiro-longa-brasileiro-em-stop-motion-minhocas-foi-feito-com-600-mil-fotos.shtml>

No ano de 2014, o Brasil é premiado novamente no Festival *Annecy* com o filme “O Menino e o Mundo”, de Alê Abreu, que se tornou o primeiro filme animado brasileiro a ser indicado ao Oscar. O ano de 2017 foi variado, pois teve filmes com diferentes tipos de técnicas de animação, dentre elas o CGI, com o filme “Lino: o filme”, de Rafael Ribas, e produção em 2D digital com “Historietas Assombradas: O filme”, de Victor Hugo Borges. Em 2018, o personagem do televisivo *Discovery Kids* “Peixonauta: O filme” também ganha um longa-metragem em 2D digital pelas mãos de Célia Catunda, Kiko Mistrogiro e Rodrigo Eba com uma história de fundo ecológico.

Figura 17 Trecho do longa metragem " Historietas Assombradas: O filme", 2017.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CjhsjFKjAXU>

“Tito e os Pássaros”, lançado em 2019, tem direção de Gustavo Steinberg, Gabriel Bitar e André Catoto Dias. Distribuído pela *Elo Company*, foi exibido no Festival francês de *Annecy*. Seus traços remetem a pinturas e, de certa forma, relembram os primeiros trabalhos realizados no país, quando os desenhos eram pintados. Esta película em questão tem um traço interessante, a estória dialoga sobre a problemática da indústria do medo e do papel do sensacionalismo na manutenção da atmosfera de perigo imediato da sociedade contemporânea.

Tem personagens brancos e negros, sendo o protagonista Tito, um garoto de dez anos branco, tem como amigos Sara e Buiú, este em especial com quem mantém uma importante relação. Contudo, diferentemente de Sara, Tito e da turma de desafetos do protagonista, Buiú é o único pertencente a classe baixa e estranhamente não emite um único som. Buiú é filho de uma personagem que nem nome tem. A mãe deste faz parte de um grupo que até pouco tempo era considerado como parte da família, mas não gozava de leis trabalhistas que garantissem direitos básicos.

Mesmo não tendo sua raça definida na produção, é sabido que a população que mais exerce esta função no país é a de mulheres negras e pobres. Mesmo que os realizadores não deixem isso claro, fica evidente a qual grupo étnico a personagem pertence. A escolha de seus desenvolvedores em idealizar uma criança pobre e parda em completo silêncio em meio a discussões sobre o lugar de fala das minorias acentua a problemática da negatividade do racismo nas produções animadas do país.

A história da animação no Brasil demonstra que, apesar de todas as dificuldades envolvidas na concepção de filmes, dentre elas a ausência de investimentos reais para sua construção, o gênero de animação se desenvolveu. A inserção de personagens negros nas

narrativas fílmicas do país se deu por meio da difusão de estereótipos relativos a pessoas negras, assim como do seu apagamento histórico.

Figura 18 Trecho do filme *Minhocas*, 2013.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://globofilmes.globo.com/filme/minhocas/>

Estes papéis se perpetuaram durante anos, até serem desmitificados no decorrer do Cinema Novo e, posteriormente, com a retomada do cinema no país após os anos 1990. Tais situações ocorreram principalmente porque sempre houve uma disparidade na ocupação de cargos que impulsionassem produções do nicho roteirizadas e dirigidas por pessoas negras. Esta ausência destaca que os problemas da população negra estão correlacionados a falta de ideias fílmicas que dialoguem com situações pertinentes às minorias étnicas.

O esforço das minorias consiste em se reapropriar dos meios de definir sua identidade, segundo seus próprios critérios, e não apenas em se reapropriar de uma identidade, em muitos casos, concedida pelo grupo dominante. Trata-se então da transformação da heteroidentidade que é frequentemente uma identidade negativa em uma identidade positiva. Em um primeiro momento, a revolta contra a estigmatização se traduzirá pela reviravolta do estigma, como no caso exemplar do *black is beautiful*. (CUCHE, 2002, pp. 190-191).

A falta de negros e negras nos postos de comando da indústria cinematográfica evidencia que não há mobilização real daqueles que as ocupam para se discutir a temática racial em películas infantis, ainda que o racismo atinja as crianças negras na mais tenra idade. A etnicidade neste caso, no cinema de animação brasileiro ainda é uma problemática a ser amplamente discutida.

Por intermédio de diferentes possibilidades criativas, em sua maioria estratégias criadas com o intuito de driblar os obstáculos que os cercam, desenhistas e cartunistas brasileiros fizeram de seus impasses seu maior motivador no processo criativo. Desta forma, o ato de criar, tal como, desenvolver esta arte e ter sua arte reconhecida na qualidade

de artista demanda tenacidade ímpar, uma vez que as dificuldades de acesso aos mais simples recursos impediram com que diversos artistas continuassem a realizar trabalhos autorais.

Figura 19 Trecho do filme Tito e os Pássaros, 2019.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2018/12/03/brasileiro-tito-e-os-passaros-e-indicado-ao-annie-o-oscar-da-animacao.htm>

Nada obstante, o reconhecimento por meio de premiações nacionais e internacionais enfatiza a complexidade do histórico de profissionais brasileiros, sua importância no campo da animação mundial e como mediante modos distintos conseguiram imprimir sua marca. Ainda há muito o que dizer e o que se produzir no cinema de animação do Brasil. A visão de mundo dos desenhistas e diretores brasileiros tem evoluído e se desenvolvido. Atualmente, não mais existem as amarras publicitárias que impediam com que trabalhos autorais fossem difundidos.

E, ainda que ocupem grande parte dos locais de comando, alguns diretores brancos têm se utilizado de seus privilégios para dialogar sobre as diferentes experiências de outros cidadãos brasileiros que, em suma, durante a história da animação foram esquecidos na sua concepção.

3. EU ACHO QUE VI RACISMO...

Os últimos dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) revelam que houve aumento significativo na proporção de pessoas que se auto declararam negros/pardos no país dentre os anos de 2015 e 2018. Em números populacionais separados por regiões, o nordeste teve o maior número, equivalente a 11,3%, seguido do sudeste com 9,9%, centro-oeste com 9,2%, norte com 7,1%, e sul com 4,8%.

O aumento deste grupo demonstra que a ressignificação do negro tem ocorrido em todas as regiões do país, impulsionada pela consciência de raça propagada pelas ações afirmativas dos últimos anos, que contribuíram para a inclusão destas pessoas em locais anteriormente destinados à parcela branca e elitizada da população. Tais números também são resultados de um processo de enfrentamento contra o racismo, e a consequente discussão de seus efeitos na sociedade é essencial para o alcance da equidade. Assim sendo, este reconhecimento deveria vir acompanhado de uma maior representação nos meios de comunicação, dentre eles as produções cinematográficas. Contudo, a realidade está longe disso.

Citando Fanon (2008), esse reconhecimento enquanto pertencente ao grupamento negro/pardo:

Queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente. Mas rejeitava qualquer infecção afetiva. Queria ser homem, nada mais do que um homem. Alguns me associavam aos meus ancestrais escravizados, linchados: decidi assumir. Foi através do plano universal do intelecto que compreendi este parentesco interno – eu era neto de escravos do mesmo modo que o Presidente Lebrun o era de camponeses explorados e oprimidos pelos seus senhores (FANON, 2008, p.106).

Quando o brasileiro preto/pardo⁷ observa a programação televisiva e/ou assiste a um longa-metragem produzido e comercializado nas salas do país, raramente enxerga um igual. O reflexo que se vê em telas brasileiras é o oposto à realidade: atores e atrizes brancos interpretando todo tipo de personagens. Personagens brancos, complexos - e quando dizemos “complexos” estamos a dizer que são personagens que tem uma estória envolta destes -, com famílias, passado, presente e futuro. E nem sempre pode-se dizer que o mesmo ocorre na construção de personagens negros nestas produções.

⁷ Termo utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística durante a pesquisa.

Uma pesquisa - veiculada pela ANCINE (Agência Nacional de Cinema) e proposta pela Coordenação de Monitoramento de Cinema, Vídeo Doméstico e Vídeo por Demanda da SAM (Superintendência de Análise de Mercado) - intitulada “Diversidade de Gênero e Raça nos Longa Metragens Brasileiros Lançados em Sala de Exibição 2016” evidencia que, ainda que tenha havido mudanças em termos populacionais, é perceptível uma recorrente negativa da diversidade que nos constitui enquanto nação. Se o termo *raça* já não mais é utilizado como um determinante biológico de grupos étnicos, como argumenta Almeida (2018), sua flexibilidade, atrelada à historicidade contida neste, constitui política e economicamente as sociedades atuais (ALMEIDA, 2018, p. 19).

Desta forma, o contato com outros grupos étnicos e o vislumbre da diversidade ainda é visto como um entrave para produtores e diretores no Brasil. *Raça*, neste caso, tem sido utilizada para categorizar os participantes da indústria cinematográfica como capazes e/ou não de realizar tarefas relacionadas à geração de um filme. A rotulação destes indivíduos com base em suas possíveis qualidades ressalta que o país ainda se encontra atrasado no que diz respeito à representação e representatividade nestes campos.

A *raça* é o que autoriza localizar, entre categorias abstractas, aqueles que tentamos estigmatizar, desqualificar moralmente e, quiçá, internar ou expulsar. A *raça* é o meio pelo qual os reificamos e, baseados nessa reificação, nos transformamos em senhores, decidindo desde logo sobre o seu destino, de maneira a que não sejamos obrigados a dar qualquer justificação. (MBEMBE, 2014, p.70)

Assim, os ocupantes dos cargos mais altos da referida arte (cinema) compactuam com um discurso político que aceita a pluralidade brasileira, mas, ao mesmo tempo, durante a escala de elenco, foge da realidade populacional. Reforçando preconceitos, difundindo a ideia de que, apesar da conhecida heterogeneidade, a sociedade brasileira é homogênea em se tratando de profissionais. O que se tem são enunciados que remetem historicamente de forma dialética a um ou mais sujeitos históricos, sendo estes imersos nas convenções sociais, se tornando palpável, a partir do acesso a essas produções, seus discursos ideológicos e perspectivas de uma maioria (SHOTAT; STAM, 2006, p. 265).

Esta prática é vista desde a chegada do cinema ao Brasil, uma vez que o negro já se encontrava na condição de marginalizado durante o período da república. Sua consequente exclusão destes espaços permitiu com que o grupo dominante fizesse do cinema um campo frutífero de representações ideológicas. Quando não se tinha interesse em mostrar sua existência, buscavam-se ângulos e enquadramentos que ocultassem e/ou excluíssem sua

presença no local. Seu apagamento era feito pela escolha do formato a ser explorado pelo diretor em conjunto com maquinário (CARVALHO, 2003, 162).

A pesquisa mencionada foi criada com o intuito de mensurar as desigualdades existentes no cinema brasileiro. Tendo sido o primeiro levantamento realizado com recorte de raça e gênero, encontrou números alarmantes sobre a falta de representação nestes espaços, os quais ressaltam a permanência de um grupo elitizado e majoritariamente branco a desenvolver narrativas que, em tese, dialogam com a realidade brasileira.

É sabido que a história brasileira no cinema foi árdua devido a inúmeros fatores que postergaram a produção fílmica no país. Entretanto, com a criação de órgãos que prezavam pela continuidade da arte no país, bem como a sua difusão, os avanços tecnológicos e financeiros fizeram com que o Brasil fosse reconhecido mundialmente por conta de suas produções. No entanto, esses avanços não foram acompanhados de políticas públicas que visassem a inclusão de minorias étnicas na produção e elenco de longas-metragens.

Acresce que, para além da desigualdade social e intelectual a qual pessoas negras estão condicionadas, ainda tem que lidar com a exclusão e/ou invisibilidade midiática. Durante a pesquisa, foram analisadas 142 produções - exibidas comercialmente nas salas de cinema do país. O resultado da pesquisa, apesar de não espantar, escancara as divisões raciais que ainda permeiam as relações sociais no Brasil.

Das obras analisadas, a maior parte foi dirigida, produzida e/ou roteirizada por pessoas brancas, em grande maioria homens. Destes, 97,2% das produções foram dirigidas por brancos, sendo 19,7% por mulheres brancas, e apenas 2,1% destes filmes foram dirigidos por homens negros. Mulheres têm maior participação na direção de documentários, contudo, quando se fala na participação de mulheres negras os números se tornam inexistentes.

Não houve quaisquer produções dirigidas e/ou roteirizadas por mulheres negras no ano da pesquisa, em 2016. Não há argumentos que justifiquem a ausência e/ou pequena participação de profissionais negros na concepção de filmes. Porém, pesquisas específicas como está se mostram necessárias para questionar a permanência do preconceito no campo audiovisual.

A representação também é teatral, e em muitas línguas “representar” significa “atuar” ou fazer um papel. As artes narrativas e miméticas, na medida em que representam *ethos* (personagem) e *ethnos* (povos), são consideradas representativas não apenas da figura humana, mas também da visão antropomórfica. Em um outro nível, a representação também é política, na

medida em que o exercício político geralmente não é direto, mas representativo. [...] Muitos dos debates políticos em torno de questões de raça e gênero [...] tem como ponto central a questão da representação própria e do aumento da representação das “minorias” [...]. [...] é o princípio semiótico de que algo “está no lugar” de uma outra coisa, ou de que alguém ou algum grupo está falando em nome de outras pessoas ou grupos. Nos campos de batalha simbólicos dos meios de comunicação de massas, a luta por representação tem correspondência com a esfera política (SHOTAT; STAM, 2006, p. 268).

Nos espaços de comando das produções fílmicas - incluindo os de direção, roteiro, fotografia e arte -, o abismo racial e de gênero fica ainda mais aparente. Segundo a pesquisa “Diversidade de Gênero e Raça nos Longa Metragens Brasileiros Lançados em Sala de Exibição 2016”, homens brancos ocupam mais de 60% das posições de roteiristas das produções brasileiras, bem como 100% das animações do país.

Homens negros desempenham 2,1% da função de produção. Assim como não há mulheres negras na direção e roteirização, também não há mulheres negras ocupando o cargo de produtoras. Nos elencos observados durante a pesquisa, o equivalente a pessoas negras chegava a apenas 13,3%, e em 42,2% não havia sequer um único ator e/ou atriz negra no elenco.

Ao observarmos os dados apresentados, podemos compreender o motivo de não haver narrativas fictícias que dialoguem sobre o racismo. Havendo maior aceitação do tema apenas em alguns documentários que, por vezes, não alcançam o grande público, pois não são considerados comercialmente viáveis. As histórias contadas no Brasil têm saído quase que predominantemente pelas mãos do grupo dominante, racista e elitista que compõe estes locais há mais de cem anos.

Neste contexto, como argumenta Achille Mbembe (2014), a raça determina os limites que uma e/ou outra pessoa pode circular, bem como os espaços que ocupam, principalmente por estarem ligadas a estruturas econômicas e sociais. O racismo estrutural permite com que o espaço urbano seja um campo fértil de injustiças sociais e segregação, onde a marginalização e a ausência caminham juntas a expansão urbana. Ao se expressar por meio da ausência de um grupo minoritário de determinado espaço encontra justificativas na associação direta a um local específico como um território destinado exclusivamente a camada elitista branca.

O preto, diante da atitude subjetiva do branco, percebe a irrealidade de muitas proposições que tinha absorvido como suas. Ele começa então a verdadeira aprendizagem. E a realidade se revela extremamente resistente... Mas alguém poderá pretender que descrevo um fenômeno universal, – o critério da virilidade sendo justamente a adaptação ao social. Responderemos então que esta crítica é

inadequada, pois mostramos justamente que, para o preto, há um mito a ser enfrentado. Um mito solidamente enraizado. O preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina (FANON, 2008, p. 133).

Se cabe a brancos decidirem quais narrativas serão exibidas ao grande público, discursos dominantes e racistas ainda estarão ativos nas produções encontradas nas salas de cinema pelo país. Ficando evidente o porquê de não terem produções que se comprometam a tratar de um tema tão relevante, que faz parte de nossa construção enquanto sociedade e que tem sido pauta do movimento negro desde seu início, questionando discursos que comprometem a luta pela igualdade.

As pesquisas citadas devem ser tratadas como temas mobilizadores. Uma se refere ao reconhecimento e exaltação da cultura, da raça e do sentido de pertencimento, encorajados por datas comemorativas e políticas que tem por objetivo tirar da margem da sociedade uma população que convive com a desigualdade desde sempre. Em contrapartida, a outra procura questionar a falta de representatividade e protagonismo negro em locais ainda reservados a uma maioria branca e elitista.

Portanto, negar o racismo e comercializar histórias que condizem com a realidade de apenas uma parcela da população explícita que se calar diante das atrocidades e marginalização do outro é um privilégio de poucos. Os estereótipos sempre existiram nas representações de pessoas negras em películas dentro e fora do Brasil, todavia, pode-se associar a deturpação dessas pessoas a pequena ocupação de pessoas negras em locais que possam viabilizar a construção de novas narrativas.

As animações criadas no Brasil ainda não se dispuseram a criar uma gama de personagens negros que se distanciassem amplamente do perfil miserável e de servidão ao qual atores e atrizes negros se viram condicionados até meados dos anos 2000. Desta forma, o questionamento da continuidade dos estereótipos é fundamental para a desconstrução do ideal do negro nas películas e desenhos animados.

3.1 OH, VIDA... OH AZAR... EU SABIA QUE IAM ME ESTEREOTIPAR

Animações, sejam elas desenhos animados, séries e/ou filmes fazem parte do cotidiano de crianças e o Brasil tem vivido um momento único de crescimento na criação e difusão destes produtos. Frequentemente consumidos durante o período de formação de identidade e personalidade do público infantil, gozam de grande apelo por esta parcela de espectadores. Seus consumidores tendem a compreender estas produções como sendo algo relevante, pois associam as experiências de mundo a sua realidade histórica (OLIVEIRA, 2001). No entanto, estes materiais não se encontram livre do racismo que permeia a indústria cinematográfica de cunho adulto. Nas produções animadas, o abismo é ainda maior.

A diversidade que é vista em animações por vezes se encontra ancorada em amizades existentes entre protagonistas e personagens secundários. Nestas relações, os estereótipos e discriminações são visíveis dado sua superficialidade e/ou comportamento em relação ao que é visto em seus parceiros de grupo. Como foi exposto anteriormente, quem detém o poder da escrita destas narrativas nem sempre se atenta em propagar referências positivas para todo o público, o que inclui crianças de outras etnias.

A literatura, e, por extensão, o cinema, não se referem ao “mundo”, mas representam suas linguagens e discursos. Em vez de refletir diretamente o real, ou mesmo refratar o real, o discurso artístico constitui a refração de uma refração, ou seja, uma versão mediada de um mundo sócio-ideológico que já é texto e discurso. (SHOHAT, STAM, 2006, p.264)

As construções das imagens destes personagens estão associadas a exclusão social, marginalização e pobreza a qual negros são fortemente acometidos. Inferioridade, subserviência, assim como cordialidade, ainda são aspectos relacionados a personagens negros. Como argumenta Robert Stam, “[...] os discursos que a arte representa são eles próprios sociais e históricos” (SHOHAT, STAM, 2006, p.265).

O passado do Brasil ainda define os rumos que a população negra trilha mesmo após a concessão da dita “liberdade”. O condicionamento, a situação precária, sua consequente marginalização e o entendimento de que o esquecimento do passado escravocrata seria o mais compreensível para alcançar a tão sonhada democracia racial, contribuiu para que a violência se estigmatizasse e se perpetuasse por diferentes meios, dentre eles a cultura.

A não aceitação da cultura negra favoreceu a não integração do negro na sociedade. A extensão deste tipo particular de discriminação vai além da hostilidade direta. Como

assinala Hanna Arendt apud SCHWARCZ (2012), o racismo impede que o indivíduo exerça seu livre arbítrio, sendo este associado ao grupo racial no qual tal sujeito se encontra inserido. Algo semelhante é notado por Lilia Schwarcz (2012) em relação ao fornecimento de aparatos ideológicos, que são utilizados como justificativa a desigualdade e a inferioridade do grupo negro em detrimento do branco.

Os resultados destas ações geram uma forma discriminatória diversificada, baseada em uma crença inconsciente para além dos estereótipos negativos associados a raça, que, por sua vez, afeta as atitudes e comportamentos de membros conhecidamente fora do grupo dominante. Esse preconceito indireto corrobora para que um grupo atribua ao outro as desvantagens que norteiam seu ambiente. Destarte, a cultura, a religiosidade e outras noções de pertencimento são reconhecidas pelo grupo dominante como algo a ser menosprezado ou, no mínimo, diminuído, corroborando com a exclusão e a desvantagem com que grupos minoritários tendem a conviver. Essas manifestações de discriminação, sejam elas diretas e/ou indiretas, constituem barreiras para o alcance da equidade de tratamento (BLANK; DABADY; CITRO, 2004, p. 60).

Tal traço advém da construção histórica e política da qual fizeram e fazem parte. Assim como assinala Lola Young (2006, p.5), representações de pessoas negras em um contexto visual tendem a significar algo, mais precisamente no que tange as discussões em sociedades racialmente estratificadas. O racismo opera de forma dialética, afetando a todos em suas bases individuais. Por conseguinte, a alocação de pessoas hierarquicamente define as relações entre as raças

The race placed in the superior position tends to receive greater economic remuneration and access to better occupations and/or prospects in the labor market, occupies a primary position in the political system, is granted higher social estimation (e.g., is viewed as "smarter" or "better looking"), often has the license to draw physical (segregation) as well as social (racial etiquette) boundaries between itself and other races, and receives what DuBois (1939) calls a "psychological wage" (Marable 1983; Roediger 1991). The totality of these racialized social relations and practices constitutes the racial structure of a society (BONILLA-SILVA, 1997, p. 469-470).⁸

⁸A raça colocada em superioridade tende a receber maior remuneração e acesso a melhores ocupações e/ou perspectivas no mercado de trabalho, ocupando uma posição primária no sistema político, recebendo maior estima social (é visto como “esperto” ou “melhor aparência”), frequentemente tem a licença para desenhar físico (segregação) assim como os limites sociais (etiqueta racial) entre si e outras raças, e recebe o que DuBois (1939) intitula de “remuneração psicológica” (Marable 1983; Roediger 1991). A totalidade destas relações e práticas sociais racializadas constituem a estrutura racial da sociedade (BONILLA-SILVA, 1997, p. 469-470) Tradução nossa.

Desta forma, os efeitos gerados a partir das individualidades e coletividades reais nas crenças, atitudes e ações dos sujeitos se tornam o suporte desse alicerce de dimensões sociais (ROCCHIO, 2000, p.20). A raça molda a vida de negros e brancos e, neste caso, por conta de sua amplitude no que diz respeito a representação tanto nas mídias quanto na história em si, a sensação de pertencimento é algo intrínseco a estes. É devido à recorrente aceitação como grupo dominante que, em sua maioria, não creem na necessidade de se debater a temática racial.

Como aponta DiAngelo (2018), a identificação racial na sociedade tem um papel fundamental na identidade que estes desenvolvem, em como nos vemos a nós mesmos. Ou seja, quando se é branco, se é tratado como tal. E o fato de pessoas brancas não passarem por situações idênticas reforça as vantagens associadas ao privilégio que uma pessoa caucasiana tem em nossa sociedade pelo simples fato de ser branca.

Não é exigido do branco que este se identifique como pertencente à raça branca, ele simplesmente o é. Desta forma, quando lhe é apresentado uma nova concepção acerca de suas vantagens sociais, há uma negação frequente. Se tornando, por vezes, incapaz de criticar a estrutura social que possibilita com que o racismo se manifesta também por intermédio do privilégio. As vantagens deste grupo (WISE, 2011) se acumularam com o passar das gerações, se desenvolvendo em um sistema racista. Continuando vívidas na contemporaneidade, por meio da associação sobre a perspectiva branca que nos permite generalizar declarações da branquitude e nunca se afastar do ponto de vista destes.

Posto isto, a homogeneidade nas produções que tratam sobre a comunidade negra está interseccionado com a forma com que o indivíduo marginalizado é visto na sociedade

[...] Por outro lado, as representações dos grupos dominantes não são vistas como alegóricas, mas como “naturalmente” diversas, [...]. Esses grupos não precisam se preocupar com “distorções e estereótipos”, pois mesmo imagens ocasionalmente negativas fazem parte de um amplo repertório de representações. [...]. Entretanto, cada imagem negativa de um grupo “minoritário” se torna, na lógica da hermenêutica da dominação imbuída de significado alegórico como parte do que Michael Rogin chamou de “excesso de valor simbólico” dos oprimidos (SHOHAT, STAM, 2006, p.269).

As relações sociais continuam a ser pautadas por uma proeminente desigualdade e isso se reflete na representação cultural destes grupos. Desta forma, a violência não se caracteriza somente no aspecto bestial da palavra, há outras formas desta, a qual a população negra é acometida diariamente, e uma destas é exatamente o cerceamento à sua imagem, o que, por sua vez, contribui para que o processo de construção de imagem e

autoestima seja minado ainda durante seu crescimento. Em razão desta ausência, cresce, ainda em tenra idade, a percepção de que há uma negatividade no “eu”.

O fortalecimento da identidade negra só ocorre quando há personagens que fogem da premissa inicial de subserviência e ignorância que acompanha a representação do negro no cinema desde o período da república. Ainda que se tratem de técnicas distintas, por muito tempo roteiristas têm reproduzido nas animações certos papéis anteriormente encontrados em películas narrativas.

Por não haver semelhantes ocupando espaços relevantes na indústria cinematográfica “[...] na medida em que o sistema, [...] favorece produções caríssimas, ele não é apenas classista, mas também eurocêntrico, quer a intenção seja explícita ou não: para participar deste jogo é preciso ter grande poder econômico (SHOTA; STAM, 2006, p.271)”. Os elementos apresentados fazem parte de um “modelo” de racismo que rege a estrutura da sociedade atual.

O racismo estrutural ocorre devido ao processo sócio histórico que culminou nos preconceitos e na falta de oportunidades nos dias atuais. Por se tratar de uma estrutura, sujeitos negros são subjugados por meio da supressão de direitos e na ideia de que o grupo dominante é superior por conta da raça, ensejando a normalização do racismo em uma sociedade estratificada e que desempenha um papel fundamental na estruturação desta. Isto contribui para que a desigualdade social se mantenha como um instrumento vívido da violência contra estes corpos. Apesar de não ser palatável, esta forma de discriminação é encontrada quando se correlaciona Estado e capitalismo.

De acordo com Almeida (2018), o Estado é incumbido de trazer uma ideia de ordem e igualdade para seus cidadãos. Ainda que se compreenda que há divisões de classe e grupos, o Estado traz sentido de unidade, entretanto, sem se esquecer do discurso meritocrático de vencedores e perdedores. Todavia, cria dispositivos que impedem a ocorrência de atos discriminatórios, dando uma falsa sensação de que quem comete determinados atos será exemplarmente punido. Bem como produz ações também legais para que tais grupos minoritários ocupem espaços anteriormente destinados a um único e predominante grupo social.

Tais dispositivos legais estão em desacordo com o racismo, frisando a importância do respeito às pluralidades que coexistem no território nacional, no entanto, se mostram ineficientes diante um quadro mais amplo. Desta forma, o preconceito também se expressa

por meio do campo econômico. Não se descarta que (Almeida, 2018) o capitalismo tem função definitivo na produção de condições subjetivas que permitam com que os indivíduos reproduzam relações sociais baseadas na mercantilidade.

Fomentando a separação entre Estado e sociedade civil, anuindo estes indivíduos a se reconhecerem como pertencentes a alguma classe e/ou grupo social, visto que este recurso admite agregar preconceitos funcionando como métodos subjetivos no interior do capitalismo. Por consequência, os meios de comunicação de massa e o sistema educacional atuam de maneira a produzir subjetividades adequadas, nas quais a discriminação transparece de formas diversificadas, reconhecendo como algo cultural, desigualdades que contradizem a legalidade destas ações.

O estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos, mas que mudemos o próprio objeto da análise (BHABHA, 2007, p.110). A noção de igualdade se manifesta de formas complexas para grupos sociais não pertencentes ao dominante.

O direito de ir e vir se mostra limitado. É natural que em certos locais não se encontre sujeitos negros, a mortandade de crianças e jovens é tratada como consequência. E até mesmo a tortura é compreensível em determinados casos. Salientando, assim, que sociedades nas quais conflitos raciais existem “*[...] with law and conscience on the one side, and with custom and prejudice on the other, discrimination is practiced chiefly in covert and indirect ways, and not primarily in face-to-face situations where embarrassment would result*” (ALLPORT 1966, p.57).⁹

[...] estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente (SCHWARCZ, 2012, p. 32).

Ao serem considerados uma característica intrínseca, há uma necessidade em se preservar preconceitos e atos discriminatórios na sociedade, uma vez que estes determinam o posicionamento social dos indivíduos. As relações sociais são compostas de certo

⁹ “[...] com a lei e a consciência de um lado, e com hábito e o preconceito de outro, a discriminação é praticada principalmente de formas indiretas e secretas, e não fundamentalmente em situações cara-a-cara onde resultará em vergonha” (ALLPORT, 1966, p.57) Tradução nossa.

“decoro”, que, em suas entrelinhas, reforçam as manifestações de dissimulação na qual a injustiça e o drama impostos pela exclusão são esquecidos, diminuídos e/ou suprimidos, como se não competisse ao branco pesar sobre o seu papel na balança social (FERNANDES, 2013, p. 20).

O racismo encontra forças na capacidade de se pesar e medir de formas díspares situações semelhantes ocorridas com sujeitos de diferentes grupos étnicos. Eventualmente, há possibilidade de se admitir exceções, desde que estas sejam relativas a fatos específicos aos pertencentes a sua etnia.

Esse tipo de comportamento indica uma tendência a sujeitar as demais pessoas a preconceitos, dando a estas uma rubrica negativa sobre todos os outros casos relativos a semelhante acontecimento. Evidências contrárias não são admitidas e, apesar de serem reconhecidas, são excluídas (ALLPORT, 1966, p.23). Reconhecer a discriminação racial, assim como os efeitos perniciosos do racismo, como um problema social é imprescindível para a conquista da equidade de oportunidades entre os grupos.

Parte do processo tecnológico que culminou no cinema, a televisão, diferentemente de seu predecessor,

[...] não é algo que se possui como um objeto pessoal nem algo que se projete em um espaço fechado (como a “bolha” da sala escura do cinema); ela é transmitida para todo lugar ao mesmo tempo. [...] A imagem-tela ao vivo da televisão, que não tem mais nada de *souvenir* (pois não tem passado), agora viaja, circula, se propaga, sempre no presente, onde quer que seja. Ela transita, passa por diversas transformações, flui como um rio sem fim. Chega em toda parte, numa infinidade de lugares, e é recebida com a maior indiferença. Imagem amnésica cujo fantasma é um “ao vivo” planetário perpétuo, ela abre a porta à ilusão (simulação) da co-presença integral (DuBois, 2004, p. 46).

A possibilidade de ver, em quaisquer locais, e em tempo indeterminado, corrobora com a lógica explicitada por BUCCI; KEHL (2004) de que, por se amparar no campo da simulação a exibição de determinados programas, contribui para que ocorram efeitos aparentes sobre o laço social dos indivíduos que por ela são afetados.

Em se tratando de cultura brasileira veiculada por esta, como argumenta BUCCI (1996, p.9), os produtos criados no Brasil evidenciam a maneira com que o brasileiro se reconhece culturalmente. Desta maneira, a representação do Brasil é um reflexo de uma parcela da sociedade e a participação dos espectadores acarreta no envolvimento destes nos assuntos que afetam a sociedade, sendo um destes a questão racial nos personagens de desenhos animados.

A elite nacionalista se vê refletida tanto no processo de produção quanto de distribuição de produtos televisivos. Por conta disto, o produto vendido pelas emissoras brasileiras transmite uma ideia semelhante as relações sociais, fora do campo imaginativo destas produções. Como um espelho, a televisão reverbera a desigualdade que permeia a sociedade brasileira, reforçando a cada produto veiculado a aparente normalidade na escassez de negros na frente, dentro e por trás das câmeras das produções brasileiras.

O significado desse movimento branco, no plano cultural, é que todo o país passou a compartilhar, via TV, uma determinada imagem do Brasil, e de suas características, inteiramente construída no Sudeste, e por um número bastante reduzido de pessoas, os roteiristas, redatores e artistas de meia dúzia de emissoras, no máximo. [...] (PRIOLLI, 2000, p. 19).

Por isto, se faz relevante a reflexão do público acerca da presença negra nas produções realizadas e difundidas na televisão brasileira, pois, ao suscitar este pensamento, se reconhece a necessidade de criação de produtos com discursos condizentes com a realidade, mesmo que estas narrativas ainda sejam desconsideradas pelos grupos que dominam a produção de tais produtos.

Deste modo, cabe a nós considerarmos o racismo como este realmente é: algo distante da patologia que racistas utilizam para justificar seus atos diante da sociedade (justificativas consideravelmente aceitáveis pela população) e sim reflexo de uma estrutura capaz de estabelecer uma gama de privilégios materiais e subjetivos para uns e o estreitamento de oportunidades e, por conseguinte, desvantagem para outros. Privilégios estes que, por vezes, não são considerados como o são dada a ideia de que houve um trabalho prévio que justificasse a conquista do status quo que os cerca.

3.2 PRODUÇÕES ANIMADAS EM TELAS BRASILEIRAS

As produções brasileiras têm ganhado espaço tanto na televisão quanto nas salas de cinema pelo país. Esta mudança se deve a evolução com a qual o gênero tem passado nestes mais de cem anos de existência. As premiações fortaleceram a conquista do espaço anteriormente ocupado quase que exclusivamente por produções estrangeiras. Contudo, como discutido acima, os materiais veiculados na televisão e cinema brasileiros nem sempre fazem jus a diversidade de sua população. Quando se fala de animações, o afinamento de personagens encontrados nos desenhos é ainda maior.

Ainda que esta limitação seja reconhecida, houve poucas modificações na programação e/ou no processo criativo de animações com o intuito de incluir grupos

conhecidamente excluídos. Desta forma, a pouca representatividade não se fixa somente nos espaços de comando, mas também na promoção de desenhos e longas animados que se dirijam às crianças negras. A escassez de personagens negros em produções brasileiras ressalta a diferença existente se comparadas às produções estrangeiras. Contando com uma gama maior de personagens protagonistas e por tratarem do tema racial de forma leve, compreendem a importância de se discutir o tema.

“Irmão do Jorel”, produção originalmente brasileira criada por Juliano Enrico, estreou em 2014. Exibido pelo canal pago *Cartoon Network*, conta com alguns personagens perceptivelmente negros, dentre eles Danuza, a mãe do protagonista Jorel, que está entre os personagens principais e aparece em todas as temporadas do desenho. Porém, Danuza não é a única personagem da etnia mencionada.

Apesar da mãe negra, os filhos, Jorel e seu irmão, não têm características que remetam à progenitora, mesmo que o irmão de Jorel tenha cabelos cacheados. Devido à sua pele clara, não há como especificar se este é negro ou não. Seu irmão, mesmo tendo tom de pele semelhante à mãe, ostenta longos cabelos lisos, o que também impossibilita a identificação com a etnia negra.

Figura 20 Marcinho Ririzon a esquerda e Kassius Kleyton à direita personagens do desenho animado "Irmão do Jorel", 2014.



Fonte: Internet. Disponível em: https://irmaodojorel.fandom.com/pt-br/wiki/Marcinho_Ririzon
https://irmaodojorel.fandom.com/pt-br/wiki/Kassius_Kleyton

Já Marcinho Ririzon e Kassius Kleyton, que só aparece a partir da segunda temporada em apenas um episódio, não têm o mesmo espaço de tela que Danuza, pois são personagens secundários. Nada obstante, as características raciais dos personagens são claras, ambos têm peles escuras, diferentemente de Danuza, além de cabelos crespos. Na

terceira temporada há aparições em outros quatro episódios, porém, em situações esporádicas. Nos episódios nos quais os personagens de Marcinho e Kassius são apresentados ao público não há abordagem do tema racial, bem como os outros, nos quais há alguma visibilidade.

Figura 21 Personagem Garnet da série animada “*Steven Universe*”, 2014.



Fonte: Internet. Disponível em: https://i.ytimg.com/vi/wL1_pE1hMZA/maxresdefault.jpg

Outra produção do canal *Cartoon Network*, “*Steven Universe*”, criada por Rebecca Sugar, com origem estadunidense, lançada no ano de 2013, conta com alguns personagens negros. Apesar disso, diferentemente da história de Jorel, os personagens de *Steven Universe* têm mais espaço por serem protagonistas. Dentre eles se encontra uma das *Crystal Gems*, extraterrestres poderosos que fazem o papel de mãe de Steven, já que o garoto é órfão de mãe, mas também é criado pelo pai biológico.

Garnet, uma das criaturas mencionadas, é uma personagem importante na trama, tanto pela influência positiva na criação de Steven quanto como é representada na história na sua qualidade de mulher negra. Em relação às características físicas, a personagem tem a pele escura e cabelos crespos naturais semelhante ao estilo *black power*.

Também há a personagem Connie, a melhor amiga de Steven, que é negra, inteligente, estudiosa e compartilha aventuras e inquietudes da adolescência com seu amigo. Connie é filha de pais bem sucedidos e vive em uma boa localização da cidade onde tudo ocorre, Beach City. O desenho também é reconhecido por abordar outras questões relativas à diversidade.

Figura 22 Personagem “Doutora Brinquedos” da série animada de mesmo nome, 2012.



Fonte: Internet. Disponível em: https://elpais.com/cultura/2012/07/31/television/1343767337_982770.html

Em 2012, no canal *Disney Junior*, estreou a série de desenho animado “Doutora Brinquedos”. Criado por Chris Nee, o desenho é produzido pela *Brown Bag Films*. A Doutora é uma menina negra, que se inspira em sua mãe, que é médica, para cuidar de brinquedos com a ajuda de seus auxiliares bichos de pelúcia. A premissa da estória já é uma total desconstrução, uma vez que a criança tem família que não se encontra em situação de vulnerabilidade social. É exibido no Brasil pelo canal Disney Junior e, apesar de não ser uma produção original brasileira, tem uma proposta interessante na desconstrução da realidade negra.

“Guilhermina e Candelário”, produção colombiana, foi lançada em 2015 com direção de Maritza Rincón Gonzalez. Produzida pela *Fosfenos Media* e *Señal Colombia*, tem como protagonistas um casal de irmãos que davam título a animação. Porém, a maioria dos personagens da animação também é negra e, apesar de terem uma vida simples, valorizavam a cultura e história negra por meio da sociabilidade entre os personagens. Exibido pela TV Brasil, tem cerca de vinte episódios com duração de 12 minutos cada.

Figura 23 Personagens desenho animado “Guilhermina e Candelário”, 2015.



Fonte: Internet. Disponível em:

http://tvbrasil.etc.com.br/sites/default/files/atoms/image/gc3t_still_cap_semillitas_grande.jpg

No ano de 2015, foi lançada a série de desenhos animado “S.O.S Fada Manu”, criada por Jean Cullen de Moura e Tiago Mello, originalmente brasileira e composta por três temporadas. A animação era exibida pela Gloob (canal infantil da Rede Globo). Produzida pela Boutique Filmes e Produções LTDA, tinha como protagonista a personagem Manu, uma criança negra, que recontava contos de fada e enfrentava uma malvada bruxa. Os contos representados pela personagem contavam com príncipes de todas as cores e reinos diferentes dos encontrados em desenhos do tipo. Manu estava longe de se enquadrar em qualquer estereótipo, se assemelhando a uma criança, tendo espaço para se desenvolver e realizar suas aventuras.

Figura 24 Trecho da série animada "S.O.S Fada Manu",2015.



Fonte: Internet. Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/sos-fada-manu/episodio/o-verdadeiro-sofrimento>

“Nossa casa – As aventuras de Tip e Oh”, lançada em 2016 e encerrada em 2017, é exibida na plataforma *Netflix* e também tem uma protagonista negra, Tip. Filha de mãe solteira, a criança tem amizade com um extraterrestre. Dirigida por Ryan Creggo e Thuroop Van Orman, é produzida em parceria entre a *DreamWorks* e a *Netflix*. Uma característica encontrada em todas as produções mencionadas é que a autoestima das crianças negras é debatida entre os personagens e, quando esta se mostra abalada por quaisquer que sejam os motivos externos e/ou internos, as exaltações de suas características sempre são utilizadas como forma de reconhecimento de suas potencialidades.

Figura 25 Personagens desenho As aventuras de Tip e Oh, 2016.



Fonte: Internet. Disponível em: <http://www.infoanimation.com.br/2018/07/netflix-estreia-nova-temporada-de-nossa.html>

Sendo assim, essas produções animadas se propõem a promover a identificação por meio da identidade racial dos personagens. Desta maneira, a representatividade ocorre não somente pela presença dos personagens na tela, mas pelo reconhecimento de sua cultura, pela valorização de sua ancestralidade, mas, principalmente, pelo ato de se “ver”. Outro ponto importante é que os acessos a estas produções ainda se encontram vinculados a recursos pagos como plataformas digitais ou televisão paga, situação em discordância da maioria das crianças do país.

4. HISTÓRIAS DE UM BRASIL DESIGUAL: O MENINO E O MUNDO E UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA

O longa-metragem animado “O Menino e o Mundo” foi lançado nos cinemas brasileiros em 2014 em 17 salas pelo país. O número limitado de salas exibindo a película fez com que a bilheteria do filme não fosse tão expressiva, cerca de 35.000 pessoas. Ainda assim, o trabalho realizado pela equipe responsável pela conclusão do filme foi reconhecido pela sua ótica dispare das produções de gênero lançadas nos últimos anos. A estreia em outros países lançou luz à obra brasileira, fazendo com que este fosse indicado a prêmios importantes da categoria, dentre eles o Festival de Cinema de *Annecy* de mesmo ano.

Tendo sido vencedor em duas categorias, a do grande público e o Cristal, principal. Também foi reconhecido no ano de 2015, no Grande Prêmio de Cinema Brasileiro, tendo levado os prêmios de Melhor Filme de Animação e Melhor Filme Infantil. Já em 2016, foi indicado ao *Annie Awards*, levando o título de Melhor Animação Independente. Neste mesmo ano, foi indicado ao Oscar de Melhor Filme de Animação e, apesar de não ter levado o prêmio, alavancou a animação brasileira a outro patamar. Com direção de Alê Abreu, “O Menino e o Mundo” foi realizado no estilo 2D e computação gráfica. A construção das personagens, bem como dos cenários, foi feita com lápis de cor, giz de cera e colagens.

A ideia do diretor era que a obra remetesse quase que completamente a subjetividade encontrada nos desenhos infantis. Primeiramente os desenhos eram elaborados com os materiais supracitados, depois eram realizadas modificações e/ou inclusões de natureza semelhante ao que foi esboçado. Após isto, era realizado o trabalho de impressão e, posteriormente, um novo desenho era realizado por meio digital.

Figura 26 Trecho do filme "O Menino e o Mundo", 2014.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://www.muralzinhodeideias.com.br/wp-content/uploads/2019/04/O-Menino-e-o-Mundo1-768x509.jpeg>

Depois destes processos, os desenhos passavam por um scanner e, a partir daí, eram realizadas modificações e inserções de elementos no computador. Tendo como orçamento R\$ 2.0000,00 de reais, R\$ 750.000 foram financiados pelo BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), a obra foi produzida no cenário independente, ganhando “vida” através da produtora do diretor responsável pela película, a Filmes de Papel, com distribuição no Brasil pela Espaços Filmes.

A inclusão das diferentes técnicas tinha como objetivo propiciar com que a leitura do filme pudesse ser realizada de diferentes formas. Quando uma colagem era vista no longa, além da impressão superficial de ser um trabalho discrepante dos demais até então mostrados, permitia com que aquele cenário fosse percebido como um significado de determinados personagens.

Figura 27 Trecho do filme "O Menino e o Mundo", 2014.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/bDvcQPnZtfc/maxresdefault.jpg>

O filme se passa em dois ambientes específicos, a zona rural e a cidade. É na zona rural que conhecemos o menino protagonista do longa e vemos que sua relação com a natureza e a família é intensa no que diz respeito às sensações e descobertas. Logo somos apresentados aos pais da criança, que dialogam sobre a ida do pai para a cidade. Apesar de sabermos que estão mantendo uma conversa, não é possível compreender uma palavra do que é dito por eles. Um recurso utilizado pelo diretor propositalmente impede com que a linguagem falada seja expressa de forma correta.

O dia da partida chega e o pai da criança vai em busca de possíveis oportunidades empregatícias. Para a agonia da criança os dias se vão e a alegria se esvai juntamente com as lembranças dos bons momentos vividos com a presença de todos na simples casa do

campo. Almejando encontrar seu pai e levá-lo de volta para casa, o menino pega uma mala, coloca alguns pertences nesta e adentra o mesmo trem com destino a um local desconhecido, o centro urbano. Uma vez que o garoto se distancia de sua terra, novas experiências se abrem à sua frente.

O menino entra em contato com ideias libertárias e autoritárias, além de se ver “protegido” por personagens sem nome, que participam de forma ativa e passiva nas aventuras pelos campos de algodão e escadarias da favela. As aventuras mencionadas nada mais são do que subjetividades criadas pela criança para enfrentar as problemáticas neste ambiente hostil. Um exemplo disto é uma enchente enfrentada pelo personagem junto ao pequeno cachorro, que poderia ter vitimado ambos, mas é assimilada como uma grande aventura marítima.

Após a ida da criança para a cidade, está se vê acolhida primeiramente por um catador de algodão, aparentemente já idoso, que leva consigo um cachorro. E, posteriormente, por um jovem trabalhador da indústria têxtil, que aspira por tempos prósperos. Essa conclusão vem não somente pela expressão facial deste personagem, mas também pelo afeto que mantém pelo seu instrumento e sua arte.

Figura 28 Trecho do filme "O Menino e o Mundo", 2014.



Fonte: Internet. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/especial-publicitario/prefeitura-de-sorocaba/sorocaba-em-noticias/noticia/2016/02/o-menino-e-o-mundo-sera-exibido-em-tres-espacos-publicos-de-sorocaba.html>

Uma vez que a criança adentra ao ambiente urbano, diferentes ambientes lhe são apresentados por meio de descobertas invocadas por ele mesmo. O diretor não poupa o

espectador da poética na construção estética destes locais. Mesmo com um número incontável de barracos, a favela, ainda assim, é recheada de cores, que se ausentam do centro urbano opaco e sem vida.

No final, percebe-se que a busca da criança, agora um adulto, foi em vão, pois, em meio a tantos corpos explorados e descartados por uma sociedade capitalista e racialmente estratificada, seu pai era somente mais um em um ciclo vicioso de violência e enfrentamentos. Embora “O Menino e o Mundo” não tenha sido voltado à discussão da temática racial, este se destaca pela exposição de sintomas de uma sociedade que vivencia a estratificação de seus cidadãos.

O filme chama a atenção para as desigualdades sociais, que remetem diretamente aos sintomas de uma sociedade capitalista, consumista e excludente nos âmbitos social, econômico e intelectual. Refere-se também, por intermédio das cores e traços idealizados, ao papel da força militar nesta sociedade, a qual, por sinal, é responsável pelo alto índice de mortalidade de jovens negros no país atualmente.

A forma com que se impõem com suas máquinas compostas por armas em meio as ruas da cidade são uma crítica válida ao papel da polícia nestes ambientes, principalmente se estes forem compostos por personas negras e pobres. Tais questões do tempo presentemente delimitam as relações assimétricas entre os personagens, mesmo sem evidenciar características raciais de quaisquer que sejam eles.

A questão do racismo neste filme não fica evidente, uma vez que, por ser uma obra nascida pelas mãos de um homem branco, não encontra lugar na narrativa, mesmo ao dialogar com temas como a fome e o desemprego, que, em suma, atingem com mais ferocidade a parcela negra da população. Não menos importante, os aspectos técnicos foram cruciais para causar o impacto necessário em cada cena construída. A questão linguística do filme, longe de ser uma problemática, contribui para que se suscitem novas formas de compreensão para além da língua falada. Sendo assim, a linguagem no filme é vista como uma das tantas formas de comunicação existentes

[...] nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são

complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagens (SANTAELLA, 1983, p.10).

Utilizando-se do mundo fantástico, o diretor representa, por meio de traços, cores, gestos e musicalidade na película, as variadas formas de linguagens as quais um indivíduo está sujeito dado ao seu lugar social. Ao optar por criar ambientes e personagens que dialogam com a multiplicidade humana de se comunicar e interpretar ideias e mensagens por entre sonhos e fantasias o diretor constrói um produto sociocultural que tem como aspecto relevante na construção de personagens, suas relações com a sonoridade do ambiente que os cerca.

A trilha sonora, neste caso, é um elemento conciso, tendo importância por situar as singularidades pertencentes a cada ambiente. Dando ênfase a detalhes que poderiam passar despercebidos, mas que indicam valor e dão expressão de naturalidade as imagens. Chion (1994) reflete sobre a contribuição do som para a produção animada, dialogando acerca da sincronização e a pontuação de ações dos personagens, tal qual a trajetória musical na película.

Desta maneira, quando a criança acolhe literalmente as notas musicais multicoloridas soltas pelo seu pai e as guarda, a imagem remete a inércia e lentidão constante dos olhos que podem deixar com que estas desapareçam no céu, se comparada a agilidade identificada no ouvido, que ao identificar qualquer nota semelhante corre para se aproximar, imprimindo rápidas sensações visuais a memória.

A proporcionalidade dos personagens diferencia os personagens dado seu pertencimento a determinada camada social. Os mais pobres, nos quais se encontram o núcleo familiar do menino e dos subsequentes personagens que o auxiliam em sua jornada, têm uma cabeça protuberante e as demais partes do corpo finas como os primeiros traços esboçados por crianças.

Figura 29 Trecho do filme "O Menino e o Mundo", 2014.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://supercinemaup.com/o-menino-e-o-mundo/>

Conforme postula Blair (1994), as proporcionalidades dos personagens criam diferentes tipos de personagens, podendo estes ser compreendidos como “vilões” e “mocinhos”. Ao utilizar o peito e ombros largos para os mais abastados, a obra de Alê Abreu expõe outros aspectos que levaram o pai a se afastar da família, sendo um deles a fome. Como apontado na figura 20, esta questão em específico é abordada em duas cenas durante o filme. A primeira delas durante um almoço familiar com alguns poucos grãos de arroz e feijão vistos nos pratos, e durante uma refeição na casa de um dos personagens que acolhem a criança, que joga no prato algo enlatado, industrializado e disforme.

Já a miséria que acomete as camadas mais pobres da população é vista na simplicidade das brincadeiras realizadas por um grupo de crianças em meio ao lixão, bem como quando o protagonista e o jovem artista param para refletir em meio a carcaças de carros e sujeira.

A mercantilização do trabalho também é colocada em foco na película, não só pela promessa de emprego que leva o pai do menino a este local, mas também pela forma com que a empresa lida com seus funcionários ao anunciar que estes já não são mais necessários com a junção de dois panfletos, um com trabalhadores sorridentes e o outro com estes sendo avisados de sua dispensabilidade.

Por ser contada através dos olhos do pequeno, as relações humanas, o enfrentamento da violência e ao status quo são vistos por meio da musicalidade. Neste caso, os espaços públicos são aproveitados de forma a ser considerados como locais de expressão dos cidadãos, seja ela uma expressão autoritária e/ou libertadora.

Investindo na potência de se explorar as imagens dos espaços públicos, a luta entre os pássaros que ganham vida por meio das notas soltas pelas flautas e armas, no céu, porém, acima da rua, mostra que a rua é um bem público pelo qual se é preciso lutar. Local onde certas demandas sociais causam mobilização popular, a rua se torna um ambiente de demanda política e de infraestrutura. Ressaltando que, quando as pessoas se unem nas ruas clamando por mudanças, estas podem ser relativas para criar uma nova uma nova expressão política e/ou manter a agenda vigente (BUTLER, 2014).

A narrativa se encerra de forma competente, compadecendo com a história de tantas outras crianças que vivenciam situação semelhante ao personagem. Sem escola, excluídas socialmente e, por vezes, separadas de figuras familiares por conta da situação de vulnerabilidade. Contudo, mesmo diante tantas adversidades, a mensagem reverbera sentimentos de esperança mesmo em meio às piores perspectivas. Tendo relevância por tratar de maneira singela elementos como a violência, a fome e o trabalho precário, cenário que atrapalha e impede com que a sociedade cresça em relação a inserção das minorias.

“Uma história de amor e fúria”, por sua vez, tem direção e roteiro de Luiz Bolognesi e foi lançado em 2013. Tendo sido produzido pela Buriti Filmes e Gullane, com coprodução da Mondo Cane Filmes, *Lightstar Studios*, Estúdio Luno e *HBO Latin America Originals*, foi distribuído no Brasil pela Europa Filmes. Foram investidos R\$ 4 milhões no seu desenvolvimento, e em sua primeira semana de exibição arrecadou cerca de R\$ 110 mil reais, tendo como público, neste período, 8.435 pagantes.

Figura 30 Personagem Piatã em trecho do filme "Uma história de amor e fúria", 2013.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/cinema/2013-11-05/brasileiro-uma-historia-de-amor-e-furia-busca-indicacao-ao-oscar-de-animacao.html>

Foi vencedor do prêmio máximo durante o *Annecy International Animated Film Festival* no mesmo ano e também foi premiado em outros festivais de animação pelo mundo, dentre eles o *Latin Beat Film Festival*, realizado em Tóquio, levando o prêmio de melhor animação, tendo recebido o prêmio Especial do Júri durante o *Expotoons*, em Buenos Aires, e pelo Grande Prêmio do Cinema Brasileiro, em 2014, levando duas premiações, a de Melhor Longa-Metragem de Animação e Melhor Efeito Visual.

Longa-metragem animado de ficção científica, foi o primeiro do gênero de cunho adulto, com toques de histórias em quadrinhos e anime. A película foi realizada com dois métodos: o desenho tradicional com lápis e sobreposto e, posteriormente, com a utilização de computação gráfica. O longa retrata a história do Brasil através dos séculos, desde 1500 até o ano de 2096, ano este que, segundo a trama, haverá uma guerra devido à falta d'água para toda população, principalmente a carente.

Figura 31 Personagem Abeguar em trecho do filme “Uma história de amor e fúria”, 2013.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://entretetse.com.br/ficha-tecnica-uma-historia-de-amor-e-furia-2013-26099/>

A estória é contada por um guerreiro nativo e imortal que vivencia na pele a opressão daqueles que são tidos como vencedores na história brasileira, além de lidar com a eterna busca pela sua amada. O filme discorre sobre a herança étnica que compõe o país e seu papel na construção deste país multicultural, desconstruindo a retórica de igualdade entre os grupos sociais existentes

For ethno-symbolists, what gives nationalism its power are the myths, memories, traditions, and symbols of ethnic heritages and the ways in which a popular living past has been, and can be, rediscovered and reinterpreted by modern nationalist intelligentsias. It is from these elements of myth, memory, symbol, and tradition that modern national identities are reconstituted in each generation, as

the nation becomes more inclusive and as its members cope with new challenges (SMITH, 1999, p. 9).¹⁰

A trama se inicia no ano de 1566 em Guanabara. O guerreiro tupinambá Abeguar, ao tentar fugir de um ataque de uma onça, se joga de um penhasco abraçado à Janaína, seu interesse amoroso dos séculos subsequentes. Milagrosamente, o indígena consegue voar por conta da intervenção de uma divindade, Munhã, que lhe cobra, pelo dom concedido, a levar seu povo para a terra longe do mal. Com o dom da imortalidade, entretanto, se vê obrigado a acompanhar o extermínio de sua tribo. O guerreiro então retorna agora na pele de um homem negro livre, cansado da miséria e da opressão durante o período escravocrata, lutando na revolta ocorrida na então província do Maranhão entre os anos de 1838-1841, a Balaiada.

O personagem retorna novamente, agora no ano de 1968, durante o período militar, novamente nutrindo uma paixão por Janaina, no entanto. Dessa vez, não se encontram juntos como outrora, cabendo a este lutar contra as imposições do regime que teimam em separá-los. Após o regime militar, tem-se um salto temporal para o ano de 2096 na cidade do Rio de Janeiro, onde a trama se encerra com demasiado pragmatismo. Primeira animação comercial de ficção científica de cunho adulto, dialoga com propriedade sobre a colonização e o período escravocrata, sem poupar os espectadores de cenas sangrentas e nudez.

Figura 32 Trecho do filme “Uma história de amor e fúria”, 2013.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/cinema/2013-04-04/filme-uma-historia-de-amor-e-furia-defende-luta-politica-e-resistencia.html>

¹⁰ Para os etno-simbolistas, o que dá poder ao nacionalismo são os mitos, memórias, tradições e símbolos de heranças étnicas e as maneiras pelas quais tem sido um passado popular, e pode ser redescoberto e reinterpretado pelas inteligências nacionalistas modernas. É desses elementos de mito, memória, símbolo e tradição de que as identidades nacionais modernas são reconstituídas em cada geração, à medida que a nação se torna mais inclusiva e como seus membros lidar com novos desafios (SMITH, 1999, p. 9) Tradução nossa.

No que tange a representação por meio da criação dos personagens, a personagem Janaina em sua forma indígena apresenta alguns traços similares a fenótipos brancos, tendo um nariz extremamente fino, além de ter a cor da pele levemente mais clara que os demais personagens da tribo. Ainda em relação a cor da pele dos pertencentes às tribos, estas se diferem dos personagens brancos e, de fato, remetem à percepção europeia do branco. As crenças religiosas também são citadas no filme e, ainda que não sejam amplamente abordadas, podem ser vistas por meio da intervenção do Deus nos rumos da vida do personagem principal e pelo ritual indígena de conexão com outro mundo que antecede a explicação da influência divina.

Contrariamente ao outro filme anteriormente citado, a proporção dos personagens aqui encontrados é similar, gerando, assim, proximidade entre os protagonistas e seus algozes. Desta forma, nestes dois primeiros períodos há aspectos discordantes, como as vestimentas dos estrangeiros contrastadas com a nudez dos tupinambás e tupiniquins, as roupas simples utilizadas pelos homens livres e escravos que participam do conflito armado e a violência com que os algozes atacam as comunidades e/ou grupos a qual o protagonista pertence.

No que diz respeito à representação do período escravocrata, nota-se homogeneidade na concepção dos personagens negros com os indígenas. As características físicas dos personagens principais têm similitude, os traços finos permanecem e há uma busca pelo clareamento destes que pode ser notada por meio da pele clara de ambos os personagens. Contudo, estranhamente Janaína e Manoel Balaio têm certo escurecimento da pele após se relacionarem, e a pele de seus filhos condizem com essa mudança.

Figura 33 Personagem Dom Cosme em trecho do filme "Uma história de amor e fúria", 2013.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2013/06/brasileiro-uma-historia-de-amor-e-furia-vence-o-principal-premio-de-animacao-do-mundo-4172446.html>

Outro fato que suscita questionamentos é a forma com que a personagem Janaina é representada no período da colonização e no período escravocrata. É perceptível uma sensualidade para além do necessário, principalmente quando entra em contato com os personagens masculinos de Abeguar e Manoel Balaião. O que é uma problemática naturalmente encontrada e associada a personagens femininos de minorias étnicas.

A película retrata de forma sucinta a Balaiada, todavia, os personagens negros, apesar de não serem amplamente desenvolvidos, são percebidos como sujeitos pertencentes a nação brasileira naquele contexto histórico de exclusão e violência. O envolvimento de Luís Alves na supressão dos insurgentes contra o governo demonstra uma percepção atípica em produções animadas de como retratar um fato histórico. Além de destacar as possibilidades das películas de animação, “Ficções cinematográficas inevitavelmente trazem à tona visões da vida real não apenas sobre o tempo e o espaço, mas também sobre relações sociais e culturais” (SHOHAT e STAM, 2006, p. 263).

Figura 34 Trecho do longa metragem "Uma história de amor e fúria", 2013.



Fonte: Internet. Disponível em: <http://img.urlsh.me/filme-de-historia-de-amor.html>

Sendo assim, a diversidade apresentada no filme contempla as diferentes experiências históricas em meio a cultura nacional. O fato de diretor e roteirista optarem por explanar, de forma ampla, o Brasil pelos séculos, realça a importância de se debater variadas perspectivas. Como aponta Stuart Hall,

[...] é para a diversidade e não para homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora. Não é somente para apreciar as diferenças históricas e experienciais dentro de, e entre, comunidade, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre a diáspora, mas também reconhecer outros tipos de diferenças que localizam, situam e posicionam o povo negro. A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gêneros, sexualidade, classe (HALL, 2003, p 327-328).

A estória de luta e resistência continua, no entanto, durante o regime militar. Agora na pele do estudante Carlos Estrada, que se encontra na linha de frente de um grupo chamado ‘Ação Democrática’, no qual o herói adentrou para ficar próximo de Janaina. E, assim como em seu passado, se vê obrigado a enfrentar os horrores implementados pelo grupo dominante. Contudo, neste período histórico, Cau, como também é referido, já não mais pertence a uma minoria étnica, já que passa a ser branco. No entanto, mesmo com a mudança, o personagem não deixa de sofrer os efeitos de um regime rígido e pautado na violência como forma de controle.

Figura 35 Trecho do longa metragem "Uma história de amor e fúria", 2013.



Fonte: Internet. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/10-melhores-animacoes-blockbuster-seculo-21-38530/>

Ao ser capturado, passa a amargar todo tipo de violência, psicológica e física. As cenas do período na prisão culminam em uma favela do Rio de Janeiro e um diálogo pertinente sobre o passado enquanto construtor do futuro da população, interligando, assim, todos os períodos históricos demonstrados até então.

Também discute o papel da polícia como mantenedor da “ordem social” e do seu papel na qualidade de propagador da violência não só física, mas também a violência da exclusão, da pobreza, do cerceamento de acesso a direitos básicos a todos seus cidadãos, o que, de certa forma, propicia com que grupos paralelos ao Estado se estabeleçam, proporcionando em determinados momentos o que de fato era dever deste Estado ausente.

Desta forma, Luiz Bolognesi contradiz a literatura, bem como a recorrente exaltação a personagens nacionalistas, sujeitos históricos que pertenceram a grupos dominantes e só triunfaram mediante a opressão, e a concessão mínima a direitos básicos aos cidadãos brasileiros. Por meio de sua estória, através dos séculos, reinventa e dá voz a grupos frequentemente silenciados e/ou que se espera silenciar. O que se percebe com o

renascimento constante do protagonista é que a luta pelos direitos, tal qual a democracia e a liberdade, a luta incessantemente pelo fim de uma desigualdade que está enraizada na perspectiva histórica do país.

Nota-se que ambos os diretores preferem abordar as dores enfrentadas por aqueles que são frequentemente atingidos pelas mazelas da segregação social, econômica e cultural por meio de suas visões de mundo, sendo estas primordialmente de homens brancos, os quais, por sua vez, não serão atingidos e/ou mesmo saberão do que se trata tais dores. Estes idealizadores falam sobre o outro a partir de seu lugar de privilégio na sociedade brasileira, mas escolheram dar vida a narrativas que discutem sobre as angústias, as agruras de um grupo social que, apesar de representar mais de 50% da população brasileira, não encontra iguais na indústria cinematográfica de animação do país.

Como brancos, dialogam com respeito a outra história brasileira que o racismo, na sua qualidade de estrutura, almeja apagar. Com protagonistas que anseiam pelo fim e/ou diminuição da desigualdade, que norteia as relações existentes reverberam, de formas díspares, a luta contra o racismo, ressaltando que essa luta não é somente de negros, mas sim de todos os pertencentes à sociedade.

Todavia, expressam cada um a seu modo, que os males que nos impedem de alcançar a equidade se fazem sucedem de diferentes formas, e é aí que o privilégio deve ser questionado. Obviamente, interessante a aqueles que gozam, a resistência negra se faz no campo da cultura e de produtos midiáticos como os filmes por meio da desconstrução.

Desconstrução dos papéis de subalternidade, desmitificação do personagem sem história e, ainda que vivenciemos a vulnerabilidade social, que está não seja um determinante nas narrativas fílmicas. Já que as cobranças por ações afirmativas para que haja ocupantes da raça negra nestes locais de comando, bem como em outros postos da indústria cinematográfica, sejam justamente para isso, para modificar a maneira de se pensar o negro no Brasil, seja este em uma produção adulta ou infantil.

A consciência de que a miséria, a fome, os baixos recursos financeiros, desemprego, enfim, não acometem este grupo por um mero acaso do destino, mas pelo fato de que, enquanto o Brasil se construía como nação, este grupo, outrora escravizado, foi deixado à margem da sociedade por aqueles que se utilizaram de seus corpos incessantemente por séculos, os culpabilizando a todo momento por uma condição que lhes foi imposta a força. Se os dias atuais são compostos por silenciamento, apagamento histórico e pobreza é para

miná-los da percepção de que esta realidade não é natural a aqueles que descendem da realeza.

4.1 AS VEZES, EU PENSO... DEVE SER LEGAL SER TECNOLÓGICO

O cotidiano dos alunos é repleto de instrumentos e aplicações tecnológicas, e, atualmente, é impossível dissociá-los dessa realidade: smartphone, serviços de streaming, aplicativos, computadores e, até mesmo, novas funções encontradas na televisão não nos deixam mentir. A impressão que se tem é de que nunca houve realidade oposta. Entretanto, além das dificuldades os afastarem destes instrumentos, o comportamento dos jovens para o acesso a estas ferramentas expressa a importância destes para o seu convívio social.

Contudo, o acesso ao mundo tecnológico ainda se encontra limitado, já que somente uma parcela de jovens tem acesso à internet, sendo as classes mais altas privilegiadas com altos índices de acesso. Segundo dados obtidos pelo IPEA, em pesquisa divulgada no ano de 2019, enquanto as classes mais abastadas acessam a internet quase que em sua totalidade, cerca de 90%, nas classes mais baixas a porcentagem cai para 42 %. Os jovens representam maior número na rede, entretanto os números se modificam à medida em que se analisa as disparidades dos grandes centros urbanos e áreas rurais (70% acessam a internet na cidade, em contrapartida somente 44% fazem uso desta ferramenta em áreas rurais), assim como em regiões economicamente mais ricas do que outras.

Longe da universalidade, alguns sujeitos são condicionados a marginalização. Sua difusão nos centros urbanos, em regiões mais ricas, os concentram de maneira desigual. O reflexo desta desigualdade está correlacionado à falta de escolaridade dos usuários, uma vez que, entre os que têm menor nível de escolaridade, a falta de acesso é maior em comparação com aqueles que concluíram o ensino fundamental/médio e universitário. Outro aspecto inerente a expansão do acesso à internet e a tecnologia é o fato de que nem todos sabem como manuseá-la de maneira a complementar atividades.

Em sua maioria, o acesso e a operação destes dispositivos também estão associados a renda dos indivíduos, revelando as discrepâncias econômicas, educacionais e geográficas na sociedade contemporânea. Neste panorama, entre a inclusão e a exclusão social que a escola tem papel determinante, ao permitir que os alunos tenham acesso à tecnologia em meio a globalização, aproximando-os de tais dispositivos, favorecendo a diminuição da lacuna existente entre os alunos envoltos na pobreza literal do conhecimento, limitado

acerca do tema. Desta forma, permite-se que estes jovens trilhem um caminho mais igualitário.

Neste contexto, a escola não pode estar separada da sociedade, uma vez que a educação depende do tipo de sociedade a qual pertence. Uma das principais funções da educação é a de se permitir transformar mediante as necessidades da sociedade, buscando superar as barreiras socioculturais, que nos dividem enquanto sociedade, por meio da criticidade a estes materiais (GUTIÉRREZ MARTÍN, 2002, p. 91).

Ademais, como instituição social, (CITELLI, 2000, p.81) a escola se reflete como ambiente onde novas formas de comunicação e linguagem foram acometidas pela influência tecnológica, dando espaço a ferramentas metodológicas que unem entretenimento e educação. Favorecendo a utilização de linguagem visual, como produções midiáticas que se correlacionam às transformações que ocorreram entre os séculos XIX e XX, a linguagem visual é encontrada em diferentes espaços, em díspares formas, mas sempre evocando uma percepção de mundo e/ou mensagem.

A posição da escola em meio à anexação de novos recursos metodológicos é de questionamento, sobre o que fazer diante o novo por ter se apoiado em livros didáticos e no ensino tradicional. Gestores e professores compreendem a necessidade de lidar com novas ferramentas e/ou recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Ao admitirem sua importância no âmbito social, o professor, especificamente, passa a ter em mãos outro instrumento que possa correlacionar seu conteúdo didático ao que frequentemente alunos já acessam, diminuindo a distância existente entre estes sujeitos sociais.

Essa aproximação amplia a visão de mundo, oportunizando o entendimento de questões relativas tanto às informações quanto ao papel na qualidade de sujeitos em si numa sociedade interligada, porém desigual e racialmente estratificada. E tudo isso propicia uma melhor oportunidade de trabalho a temáticas que por vezes poderiam ser vistas como assuntos intrincados a serem tratados em sala de aula. Considerando o papel do ensino, e como este é relevante no que diz respeito a sua funcionalidade na sociedade, Zabala (2008) aponta que (2008, p.43) “a função social do ensino é a de formar para compreender a realidade e intervir nela, o que implica ter de ensinar para a complexidade”. Sendo assim, retornamos novamente a questões relacionadas ao uso da linguagem visual nas escolas,

considerando esta uma metodologia dispare, porém construtiva e coerente no que tange o despertar da atenção dos alunos.

Desta maneira, vale discorrer sobre a utilização das imagens cinematográficas nas salas de aula brasileiras. Catelli (2007) relata que seu uso é conhecido desde os anos 1930. Este momento, em específico, tinha como objetivo capacitar os componentes do espaço escolar durante o Estado Novo, visando uma forma de habilitar os espectadores, dentre eles, o próprio professor. O cinema era não somente uma ferramenta de ensino, mas uma nova maneira de ensinar como bem colocava o movimento da Escola Nova ao exaltar o cinema educativo.

Estudiosos da época destacavam a importância dos filmes na sala de aula em outros países, onde a propaganda fílmica já era relevante no que diz respeito à transmissão de mensagens e, por isso, apontavam seu aproveitamento em totalidade como possibilidade de atingir a todos os cidadãos por meio de um discurso coerente e coeso

A ênfase no cinema como linguagem mais compreensível que o livro e o jornal tem relação com o alto índice de analfabetismo da época. Ao mesmo tempo em que o cinema poderia gerar resultados satisfatórios em sala de aula, também poderia ser usado para difundir valores para as massas iletradas (FREITAS, 2012, p. 31).

O acesso a filmes em sala pautava-se na utilização de películas documentais de cunho histórico, que supriam as necessidades de representação dos conteúdos abordados pelos professores e ao anseio de uma metodologia mais atraente. Desta forma, tanto como estudo de seu tempo, como produto a ser contestado de indústria de entretenimento dúbia em valores,

Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstrução, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos, etc. [...] Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentido e verdades plurais (BRASIL, 1998, pp. 88-9).

Por vezes, as características intrínsecas a sua construção narrativa eram desconsideradas neste processo. Apesar disso, com o desenvolvimento de novos formatos além dos documentais, se mostrou relevante discorrer sobre estas produções. Precisamente por serem produtos interligados ao contexto social e cultural de uma sociedade,

desempenhando um papel crucial por meio das narrativas que são criadas (TURNER, 1993, p. 69).

Os filmes documentais tinham o apelo necessário para ocupar as cinematecas e atividades propostas com películas, uma vez que é um gênero sabidamente respeitado na indústria cinematográfica por conta das minúcias para sua construção, as quais poderiam ser interpretadas como características intrínsecas a todos os outros gêneros. Todavia, os filmes documentais são mais criteriosos na hora de se construir o roteiro e obtenção de informações a respeito do assunto a ser representado. O que não impede que outros aspectos também inerentes às realizações de quaisquer produções cinematográficas também sejam encontrados na realização de um documentário (enquadramento, iluminação, sonoplastia, enredo, roteiro, etc). Então, esta pretensa seriedade, aproximava estas películas de disciplinas como história e geografia.

A vista disso (DUARTE, 2002), as películas adentram no ambiente escolar por meio dos sujeitos que o ocupam, pois assistir filmes é uma prática comum e constante nas diversas esferas sociais. Principalmente por não ser preciso que os indivíduos frequentem salas de cinema, películas são vistas na televisão por meio de aparelhos celulares, computadores, bem como aplicativos destinados a sua exibição.

Neste contexto, Douglas Kellner (2001) se torna significativo ao contextualizar o cinema como parte da cultura da mídia e, sendo parte desta, o mesmo é um produto que contém discursos, ideologias e tem como objetivo a representação de determinados grupos hegemônicos e sua percepção ideológica como a “correta a ser seguida”. O autor também destaca que entender a cultura criticamente viabiliza enxergar as produções criadas neste meio, segundo “as lutas sociais existentes em suas imagens, seus espetáculos e sua narrativa” (KELLNER, 2001, p.76).

Compreendidas as características inerentes a uma obra fílmica, o professor terá em suas mãos elemento a ser elucubrado, o qual permite ser absorvido para além do entretenimento. Refletindo, assim, sobre seu tempo, com representações e estereótipos relativos a este. Para que os objetivos sejam atingidos, o professor deve realizar um planejamento prévio de como esta exibição ocorrerá e, esta conduta deve ter como objetivo auxiliá-lo diante à exibição do filme, cabendo ao docente correlacionar o conteúdo proposto pelo currículo, com o que se observa nas películas.

[...] o professor deve fazer-se um espectador especializado. Sua especialização é como educador e não como espectador, ao usar o filme na situação de

ensino/aprendizagem está exercendo sua profissão de mestre. Como espectador comum acumulou vivência e experiência para aplicá-la ao exercício da sua profissão. Como espectador especializado ele terá autoridade para se fazer interprete das linguagens visuais (FRANCO, 1992, p.26).

Pretendendo possibilitar que a obra seja desvendada e esmiuçada, diante das significações, enquanto produto ideológico, espelho de práticas sociais e simbologias difusoras de políticas dominantes. Isto posto, “[...] fazer crítica da ideologia implica analisar imagens, símbolos, mitos e narrativas, bem como proposições e sistemas de crença” (KELLNER, 2001, p.81).

Contudo, Aumont (2004) vai além. De acordo com o autor, as imagens e sons existentes nas produções cinematográficas contribuem para ampliar a imaginação do espectador, e essa abertura imaginativa permite com que este compreenda por meio do que está sendo visto. Ainda segundo o autor, a imaginação se expressa naquele que vê o material cinematográfico, e esta não deve ser compreendida como algo dissociado do imaginário, uma vez que, em sua concepção, o imaginário pode ser entendido como um conseqüente produtor de imagens que são externadas. O material cinematográfico, com sua representação do fantástico, dialoga com as concepções e sentidos do espectador.

Conseqüentemente, o imaginário é uma característica intrínseca a todos nós, o qual, por sua vez, se associa as produções fílmicas, pois estas são criadas a fim de correlacionar com a imaginação pré-existente nos espectadores com o que foi colocado em cena. No que lhe concerne, imaginário e memória confabulam para que a conexão entre filme e espectador se funda e a experiência seja completa.

Uma imagem fílmica é uma visão recriada de acordo com aquele que a idealiza e, por conseguinte, a reproduz. Trata-se de um conjunto de aparências que, ao ser “recortada” de seu lugar, aquele instante uma vez guardado passa a ser preservado. Por algum momento, as imagens foram pensadas a fim de suprir a aparência de algo ausente.

As subjetividades de cunho psicológico, assinaladas por Rosália Duarte (2002); sentimentos gerados por meio da construção da linguagem fílmica como a movimentação da câmera que favorece um ou outro personagem, trazendo singularidades sobre sua personalidade e/ou importância; a iluminação que nos remete a angústia ou até mesmo medo em relação são características que nos permitem não somente nos identificarmos com a narrativa, mas com os personagens. Neste processo as manipulações destes elementos ocorrem para que a experiência do cinema nos aproxime, causando uma conseqüente

sensação de realidade. Edgar Morin também traz sua contribuição para o tema, reforçando que em meio a subjetividade que perpassa o sujeito “e cujas manifestações assinalamos ou designamos com as palavras alma, coração ou sentimento. Este magma [...] é o reino das projecções-identificações ou participações afectivas” (MORIN, 1970, p.109).

Sob as imagens e seus significados no âmbito do cinema e da cultura, Turner (1993) afirma que:

As imagens, assim como as palavras, carregam conotações. A imagem filmada de um homem terá uma dimensão conotativa – remetera ao conceito mental de “homem”. Mas as imagens têm uma carga cultural; o ângulo usado pela câmera, a posição dela no quadro, o uso da iluminação para realçar certos aspectos, qualquer efeito obtido pela cor, tonalidade ou processamento teria o potencial do significado social. Quando lidamos com imagens, torna-se especialmente evidente que não estamos lidando apenas com o objeto ou o conceito que representam, mas também com o modo que estão sendo representados. A representação visual também possui uma “linguagem”, conjuntos de códigos e convenções usados pelo espectador para que tenha sentido aquilo que ele vê. As imagens chegam até nós já como mensagens “codificadas”, já representadas como algo significativo em vários modos (TURNER,1993, p.53).

A dinâmica entre educação e cinema se desenrola por meio da contextualização da arte apresentada, bem como a análise desta tecnologia por intermédio do professor. Desta forma, busca unir a linguagem cinematográfica ao conteúdo abordado, assim como a posterior construção de conhecimento advinda tanto da escolha do material fílmico como também da construção de saberes.

A aplicação de uma metodologia direcionada a atingir resultados satisfatórios deve ser acompanhada de uma bibliografia condizente com a realização de tal atividade. Esta pesquisa prévia não somente auxilia na contextualização do conteúdo a ser trabalhado em sala, como facilita a utilização das películas, além de salientar a importância do mesmo como recurso pedagógico. “Cruzar textos fílmicos e textos acadêmicos é uma excelente estratégia para trabalhar temáticas complexas” (DUARTE, 2002, p. 91).

Vale ressaltar que a simples inclusão da película em sala não faz com que a pedagogia, em cima deste, se torne eficaz. As sessões de filmes não podem ser compreendidas como preenchimento de uma lacuna existente na aula e/ou matéria, e também não pode ser interpretada como uma atividade obrigatória, na qual uma película desinteressante é exibida em sala, lembrando que, quando se utiliza o termo “desinteressante”, não são somente filmes já conhecidos e difundidos nos mais variados anos escolares, ou seja, repetitivos.

Além de filmes que não condizem com a faixa etária e com a rotina da turma, outra situação que por vezes atrapalha a exibição de algumas películas está relacionada a duração da produção, o que pode impedir com que a atividade seja concluída, ou pior, fazer com que a sessão que deveria ter no máximo 1 hora ou 1 hora e 30 minutos consuma aulas em excesso com o objetivo de conseguir finalizar a atividade.

Sabendo das peculiaridades da utilização de filmes em sala, é muito importante que o professor interligue o aluno aos conteúdos propostos em sala de aula, considerando todas as situações acima citadas, sem se esquecer de que sem um objetivo e metodologia específicos para sua utilização se torna ineficaz. O uso destas visa estabelecer uma conexão com a mídia enquanto recurso didático. Por isso que

[...] a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio (NAPOLITANO, 2003, p.15).

Sendo assim, quando se opta pelo seu uso em sala, ainda que o objetivo não seja criar jovens críticos de cinema, deve-se buscar que o aluno interprete as imagens que são refletidas no projetor, direcionando-os ainda que instintivamente a questionar e reconhecer determinados elementos das narrativas fílmicas escolhidas para serem exibidas em sala de aula. A vista disso, os elementos que envolvem sua programação (objetivo, metodologia e aplicação) serão atingidos de forma gradual. Ao notarmos, na qualidade de professores, que somos capazes de fazê-los (alunos) se conectar com questões envoltas a emoção, a razão será associada de forma semelhante. Desta forma, contribuiremos para que os alunos identifiquem em determinado personagem e/ou ação situações ou memórias que remetem ao que foi visto e/ou não no filme.

4.2 O CINEMA COMO ABERTURA PARA A LEI 10.639

A realidade dos alunos se encontra de certa maneira atrelada à forma como a escola lida com sua proposta de ensino. Os objetivos da escola se encontram inseridos no projeto político pedagógico que rege o ambiente escolar e delimita as ações, atividades além de considerar a escola enquanto um espaço formador de cidadãos críticos. É neste contexto que o currículo expõe as intencionalidades daquele ambiente escolar.

Como coloca Tomaz Tadeu Silva (1996):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

A partir de um recorte étnico-racial é possível reconhecer que os currículos utilizados nas escolas brasileiras privilegiavam a hegemonia cultural europeia. Ao optar pelo ensino centrado na exclusão das demais etnias na formação do ser brasileiro, a escola, por intermédio do currículo, ressalta que o ensino e o próprio ato de ensinar não se tratam de ações neutras e trabalham para acentuar a exclusão social que acomete, em sua maioria, negros, pobres, bem como indígenas. Afetando drasticamente a população vulnerável, que já se encontra à margem da sociedade em outros aspectos.

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamentos dos sistemas das formas dominantes de representação da identidade e da diferença” (SILVA, 2014, p.91 - 92).

Diante disso a escola se mostra como ambiente onde as exclusões sociais se acentuam com maior facilidade pelo controle social que geram

Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica [...], que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação (APPLE, 2006, p.37).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implementada em 1996, foi responsável por incorporar de forma legal o Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas, podendo este ser interpretado como um padrão pedagógico no qual as necessidades dos componentes da escola façam parte da gestão escolar de forma democrática, incorporando aspectos importantes a todos e medidas para que as ações sejam de fato colocadas em prática.

Em 2003, a LDB foi alterada a fim de incluir o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas salas dos anos finais do ensino fundamental e médio. Gonçalves e Silva (2007) salienta que esta proposta colocou nas discussões a educação das relações raciais dentro e fora da escola, e como discussões sobre o tema são valorosas em ambientes onde a diversidade se faz contínua, ressaltando “trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de

africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros” (HENRIQUES, 2001; JACCOUD, 2002; PAIXÃO, 2006). (apud GONÇALVES E SIILVA, 2007, p. 490).

A Lei Federal 10.639/03 foi importante, pois intentava diminuir a negação da participação do negro na formação sócio histórica do Brasil, assim como desmitificar o currículo vigente que, por meio de recortes específicos, impedia com que se enxergasse o negro para além da escravidão, considerando seu passado anterior ao período escravocrata como inexistente.

[...] a todo e qualquer grupo social com histórico de exclusão e qualquer tipo de discriminação diante de grupos sociais hegemônicos. Populações negras e indígenas, mulheres, homossexuais, deficientes físicos, idosos, jovens das periferias urbanas, trabalhadores do campo, dentre outros grupos em situação de vulnerabilidade social, podem ser alvos de tais políticas. A curto e médio prazos essas políticas visam diminuir as desigualdades sociais e os grupos dominantes: em longo prazo, o que se pretende é estabelecer uma substantiva justiça e equidade social, ou seja, a construção de uma sólida democracia (SILVA et. al, 2010, p.79).

A consequente marginalização histórica da população negra pode ser vista em sua complexidade quando este sujeito histórico odeia todos os aspectos que fazem dele pertencente a tal etnia: a rejeição a sua ascendência, bem como a sua cultura e traços estéticos

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz este povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2005, p.23).

A medida implementada destacou-se por suscitar a necessidade de discorrer sobre a pluralidade vivente na sociedade, bem como reconhecê-la em sua positividade. A implantação das diretrizes curriculares foram demandas amplamente discutidas entre o Movimento Negro e outras classes, além da área educacional que, cientes das desigualdades, entendiam a importância da superação do racismo pela educação (GOMES, 2008).

A escola tem papel relevante na condição de instituição social e construtora de representações díspares dos negros, fomentando uma educação em prol da diversidade e, por consequência, antirracista (GOMES, 2008, p. 96). Além de indicar que somente por meio da mudança de perspectiva acerca da história e cultura africana e afro-brasileira seria possível desconstruir o papel de passividade e/ou de coadjuvantes perpetuados nas

narrativas racistas, as quais, por sua vez, contribuem para a continuidade do preconceito e das desigualdades.

De modo geral, buscou-se promover a pluralidade existente no país, mas principalmente visando o respeito ao outro por meio da difusão de histórias que vão além das encontradas nos livros didáticos. Preconizava-se a valorização da diversidade étnica e a complexidade dos povos existentes no Brasil. Assim,

[...] esses documentos sinalizavam para a importância ou para a obrigatoriedade da introdução do estudo da História da África nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao mesmo tempo, indicam que um preocupante silêncio envolvia a temática em nossos bancos escolares (OLIVA, 2008, p.196).

Apesar da implementação, percebe-se grande dificuldade de se colocar em prática tais medidas, seja pela falta de materiais que contribuam para o esclarecimento da participação negra, resistência em sua exposição na maioria das escolas por se considerar o assunto em si um conteúdo complexo ou pela formação de professores no Brasil que até o momento não contempla o aprendizado de escravizados na criação do país.

Ficando indiscutível que há raízes racistas em tal atitude, seja pelo poder hegemônico de determinados grupos e/ou na incompreensão da importância do assunto para toda a população já que a reconstrução da identidade do outro, mais precisamente do ser negro na sociedade brasileira, vai de encontro aos altos níveis de mortalidade, analfabetismo, pobreza e desemprego que assolam tal grupo étnico. Suscitar indagações sobre a naturalização da situação empobrecida desconstrói a ideia de realidade única a qual a população negra tem sido condicionada desde a criação do país. Nesse sentido, as

[...] identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma identidade em seu significado tradicional [...], uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2014, p.110).

Por isso, a escola se torna um ambiente onde nem sempre a busca pela desconstrução do preconceito e da discriminação é colocada em prática, uma vez que suas bases são construídas em uma ideologia de exclusão, na qual o privilégio de uns se sobressai diante a necessidade de conhecimento de outros (ROCHA, 2009). Diante disso, a inclusão de material audiovisual se torna um chamariz para o tema, negro, impulsionando

os alunos a examinar imagens cinematográficas em ponto de vista étnico, no qual estes criaram suas próprias conclusões e posicionamentos.

Porém, qual gênero atenderia as necessidades de uma perspectiva antirracista de aprendizado da cultura e história africana e afro-brasileira? Se pensássemos em uma proposta direta, o Cinema Negro, bem como documentários e/ou filmes históricos seriam propostas válidas para se abordar o tema. Quando se fala da importância do Cinema Negro, podemos compreendê-lo como um movimento questionador do racismo e dos estereótipos que permaneceram na sociedade e se refletiam por meio das telas do cinema.

Destarte busca-se obras que dialoguem com a proposta de inserção e representatividade, ou seja, não basta contar somente com diretores e produtores negros e conectados as pautas negras se faz necessário, mas sim, toda uma equipe comprometida em difundir uma mensagem positiva e dispare das mais variadas produções desenvolvidas e difundidas pela indústria audiovisual brasileira. Desta forma, busca-se produções fílmicas que se distanciem das estórias e histórias negras a partir da perspectiva da branquitude eurocêntrica que optam constantemente por explorar temáticas recorrentes e que não saem do lugar comum.

Portanto, obras feitas por negros para negros são importantes porque se propõem a pensar sobre novas perspectivas e representação condizentes com o que se considera como correto, para além dos corpos, cores, ressaltando a relevância das afetividades e das questões estéticas de filmagem. No entanto, um importante elemento a se destacar é que nenhuma imagem produzida, por mais bem intencionada que seja, representa toda a realidade do que se tenta retratar, uma vez que sua elaboração está envolta a transmissão de discursos, não somente roteiro técnico e literário previamente desenvolvidos, mensagens podem ser observadas por entre enquadramentos, cortes, até mesmo iluminação.

Ou seja, não há neutralidade na criação de um filme, o que aponta que o uso de produções cinematográficas, além de ensinar, enfatizam a necessidade de se trabalhar sob perspectivas para além do entretenimento, e porque não além do óbvio.

Tanto que,

[...] o objetivo da inclusão deste tema nas escolas é estimular a tolerância e construir, no plano educacional, o convívio democrático entre pessoas e grupos distintos em uma mesma sociedade, os filmes são uma das melhores fontes de debate e formação de valores. A partir da emergência do tema do “multiculturalismo” [...], o cinema ficou mais sensível e cuidadoso no tratamento de (algumas) diferenças étnicas, raciais e comportamentais. Mas o professor ainda deve tomar muito cuidado com o tratamento dado ao “outro”, sobretudo

nos filmes de gênero comerciais, pois o foco no preconceito, [...] tem mudado [...] (NAPOLITANO, 2003, p. 55).

Uma indicação para uso seriam as animações brasileiras, dada a variedade de produções existentes, e a forma com que diferentes profissionais da área têm interpretado as diferentes culturas e etnicidades existentes no país. Estas produções buscam quebrar certos maneirismos e/ou tendências do gênero com histórias que “fujam” da negatividade constante em estereótipos que recaem sobre personagens racializados. Nesse caso, o cinema pode ser interpretado além da sua premissa de utilização como apoio pedagógico, uma obra fílmica deve ser identificada também em seus aspectos formais. Em termos gerais,

[...] os filmes mais interessantes para o uso escolar costumam balancear o seu roteiro entre as personalidades (líderes ou não) que constituem os movimentos e os aspectos mais coletivos e contextuais que estão por trás dos problemas sociais retratados. Os filmes com enfoque nos indivíduos e nas situações concretas, além de apresentar um tipo de narrativa mais acessível, são especialmente úteis para o uso escolar em ciclos e séries iniciais do ensino fundamental, nas quais a criança é particularmente sensível à empatia com personagens e situações concretas, suas intenções e seus sofrimentos (NAPOLITANO, 2003, pp. 47- 48).

Os filmes têm múltiplas linguagens e essas multiplicidades, em torno das significações, assim como argumenta Duarte (2002), geram identificações subjetivas, ou não, com os espectadores: “ao identificar-se com situação que está sendo apresentada e reconhecer-se, de algum modo, nos personagens que a vivenciam constitui o vínculo entre o espectador e a trama” (DUARTE, 2002, p. 70).

Na perspectiva acima pode-se afirmar que o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras. Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de diferentes conteúdos em sala, assim como, em diferentes disciplinas sem contar que tais operações são também imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme (ABUD, 2002).

Filmes comerciais, como aponta Marcos Napolitano (2003) na obra “Como usar cinema na sala de aula”, ao serem utilizados pedagogicamente, sobretudo por atingirem grande parcela da sociedade e a representação por meio de suas imagens, personagens, roteiros, enfim, características singulares de sujeitos históricos e grupos sociais dominantes;

esses perfis, ainda que não contam com o fator histórico, justamente por não se tratarem de obras voltadas a representação de conteúdos históricos, descreve o cerne social vigente.

O objetivo, neste caso, seria analisar o filme comercial em todo seu contexto, considerando as particularidades destes filmes e suas produções. Como a ausência de personagens e debates sobre temas relevantes à comunidade negra, gerando questionamentos que combatam, e levando em consideração os fatores étnicos durante sua produção e construção, assim como, posteriormente, ao equilibrar a interdisciplinaridade da obra utilizada com a proposta trabalhada.

Isto posto, as produções cinematográficas buscam, por meio da consciência representativa (que ocorre por meio dos filmes), assim como por intermédio de debates suscitados, remodelar o sentido de continuidade e da permanência do preconceito nos dias atuais. Destarte, a participação do professor é crucial para que a atividade surta efeito sobre os alunos, pois

Se a meta do trabalho educativo com filmes é formar pessoas que reflitam de forma independente sobre todo o produto de cinema a que assistirem e sobre suas relações com o conhecimento histórico, a realização dessa atividade nos quadros da cultura escolar requer sempre a presença ativa do docente como planejador, acompanhante e analista orientador, articulando a tarefa a outras práticas e problemas de estudo que estejam em pauta com aquele grupo (SILVA; RAMOS, 2011, p. 12).

Uma vez que estes forem reconhecidos e correlacionados com o que se vê dentro e fora de sala de aula, o professor terá condições de argumentar acerca do “porquê” da permanência destes preconceitos, além de suscitar que os alunos identifiquem possíveis personagens ou narrativas que favoreçam estes discursos sociais, culturais e raciais.

Por fim, resgatar a riqueza da história e cultura africana e afro-brasileira coincide com a busca por uma melhor representação no que diz respeito às origens de toda uma parcela da população que anteriormente só tinha acesso a história que contemplava os “vencedores”, ou seja, uma narrativa que condicionava dezenas de regiões, grupos e culturas diversas a um só grupo, o negro. A implementação da lei, buscava não só corrigir tais erros, mas também reiterar a necessidade de se ensinar o passado a fim de debater ações atuais. No processo de construção de identidade é relevante que os alunos tenham referenciais que possibilitem com que a história eurocêntrica seja contestada, de maneira a realçar aspectos socioculturais que foram deixados de lado, com o intuito de favorecer a ideia de que a desumanização era uma característica intrínseca ao povo negro, que por conseguinte era utilizada como condição da escravização.

As relações de poder de outrora permanecem com outras facetas, e o preconceito seja ele velado e/ou não determina quem acessa determinados espaços e as oportunidades concedidas, uma das bases do racismo estrutural na qual a sociedade é construída. As relações raciais acirram-se na medida em que instrumentos de controle do Estado se mostram eficientes quando se diz respeito a repressão e supressão de grupos minoritários, assim como, a elite se mostra cada vez mais interessada em manter seus privilégios por meio da normalização da exclusão. Sendo assim, ensinar história e cultura africana e afro-brasileira deve ser encarado não como um assunto de interesse somente da população negra, mas de toda a sociedade, pois, o racismo atinge diretamente e/ou indiretamente todos os indivíduos e as discussões em torno disso, enfatizam a importância da temática dentro e fora das salas de aula, na busca por reparação.

5 CONCLUSÃO

A falta de conhecimento justificou micro e macro agressões contra a população negra no Brasil, uma delas foi condicionar dezenas de gerações a uma educação centrada na exposição da história eurocêntrica e racista, impossibilitando que o espaço escolar fosse um local de referenciais múltiplos, essa ausência, assegurou a continuidade de um discurso excludente, ideológico e elitista. Uma das formas encontradas de se combater o racismo e as injustiças sociais a ele associadas vieram por meio de políticas públicas que cobradas por movimentos sociais tinham como compromisso se não acabar, diminuir a desumanização e consequente desvalorização do negro na sociedade que persistiram pela continuidade da ignorância e desconhecimento da história afro brasileira, bem como, africana.

A reparação proposta com a lei 10.639/2003 visava um currículo escolar abrangente, e, condizente com as plurais identidades existentes no país, motivando o conhecimento da participação negra na construção da sociedade brasileira, como também da história negra africana, reformulando assim o pensamento recorrente de culpabilidade deste grupo étnico por sua situação socioeconômica e ausência nos mais variados espaços sociais. Ou seja, vislumbrava instruir tanto negros quanto brancos da importância de um currículo escolar coerente com a realidade da sociedade, permitindo assim com que o ato de ensinar fosse pautado pelo respeito e a valorização de todos os sujeitos históricos ao questionar os valores difundidos anteriormente.

No entanto, apesar da implementação da citada lei, nota-se que há dificuldades em se aplicar o conteúdo em sala de aula, devido a problemas associados tanto a negativa de alguns profissionais, quanto na formação destes profissionais, assim como, pela ausência de materiais que dialoguem sobre o assunto de maneira a facilitar a compreensão do tema. Neste contexto, o cinema se mostra vantajoso, já que associado a debates posteriores, aulas expositivas sobre o tema podem vir a complementar para além do livro didático.

Ao se utilizar da linguagem audiovisual, o envolvimento dos alunos ocorre de maneira progressiva, uma vez que, esse tipo de linguagem faz parte da existência de uma grande parcela de jovens pelo país. Desta forma, os professores serão capazes de promover a percepção dos jovens para com este tipo de material auxiliando-os a exercer a já mencionada por Rosália Duarte (2002) capacidade para ver em relação a materiais fílmicos “[...] a linguagem é o principal mecanismo pelo qual a cultura produz e reproduz os significados sociais” (TURNER, 1993, p.51).

Sendo compreendido como um produto da cultura da mídia, a qual perpetua pensamentos, ideias, como também reproduz mensagens por entre significados e o imaginário de seus espectadores, a obra pode ser analisada tanto em sua forma estética e técnica, quanto pela “realidade” proposta por seus realizadores. Para que isto seja possível é relevante conceber que o imaginário tem papel relevante sobre o cinema, pois, a narrativa promove a ilusão necessária para que a imagem vista seja associada a um determinado objeto e/ou acontecimento histórico.

Ainda que não sejam realísticas, as imagens cinematográficas são responsáveis por remeter a memória e afetividade dos espectadores. A imersão no ambiente criado possibilita com que os aspectos técnicos (como a edição, corte a feitura de quadros) sejam momentaneamente desconsiderados, para que assim os significados se expressem de forma concreta dando aquela imagem um significado exclusivo. Sendo assim, o imaginário tende a reforçar as estruturas sociais, favorecendo a continuidade de sistemas opressores, e desta maneira acaba por fortalecer o processo de manutenção das ideias dentre as classes mais baixas (ESPIG, 1998).

Outra maneira de se discutir o tema com o auxílio do cinema evocando a perspectiva antirracista ao relacioná-lo com a história e a exclusão de pessoas negras na sociedade brasileira, assim como, no cinema enquanto indústria. Analisando-o como ferramenta da indústria reprodutora do racismo vigente na sociedade. Tal qual a ausência de personagens negros nas películas, na ainda pequena participação de profissionais na indústria que fortifiquem narrativas distintas das já conhecidas do grande público acerca da participação do povo negro em enredos escritos majoritariamente por pessoas brancas.

Desta forma, assim como busca-se por conhecimento para além da perspectiva europeia sendo relevante recorrer a narrativas que busquem não somente a inclusão de um e/ou outro personagem negros, mas de histórias e que discorram sobre as possibilidades de outra visão de mundo associada a pessoas negras, quando trabalhadas de forma a evidenciar a diversidade por meio da construção de enredos prósperos, complexos e desassociados da imagem recorrente do negro periférico, marginalizado e criminalizado.

FILMOGRAFIA

A SEMENTE (A semente). Direção: Marcos Magalhães. Brasil, 1974

AS AVENTURAS DE BILLE E BOLLE (As aventuras de Bille e Bolle). Direção: Eugênio Fonseca Filho. Produção: Gilberto Rossi. Brasil, 1918.

AVENTURAS COM O TIO MANECO (Aventuras com o Tio Maneco). Direção: Flávio Migliaccio. Produção: Produções Cinematográficas RF Farias. Brasil, 1971.

AS AVENTURAS DO VIRGOLINO (As aventuras de Virgolino). Direção: Luiz Sá. Brasil, 1939.

BATUQUE. (Batuque). Direção: Stil. Produção: B. J. D. Produções Cinematográficas Ltda. Distribuição: EMBRAFILME. Rio de Janeiro, 1970. (05min).

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES (Snow White And The Seven Dwarfs). Direção: William Cottrell, David Hand, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce, Ben Sharpsteen. EUA: Walt Disney Productions, 1937.

BRASIL ANIMADO (Brasil Animado). Direção: Mariana Caltabiano. Produção: Globo Filmes; Criações TeleImage; 3D Casablanca; Mariana Caltabiano. Brasil, 2011.

BRICHOS (Brichos). Direção: Paulo Munhoz. Produção: Tecnokena. Brasil, 2007.

BRICHOS – A FLORESTA É NOSSA (Brichos – A Floresta é Nossa). Direção: Paulo Munhoz. Produção: Tecnokena. Brasil, 2012.

CASSIOPÉIA (Cassiopéia – O Filme). Direção: Clóvis Vieira. Produção: NDR Filmes. Brasil, 1996.

CRIAÇÃO OU ENTRE O PRINCÍPIO DO PRAZER E O PRINCÍPIO DA REALIDADE (Criação ou Entre o Princípio do Prazer e o Princípio da Realidade). Direção: Helvécio Ralton. Produção: Helvécio Ralton. Brasil, 1977.

ENCHANTED DRAWNING (Enchanted Drawing). Direção: James Stuart Blackton. EUA: Edison Studios. 1900.

FANTASMAGORIE (Fantasmagorie). Direção: Direção: Émile Cohl. Roteiro: Émile Cohl. EUA: Gaumont Film Company, 1908.

HISTORIETAS ASSOMBRADAS – O FILME (Historietas Assombradas – O Filme). Direção: Victor - Hugo Borges. Produção: Glaz. Brasil, 2017.

HUMOROUS PHASES OF FUNNY FACES (Humorous Phases of Funny Faces). Direção: J. Stuart Blackton. EUA: 1906.

ÍCARO E O LABIRINTO (Ícaro e o Labirinto). Direção: Antônio Moreno. Produção: Lentes Filmes LTDA. Brasil, 1973.

LINO – O FILME: UMA AVENTURA DE SETE VIDAS (Lino – O Filme: Uma Aventura de Sete Vidas). Direção: Rafael Libas. Produção: StartAnima Studio. Brasil, 2017.

MINHOCAS – O FILME (Minhocas). Direção: Paolo Conti; Arthur Nunes. Produção: Animaking; Glaz Entretenimento. Brasil, 2013.

KAISER. (Kaiser). Direção: Álvaro Martins. Roteiro: Álvaro Martins. Brasil: 1917.

LAMPIÃO: OU PARA CADA GRILO UMA CURTIÇÃO (Lampião: ou para cada grilo uma curtição). Direção Pedro Ernesto Stillpen. Distribuidora: EMBRAFILME. Brasil, 1972.

MACACO FEIO, MACACO BONITO (Macaco feio, macaco bonito). Direção: João Stamato, Luis Seel. Produtora: Seel Thomas Filme. Rio de Janeiro, 1929.

OS AZARES DE LULU (Os azares de Lulu). Direção: Anélio Latini Filho, Mário Latini. Brasil, 1940.

O DRAGÃOZINHO MANSO (O Dragãozinho Manso). Direção: Humberto Mauro. Produção: Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Roteiro: Odylo Costa Filho. Rio de Janeiro/ Brasil. Distribuidora: INCE Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), 1942,

O FILHO DE URBIS (O Filho de Urbis). Direção: Pedro Ernesto Stillpen. Produção: Luiz Fernando Graça Melo. Rio de Janeiro, 1970.

O MENINO E O MUNDO (O Menino e o Mundo). Direção: Alê Abreu. Produção: Tita Tessler e Fernanda Carvalho. Roteiro: Alê Abreu. Distribuidora: Espaço Filmes, 2014.

O GRILO FELIZ (O Grilo Feliz). Direção: Walbercy Ribas. Produção: Start Desenhos Animados. Brasil, 2001.

O MÁGICO (O Mágico). Direção: Luiz Bandeira de Mello. Produção: Luiz Bandeira de Mello. Brasil, 1977.

PAUVRE PIERROT (Pauvre Pierrot). Direção: Charles-Émile Reynaud. Roteiro: Charles-Émile Reynaud. França, 1892. (04min).

PEIXONAUTA – O FILME (Peixonauta – O Filme). Direção: Rodrigo Eba, Kiko Mistrorigo, Célia Catunda. Produção: TV Pinguim. Brasil, 2018.

PICONZÉ (Piconzé). Direção: Ypê Nakashima. Roteiro: Ypê Nakashima. Produção: Produções Cinematográficas Teslar. Distribuidora: Distar Filmes. São Paulo, 1972.

PRESENTE DE NATAL (Presente de Natal). Direção: Álvaro Henrique Gonçalves. Produção: Álvaro Henrique Gonçalves. São Paulo, 1971.

REFLEXOS. (Reflexos). Direção: José Rubens Siqueira, Antônio Moreno. Brasil,

ROCKY E HUDSON: A PISTOLA AUTOMÁTICA DO DRº BRASIN (Rocky e Hudson: A Pistola Automática do Drº Brasin). Direção: Otto Guerra. Produção: Otto Desenhos Animados. Brasil, 1994.

RUFFY AND REDDY SHOW (Ruffy and Reddy). Direção: William Hanna, Joseph Barbera. Escrito: Joseph Barbera. Produção: Hanna- Barbera Enterprises. EUA: Scream Gems, 1957-1960.

SINFONIA AMAZÔNICA (Sinfonia Amazônica). Direção: Anélio Latini Filho. Produção: Anélio Latini Filho. Rio de Janeiro. Unida Filmes, 1954.

SORRIR (Sorrir). Direção: José Rubens Siqueira. Produção: José Rubens Siqueira. Brasil, 1975.

STEAMBOAT WILLIE (Steamboat Willie). Direção: Walt Disney, Ub Iwerks. EUA: Walt Disney Studios, 1928.

TITO E OS PÁSSAROS (Tito e os Pássaros). Direção: Gustavo Steinberg, Gabriel Bitar, André Catoto. Produção: Bits Produções. Brasil, 2018.

THE BIRTH OF A NATION (The Birth of a Nation). Direção: David W. Griffith. EUA: David W. Griffith Corp, 1915. (190min).

TRAQUINICES DE CHIQUINHO E SEU INSEPARÁVEL AMIGO JAGUNÇO. (Traquinices de Chiquinho e seu inseparável amigo Jagunço). Direção: sem créditos. Produção: Kirs Films. Rio de Janeiro: Palais, 1917.

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA (Uma História de Amor e Fúria). Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Caio Gullane, Fabiano Gullane, Débora Ivanov, Gabriel Lacerda, Marcos Barreto, Laís Bodansky, Luiz Bolognesi. Roteiro: Luiz Bolognesi. Distribuidora: Europa Filmes, 2013. (75min).

URBIS (Urbis). Direção: Pedro Ernesto Stillpen. Produção: Batuk Film, B. J. D. Produções Cinematográficas. Rio de Janeiro, 1970.

VIRGOLINO APANHA (Virgolino apanha). Direção: Luiz Sá. Brasil, 1940.

WOOD E STOCK: SEXO, ORÉGANO E ROCK'N'ROLL (Wood e Stock: Sexo, Orégano e Rock'n'Roll). Direção: Otto Guerra. Produção: Otto Desenhos Animados. Brasil, 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, K. M. **A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino.** Ed História. São Paulo, 2002.
- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- ADORNO, T. W, HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGÊNCIA NACIONAL DO CINEMA (ANCINE). Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.ancine.gov.br>>
- ALENCAR, S. E. P. **O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE, 2007.
- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALLPORT, G. **The Nature of Prejudice.** Boston: Addison – Wesley, 1966.
- ALVES, P. COELHO, P. **Discursos, performatividades e padrões visuais no cinema: reflexões sobre as representações de gênero, o mercado cinematográfico e o cinema de mulheres.** ACENO- Revista de Antropologia do Centro Oeste 2(3): 159-176. Jan. a Jul. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/2529/pdf>>.
- ANSELMO, Z. A. **Histórias em Quadrinhos.** Petrópolis: Vozes, 1975.
- APPLE, M. **A luta pela democracia na educação crítica.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p.894-926. Out/Dez 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530>>.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, J. Z. **O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.16, n.3, p. 970-985, set./dez. 2008.
- ARCHER, M. **Culture and agency: the place of culture in social theory.** Londres: Cambridge University Press, 1996.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CINEMA DE ANIMAÇÃO. **Histórico brasileiro.** São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.abca.org.br/?page_id=375>.

- AUMONT, J.; MARIE, M. **A Análise do filme**. Trad. Marcelo Felix. Lisboa: Texto e grafia, 2004.
- BALIBAR, E; WALLERSTEIN, I. **Race, nation, class: Ambiguous Identities**. London: Verso. 1991.
- BENDAZZI, G. **Animation: a world history foundations – the Golden age**. Florida: CRC Press, 2016.
- BENDAZZI, G. **Animation: A world History Volume II. The Birth of a Style - The Three Markets**. Boca Raton: CRC Press. 2016.
- BERNADET, J. C. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERNARDET, J. C. **Historiografia clássica do cinema brasileiro: metodologia e pedagogia**. São Paulo: Annablume, 2008.
- BHABHA, Homi K. **A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo**. In: _____. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BLAIR, P. **Cartoon Animation**. California: Walter Foster Publishing, 1994.
- BLANK, R; DABADY, M. & CITRO, C. **Measuring racial discrimination: panel on methods for assessing discrimination**. Washington, National Academies Press, 2004.
- BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. D.O.U. de 10/03/2008.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. (5º a 8º séries). História. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>.
- BONILLA-SILVA, E. **Rethinking racism: toward a structural interpretation**. American Sociological Review, 62 (3): 465-480, 1997.
- BORDWELL, D. **Figuras traçadas na luz: a encenação no cinema**. Trad. Maria Luiza Machado Jatobá. Campinas: Papyrus, 2008.
- BUCCI, E. **Brasil em tempo de TV**. São Paulo: Boitempo, 1996.
- BUCCI, E. KHEL; M. R. Videologias: ensaios sobre televisão. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BUTLER, J. **Repensar la vulnerabilidad y la resistencia**. XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas (IAPh). Madrid, 24-27 jun. 2014.
- CALDWELL, K. L. **Racialized Boundaries: Women's Studies and the Question of Difference in Brazil**. Journal of Negro Education, n.70 (3), p. 219-230, 2001.

CARDOSO, L. **Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista**. In: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Vol. 8 n° 1 ene-jun2010. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianzacindeumz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/ do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, N. dos S. **O negro no cinema brasileiro: o período silencioso**. Revista Plural, USP. São Paulo, 10: 155-179, 2º sem. 2003.

CARVALHO, N. dos S. Esboço para uma história do negro no cinema brasileiro. In: DE, J. (Org.) **Dogma da feijoada: A invenção do cinema negro brasileiro**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

CATELLI, R. E. **Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 e 1930**. Campinas, 2007. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas.

CENTRO TÉCNICO AUDIOVISUAL (CTAv). Disponível em: <<http://ctav.gov.br/2008/10/10/a-embrafilme/>>.

CHION, M. **Audiovision: sound on screen**. New York: Columbia University Press, 1994.

CHOLODENKO, A. **A animação do cinema**. In: Galaxia. Nº 34 jan-abril 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gal/n34/1519-311X-gal-34-0020.pdf>

CINEMATECA BRASILEIRA. Disponível em: <<http://cinemateca.org.br/>>.

CIPOLINI, A. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – Um estudo sobre a utilização do cinema na educação**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2008.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação: A linguagem em movimento**. São Paulo: SENAC, 2000.

COORDENAÇÃO DE MONITORAMENTO DE CINEMA, VÍDEO DOMÉSTICO E VÍDEO POR DEMANDA SUPERINTENDÊNCIA DE ANÁLISE DE MERCADO. **Diversidade de Gênero e Raça nos Lançamentos Brasileiros de 2016**. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/sites/default/files/apresentacoes/Apresentra%C3%A7%C3%A3o%20Diversidade%20FINAL%20EM%2025-01-18%20HOJE.pdf>>.

COSTA, F. C. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. São Paulo: EDUSC, 2002.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DE, J. (Org.) **Dogma da feijoada: o cinema negro brasileiro**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.
- DIANGELO, R. **White Fragility: Why it's so hard for white people to talk about race**. Boston: Beacon Press, 2018.
- DIVERSIDADE DE GÊNERO E RAÇA NOS LONGA METRAGENS BRASILEIROS LANÇADOS EM SALA DE EXIBIÇÃO 2016. Disponível em: <oca.ancine.gov.br/sites/default/files/repositório/pdf/informe_diversidade_2016>.
- DUARTE, R. **Cinema & Educação**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUBOIS, P. **Cinema, vídeo, Godard**. Trad. Matheus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- DU BOIS, W. E. B. **Black reconstruction: An essay toward a history of the part which black folk played in the attempt to reconstruct democracy in America 1860 -1880**. New York: Hartcourt, brace and company, 1935.
- ESPIG, M. J. **Ideologia, mentalidades e imaginário: cruzamentos e aproximações teóricas**. In: Revista Anos 90. Porto Alegre, n.10, dez. de 1998. P. 151-167.
- FANON, F. **Peles negras máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, F. **A Integração do negro na sociedade de classes**. V. I. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. 439 p.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2013.
- FONER, E. **Nada além da liberdade a emancipação e seu legado**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRANCO, M. da S. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. In: Lições de cinema 1. **Cinema: uma introdução à produção cinematográfica**. São Paulo: FDE, 1992.
- FREDRICKSON, G. M. **Racism: A short history**. New Jersey: Princeton University Press, 2002.

- FREDRICKSON, G. M. **The arrogance of race: historical perspectives on slavery, racism, and social inequality**. Middletown: Wesleyan University Press, 1988.
- FREITAS, E. De. **História e cinema: encontro de conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- GARNER, S. **Racisms: an introduction**. California: Sage Publications LTDA, 2009.
- GARNER, S. **Whiteness: an introduction**. New York: Routledge, 2007.
- GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed.34, 2001.
- GOFFMAN, E. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Mathias Lambert. São Paulo: LTC, 2004.
- GOMES, A. P. História da Animação Brasileira. In: **CENA UNIVERSITÁRIA**, Rio de Janeiro, 2008.
- GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial: um projeto emancipatório**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n 2-3, p. 95-108, jan/dez. 2008.
- GONÇALVES E SILVA, P. B. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), p.489-506, set./dez. 2007.
- GRAÇA, M. E. **Entre o olhar e o gesto: elementos para uma poética da imagem animada**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo Ed.34, 2002.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. **El discurso tecnológico de los nuevos medios: implicaciones educativas**. Comunicar, Huelva/ES, n. 18, p. 90-95, mar./jul. 2002. Disponível em: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1003/b11907575.pdf?sequence=1>
- HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. 2006, 102p.
- HALL, S. **Cultura e Representação**. Trad. Daniel Miranda. Ed: PUC- RIO Apicuri. Rio de Janeiro. 2016, 260p.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organizadora: Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 434 p.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HORNBACK, R. **Racism and early blackface comic traditions: From the Old Word to the New**. Atlanta: Oglethorpe University. 2018.

JACCOUD, L; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

KELLNER, D. **A cultura da mídia Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

KILOMBA, G. **Plantations memories: Episodes of Everyday Racism**. Budapest: Unrast, 2010.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Editora Edições 70, 2011, 328p.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

MCLUHAN, M. **Visão, Som e Fúria**. In: Adorno, Theodor W. II. Lima, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa introdução, comentários e seleção de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

MORENO, A. **A Experiência Brasileira no Cinema de Animação**. ArteNova – ERJ, 1978.

MORIN, E. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB-RJ, 5 nov. 2003.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVA, A. R. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, JR., org. **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 195-210. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-14.pdf>>.

OLIVEIRA, P. R. R. DIAS de et al. **Educação e entretenimento: uso do desenho as trigêmeas como ferramenta para o ensino de história**. I Seminário Nacional do Ensino

Médio: História, Mobilização, Perspectivas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1436 – 1447. Mossoró, RN. 2001

PAIXÃO, M. J. de P. Desigualdades raciais no Brasil; análise de indicadores quantitativos e qualitativos. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, 2006. In: **DEBATES DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**, out. 2006. Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.acoesafirmativas.ufscar.br>

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA TRIMESTRAL. Tabela 6403 – População, por cor ou raça. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>> Acesso em: 18 de outubro de 2020.

PRADO, L. F. da S. **Cinema como proposta educativa**. Disponível em: <https://www.sociologiaemos.pro.br/wp-content/uploads/2019/03/CINEMA-COMO-PROPOSTA-EDUCATIVA.pdf>

PRIOLLI, G. **Antenas da Brasilidade**. In: BUCCI, E (org.). A TV aos cinquenta: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

RAMOS, F. P.; SCHVARZMAN, S. **Nova história do cinema brasileiro Volume 2**. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento Justificado, 2017.

ROCHA, L. C. P. Da. **Lei n. 10.639/2003: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas**. In: SOUZA, M. E. V. (org.) Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

ROCCHIO, V. F. **Reel racismo: confronting Hollywood's construction of African American Culture**. New York: Routledge, 2000.

RODRIGUES, J. C. **O negro brasileiro e o cinema**. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012

SANTANA, M. **O Legado Africano como Pretexto para Pensar Desenho e Etnicidade**. Produção Visual: criatividade expressão gráfica e cultura. Feira de Santana, 2005 p. 29-41.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SENNÁ, O. **Preto-e-branco ou colorido: o negro e o cinema brasileiro**. Revista de Cultura Vozes, ano 73, v.LXXIII, n.3, p.211-26, 1979.

SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da Imagem Eurocêntrica**. Tradução Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, A. L. da. **O negro brasileiro e o cinema história, militância e arquétipos raciais**. Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. Ano 3, ed. 6, jul-dez 2014.

SILVA, C. R. Da (et. al.) **As ações afirmativas e a universidade do Estado da Bahia: uma cultura universitária inovadora**. Universidade e sociedade. Distrito Federal, ano XX, nº 46, junho 2010.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. **Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: ROMÃO, J. (Org) História da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.65-78.

SILVA, C. de M. F. **Mulheres negras e (in)visibilidade: imaginários sobre a intersecção de raça e gênero no cinema brasileiro (1999-2009)**. 2016. 297 f., il. Tese (Doutorado em Comunicação) Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21017>

SILVA, M; RAMOS, A. F. **Ver história: o ensino vai aos filmes**. São Paulo: Hucitec, 2011.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 - 1930**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SMITH, A. D. **Myths and Memories of the Nation**. New York: Oxford University Press, 1999.

TAGUIEFF, P. A. **The force of prejudice: on racism and its doubles**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

TEIXEIRA, I. A. C. **A diversidade cultural vai ao cinema**/ organizado por Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Souza Miguel Lopes. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEXTO PARA DISCUSSÃO. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 1990 – 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34795&Itemid=444

TURNER, G. **Cinema como prática social**. Trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus editorial, 1993.

VANOYE, F; GOLIOT, L. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Trad. Marina Appenzelier. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

VIANA, M. C. V., **O Cinema na Sala de Aula e a Formação de Professores de Matemática**. Mini-curso oferecido aos alunos do Curso de Matemática na UFRRJ. Dia de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. 18 de maio de 2010. Seropédica- RJ.

WISE, T. **White like me: Reflections on Race from a Privileged Son**. New York: Soft Skull Press, 2011.

WISE, T. **Speaking Treason Fluently: Anti-racist reflections from na angry White male**. New York: Soft Skull Press, 2008.

WISE, T. **Colorblind: The rise of post-racial politics and the retreat from racial equity**. California: City light publishers, 2010.

WINTER N. **Dangerous frames: how ideas about race and gender shape public opinion**. University of Chicago Press; Chicago: 2008.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

XAVIER, I. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

YOUNG, L. **Fear of the dark “Race”, gender and sexuality in cinema**. New York: Ed. Routledge, 2006.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.