



PROFHISTÓRIA

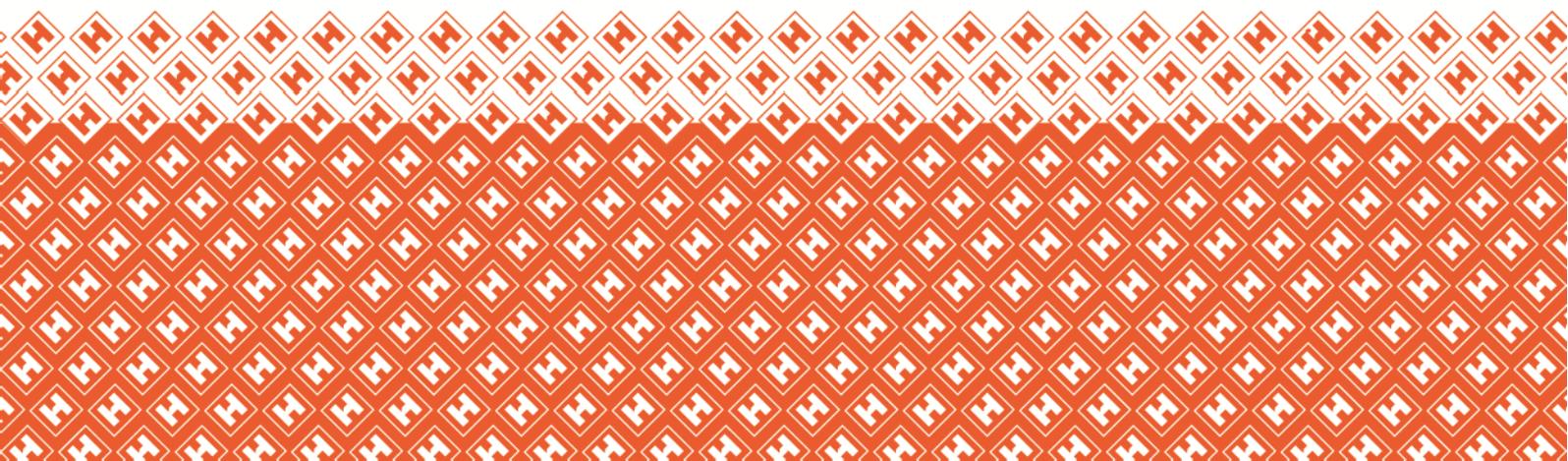
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RODOLFO CARVALHO ALVES

**(Des)educando olhares: Ensino de
História, estereótipos e filmes de
animação**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Março / 2023



RODOLFO CARVALHO ALVES

**(DES)EDUCANDO OLHARES: ENSINO DE HISTÓRIA, ESTEREÓTIPOS E
FILMES DE ANIMAÇÃO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Teixeira de Sá

**RIO DE JANEIRO
2023**

(DES)EDUCANDO OLHARES: ENSINO DE HISTÓRIA, ESTEREÓTIPOS E FILMES DE ANIMAÇÃO

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Teixeira de Sá - UFF – Orientadora

Prof.Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira (UFF)

Prof.^a. Dr.^a. Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

A474(Alves, Rodolfo Carvalho
(Des)educando olhares : Ensino de História, estereótipos e
filmes de animação / Rodolfo Carvalho Alves. - 2023.
94 f. : il.

Orientador: Patrícia Teixeira de Sá.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto de História, Niterói, 2023.

1. Ensino de História. 2. Animação. 3. Etnocentrismo. 4.
Estereótipos. 5. Produção intelectual. I. Sá, Patrícia
Teixeira de, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense.
Instituto de História. III. Título.

CDD - XXX

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, especialmente meus pais Claudia e Glauco que sempre estiveram comigo me apoiando durante toda minha formação pessoal e profissional.

À minha orientadora Patrícia de Sá por toda paciência, compreensão em momentos difíceis e ajuda na construção desta pesquisa.

À minha turma do profHistória/UFF que apesar de nunca termos nos encontrado pessoalmente, resultado dos anos de pandemia e das aulas online, sempre estiveram próximos da maneira que fosse possível, apoiando uns aos outros nos momentos de dúvida e incerteza durante a pesquisa.

À meus amigos e amigas que me apoiaram incondicionalmente durante a escrita dessa pesquisa, que foram meu apoio, meu alívio e em muitos casos minha força motriz para o desenvolvimento da pesquisa, por isso faço questão de citá-los nominalmente: Thaíse Monteiro, Fernanda Barbosa, Isabela Ferraz, Juliana Sabatinelli, Natasha Barbosa, Tarik Basile, Julia Gurgel, Maria Clara Cavalcanti, Sara Castro, Matheus Luciano, Tamires Custódio, Felipe Arouca, Ludmila Ferreira, Beatriz Chagas, Nathalia Vivas, Fernanda Monteiro e Karla Pinnola.

RESUMO

A presente pesquisa se insere no debate entre História, Cinema e Educação. Busca-se desenvolver a “educação pelo olhar” ou melhor, promover o deslocamento de olhares por parte dos estudantes do ensino básico a partir de obras audiovisuais e analisar como essas obras ajudam a formar e reproduzir imaginários sociais e preconceitos, a partir de representações e estereótipos. Para isso, recorrerá como estudo de caso ao desenho animado Aladdin, que obteve grande sucesso de bilheteria e que aborda temática de regiões fora do eixo Europa-Estados Unidos da América. Constatou-se que essa produção reproduz, diversos preconceitos e estereótipos em relação à cultura árabe e muçulmana. Finalmente será apresentada uma proposta de atividade para ser utilizada com estudantes do ensino básico.

PALAVRAS CHAVES

Ensino de História; Animação; Etnocentrismo; Estereótipos; Cultura da mídia.

ABSTRACT

This research is part of the debate between History, Cinema and Education. The aim is to develop “education through the gaze” or rather, to promote the shift of perspectives on the part of primary school students through audiovisual works and to analyze how these works help to form and reproduce social imaginaries and prejudices, based on representations and stereotypes. For this, it will resort as a case study to the cartoon Aladdin, which was a great success at the box office and which addresses the theme of regions outside the Europe-United States of America axis. It was found that this production reproduces various prejudices and stereotypes in relation to Arab and Muslim culture. Finally, a proposal for an activity to be used with primary school students will be presented.

KEYWORDS

History Teaching; Animation Films; Ethnocentrism; Stereotypes; Media culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taumatroscópio	23
Figura 2: Fenaquistoscópio.....	24
Figura 3: Kineograph ou livro mágico.....	24
Figura 4: Praxinoscópio.....	25
Figura 5: Kinetoscópio	26
Figura 6: imagem do filme "Viagem à Lua" (1902)	27
Figura 7: trecho de Humorous Phases of Funny Faces (1906)	28
Figura 8: imagem retirada de Fantasmagorie (1908)	30
Figura 9: cartaz de Gertie, The Dinosaur (1914).....	32
Figura 10: ilustração do processo da rotosopia.....	35
Figura 11: cartaz de Toy Story (1995)	40
Figura 12: cartaz de Shrek (2001)	41
Figura 13: cena de abertura de Aladdin.....	58
Figura 14:cena de abertura de Aladdin.....	59
Figura 15: personagem apresentando Agrabah.....	59
Figura 16: Comerciante	60
Figura 17: cidade de Agrabah	60
Figura 18: Sultão de Agrabah.....	63
Figura 19: o Vizir, Jafar	63
Figura 20: princesa Jasmine.....	64
Figura 21: Aladdin	64
Figura 22: morador de Agrabah	65
Figura 23: Rajah, o tigre	65
Figura 24: homem caminhando sobre a brasa	66
Figura 25: fakir	66
Figura 26: comerciante sacando a espada	67
Figura 27: comerciante reprimendo Jasmine	67
Figura 28: comerciante pronto para cortar a mão de Jasmine	67
Figura 29: odaliscas	68
Figura 30: Jasmine erotizada	68

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1 – O potencial do audiovisual.....	11
Capítulo 2 – História da animação	20
2.1– Os primeiros passos	21
2.2 – Do cinematógrafo a indústria de animação.....	26
2.3 – do boom industrial à animação gráfica computadorizada.....	33
Capítulo 3 – sobre educação e audiovisual	42
3.1- experiências com o audiovisual	52
Capítulo 4 - estudo de caso: <i>Aladdin</i>.....	57
Capítulo 5 – (des)educando olhares: uma proposta.....	72
Considerações finais	82
BIBLIOGRAFIA.....	84
ANEXO I	88
ANEXO II.....	90
ANEXO III	92

Introdução

O tema a ser desenvolvido na presente pesquisa tem como objeto as mídias audiovisuais, as (re)produções e estereótipos do “Outro” ali representados e sua importância para a formação de imaginários sociais sobre esse “Outro”. Para isso, recorrerei a autores do campo da comunicação, da pedagogia crítica e estudiosos das relações racializadas. Essa temática surgiu da união de dois assuntos que muito me interessam, o cinema e a questão do “Outro”.

Em relação ao cinema, posso afirmar que cresci numa família em que se valorizava muito a experiência artística, dentre elas assistir a um filme, seja em casa ou preferencialmente nos muitos cinemas que existiam (e hoje em dia, infelizmente não existem mais) espalhados pela cidade do Rio de Janeiro. Digo preferencialmente assistir no cinema pois há, indiscutivelmente, uma experiência de fruição totalmente diferente em assistir filmes no cinema ou em casa. Além disso, é importante lembrar que os aparelhos eletrônicos que possibilitavam a reprodução de filmes em casa como, por exemplo, os videocassetes e posteriormente o DVD, eram caros ou então poucos títulos estavam facilmente disponíveis, sendo necessário comprar a obra ou alugar nas videolocadoras (já praticamente extintas atualmente).

Além do fato de que cresci numa família que gostava de assistir filmes, como nasci em 1990, lembro claramente de estar reunido na casa dos meus familiares para assistir com meus primos, todos nascidos entre meados da década de 1980 e início da de 1990 os desenhos animados da Walt Disney, todos indiscutivelmente sucessos de bilheteria e de vendas de produtos como bonecos, adesivos, mochilas, dentre outros.

Em relação ao interesse pelo “Outro”, fiz meu Ensino Infantil e o Ensino Fundamental todo numa escola chamada *Ogá Mitá* (em tupi-guarani “casa da criança”) e que tinha como uma de suas bases o respeito e o estudo das diversas culturas presentes no Brasil e também no mundo, portanto cresci e me instruí com essa questão muito presente em minha vida. Porém, o que fez me interessar ainda mais sobre o “Outro” foram os atentados do 11 de setembro de 2001. Nunca antes um atentado havia tido tanta repercussão na mídia, sobretudo devido ao alvo ser a superpotência mundial e a forma trágica do desenrolar do ato terrorista. A quantidade massiva de informações sobre os terroristas, me fizeram questionar sobre aqueles

barbudos que apareciam como os grandes inimigos do mundo “civilizado” naquele momento. Apesar desse bombardeio de informações midiáticas, meus professores de Geografia e História chamaram atenção para as generalizações e os estereótipos que foram potencializados com os discursos de ódio aos muçulmanos naquele momento. A partir dali, sempre tive curiosidade na temática do Oriente Médio, o que me levou alguns anos mais tarde a escrever meu trabalho de conclusão de curso na graduação sobre a Questão Palestina e relação árabe-israelense.

E o interesse por pesquisar obras audiovisuais, da onde vem? Esse interesse se inseriu mais recentemente em minha trajetória acadêmica, especificamente no ano de 2019 quando desenvolvi o trabalho de conclusão do curso de especialização em Ensino de História no Colégio Pedro II. No trabalho, tive como temática central o potencial de aprendizado dos desenhos animados como analogias para os conteúdos ministrados no ensino básico em História. A partir dali, comecei a ver e rever filmes com um novo olhar para eles, buscando o que poderia ser aproveitado além da história narrada na obra.

E a relação entre obras do audiovisual, estereótipos, etnocentrismo e ensino de História? Essa relação ocorreu de forma inesperada em uma das aulas que ministrei nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio. Nestes anos, o conteúdo programático apresenta como um dos temas a História da África, inseridos no contexto das Grandes Navegações (BNCC, 2019). Sempre antes de começar o conteúdo especificamente, busco através de questionamentos saber o que, na visão deles, encontramos na África ou o que vem na mente deles quando se pensa em África. Posso infelizmente afirmar que a grande maioria responde: fome, miséria, guerra, animais, calor, negros e escravidão. Pergunto em seguida a eles, “não há brancos?”, “não há riquezas materiais?”, “não há milionários?”, “não há neve e frio?”, “não há paz?”, é nesse momento que eles caem em si e percebem o que acabaram de reproduzir. Em uma dessas oportunidades perguntei se a maioria havia tirado essas imagens das grandes mídias e se eles haviam assistido ao desenho animado *Rei Leão*, como sei o sucesso que foi (e ainda é) a obra, perguntei já imaginando a resposta. A África para muitas pessoas é reduzida ao imaginário construído pelo desenho animado do *Rei Leão*, que se passa na savana africana, um dos muitos biomas presentes no continente, ou outros filmes que têm como cenário o parte do continente africano como, por exemplo, *Ace Ventura*. Percebi então que há um grande potencial em se trabalhar as visões (re)produzidas por essas obras no

imaginário das pessoas e como essas obras estereotipam e totalizam locais e culturas que são plurais e complexas. Partindo dessa ideia, comecei a observar a possibilidade de trabalhar essa questão em outras obras que fizeram sucesso e tem como cenário locais fora do eixo Europa-Estados Unidos da América.

Importante ressaltar que, a geração de estudantes que tenho a oportunidade de trabalhar em sua maioria são nascidos a partir dos anos 2000, portanto nasceram e vivem em uma sociedade altamente visual e midiaticizada. Muitos jovens (e também adultos) cada vez mais ficam conectados em mídias digitais e audiovisuais como, por exemplo, as redes sociais, canais de vídeo na internet como o Youtube e serviços de *streaming* como *Netflix*, *Amazon Prime*, dentre outros. Por essa questão, acredito ser de extrema importância trabalhar a questão da educação pelo olhar, perceber cada vez mais as entrelinhas, as mensagens enviadas e recebidas através do audiovisual.

A presente pesquisa se estrutura em cinco capítulos. No primeiro capítulo, farei uma reflexão sobre o potencial da mídias audiovisuais a partir das possibilidades de se discutir e evidenciar etnocentrismos, estereótipos e racismos a partir das obras. No segundo, será apresentada uma breve história do cinema e da animação, desde o seu começo ainda no século XIX com os cientistas artistas até os anos 2000. No terceiro capítulo, será abordado o diálogo entre o audiovisual e o campo da educação, além de reflexões, seus usos e resistências a partir de minha própria experiência com o audiovisual no ambiente escolar. No quarto capítulo, a partir do estudo de caso da obra de animação *Aladdin* (1992), será feita uma reflexão que atravessa os assuntos debatidos nos capítulos anteriores. Finalmente, no quinto e último capítulo, será apresentada uma proposta de disciplina eletiva ou itinerário formativo, a partir das reflexões da pesquisa que pode vir a ser aproveitada por mim ou por outros colegas com estudantes do ensino básico.

Busco então, a partir da união de questões de cunho pessoal e profissional desenvolver esta pesquisa de forma a auxiliar os estudantes no processo de educação pelo olhar e também docentes mostrando as potencialidades do uso do audiovisual para se trabalhar questões como etnocentrismo, representações e estereótipos.

Capítulo 1 – O potencial do audiovisual

Em uma oportunidade durante uma das aulas de História que leciono no segundo ano do Ensino Médio, dialogando com os estudantes me ocorreu diretamente a relação com o que proponho neste trabalho. Conto a seguir o ocorrido.

O conteúdo da aula era Ditadura Civil-Militar, conteúdo esse que já estávamos trabalhando há duas semanas. O tema do dia especificamente eram os anos de abertura, governo Geisel. Ao término de uma explicação, um aluno me pergunta: “professor, meu pai disse que na época da ditadura era melhor pois não havia assalto, violência, era tudo melhor. Eu não concordo com ele, mas o que você acha?”. Respondi a ele: “depois do que debatemos nas nossas aulas, o que você acha?” e ele respondeu “eu acho que tinha violência sim, só não era muito mostrado como hoje em dia”. Imediatamente abri o sorriso para ele e os demais alunos logo se sentiram dispostos a debater. Perguntei a eles então, se eles já haviam assistido a algum programa do tipo *Cidade Alerta* que faz muito sucesso atualmente, eles responderam que sim.

Em seguida, perguntei a eles qual a mensagem que o programa transmite ao telespectador. As respostas foram, “que o Rio de Janeiro é só violência”, “que o Rio de Janeiro está entregue a bandidagem”, “que não há solução para o problema da violência no Rio de Janeiro” e, a que mais me marcou, “que o Rio de Janeiro é muito violento e que é necessário reprimir essa violência”. Para quem não está familiarizado, o programa *Cidade Alerta*, que faz parte da grade de diversos canais ao redor do Brasil, tem como função principal deixar o cidadão “alerta”, mas faz isso mostrando quase o tempo todo de duração do programa cenas de violência do cotidiano nas cidades. Pergunto a eles então, se não há como fazermos uma relação entre a sensação de extrema violência dos dias atuais com o sucesso de programas desse tipo que passam diariamente na casa das pessoas. Em coro, todos respondem que sim.

Ao final desse debate, um estudante diz “então professor, você acha que existe uma relação direta entre o sucesso desses programas sobre violência, o aumento da sensação de impunidade e violência, e o aumento do conservadorismo no Brasil?”. Naquele momento fiquei feliz por perceber que alguns estudantes tinham conseguido chegar nesse raciocínio ligando a mídia, o contexto em que é exibido essa mídia e uma das consequências dessa mídia para a sociedade. É exatamente o que procuro

fazer nessa pesquisa.

Para fazer essa reflexão nesta pesquisa, lançarei mão de diversos campos de conhecimento já que a mídia, e seu estudo, é resultado de uma soma desses campos e também de diversos saberes. Essa proposta tem como base o pensamento de Douglas Kellner, professor do Departamento de Educação da Universidade da Califórnia em Los Angeles, que tem como uma de suas maiores contribuições a crítica a mídia e o às produções audiovisuais.

Em seu livro intitulado *A cultura da mídia*, Douglas Kellner faz um apanhado de produções cinematográficas, além de peças propagandísticas e as relaciona não só com o contexto em que foram produzidos, mas também com a recepção junto ao público e a mensagem que a mídia conseguiu (ou tentou) transmitir a sociedade em que estava inserida. Para isso, o autor dialoga com outras grandes escolas dos estudos culturais como a Escola de Frankfurt e a Escola de Birmingham, que segundo o mesmo, apesar de serem de grande valia para a análise do campo cultural, deixam a desejar em alguns pontos específicos que a cultura da mídia busca complementar.

A Escola de Frankfurt a partir dos estudos de Horkheimer e Adorno, foi a primeira responsável a chamar atenção para a chamada indústria cultural, em que a chamada cultura e a comunicação de massa ocupam posição central entre as atividades de lazer, de socialização e de mediação da realidade política e devem, por isso, ser vistas como importantes instituições das sociedades contemporâneas, com vários efeitos econômicos, políticos, culturais e sociais. Porém, para Kellner, ao cunhar o termo cultura de massa, os estudiosos frankfurtianos acabaram por limitar demais o campo da análise cultural e com isso prejudicaram um olhar mais amplo para o campo da mídia e da cultura como um todo.

Os teóricos críticos analisavam todas as produções culturais de massa no contexto da produção industrial, em que os produtos da indústria cultural apresentavam as mesmas características dos outros produtos fabricados em massa: transformação em mercadoria, padronização e massificação. Os produtos das indústrias culturais tinham a função específica, porém, de legitimar ideologicamente as sociedades capitalistas existentes e de integrar os indivíduos nos quadros da cultura de massa e da sociedade. (KELLNER, 2001, p.44)

Já a Escola de Birmingham, segundo Kellner, desenvolve suas reflexões a partir do pensamento frankfurtiano, mas dessa vez enfatiza outras questões nas análises. Além de pensar a cultura e a mídia como formas de massificação, os britânicos situam a cultura no âmbito de uma teoria da produção e reprodução social,

especificando os modos como as formas culturais serviam para aumentar a dominação social ou para possibilitar a resistência e a luta contra a dominação (KELLNER, 2001, p.48). Segundo Kellner, o pecado dos estudos culturais britânicos foi ignorar em parte a cultura superior, com raras exceções, o que tornou as análises incompletas, já que o enfoque do grupo era a cultura popular.

Como tentativa de superar essas lacunas deixadas nas Escolas de estudos culturais anteriores a seu pensamento, Kellner apresenta o conceito de cultura da mídia (KELLNER, 2001), segundo o autor

A expressão “cultura da mídia” tem a vantagem de designar tanto a natureza quanto a forma das produções da indústria cultural (ou seja, cultura) e seu modo de produção e distribuição (ou seja, tecnologias e indústrias da mídia). Com isso, evitam-se termos ideológicos como “cultura de massa” e “cultura popular” e se chama atenção para o circuito de produção, distribuição e recepção por meio do qual a cultura da mídia é produzida, distribuída e consumida. Essa expressão derruba as barreiras artificiais entre os campos dos estudos da cultura, mídia e meios de comunicação e chama atenção para a interconexão entre cultura e meios de comunicação na constituição da cultura da mídia, desfazendo assim distinções reificadas entre “cultura” e “comunicação”. (KELLNER, 2001, p.52)

Como o autor apresenta em sua obra, é inegável afirmar que na sociedade que vivemos cada vez mais as mídias audiovisuais colonizam a cultura, constituindo o principal veículo de distribuição e disseminação da cultura, que os meios de comunicação de massa suplantaram os modos anteriores de cultura como o livro ou a palavra falada, que vivemos num mundo no qual a mídia domina o lazer e a cultura (KELLNER, 2001, p.54).

Toda cultura, para se tornar um produto social, portanto “cultura”, serve de mediadora da comunicação e é por esta mediada, sendo portanto, comunicacional por natureza. No entanto, a “comunicação”, por sua vez, é mediada pela cultura, é um modo pelo qual a cultura é disseminada, realizada e efetivada. Não há comunicação sem cultura e não há cultura sem comunicação; (KELLNER, 2001, p.53)

Além de serem as grandes responsáveis por formar, reproduzir, os pensamentos presentes na sociedade, as mídias atendem sempre a demanda de determinados grupos e classes, sejam eles mais conservadores ou progressistas, de direita ou esquerda, hegemônicos ou contra hegemônicos, mas o fato é que a mídia, assim como toda representação, é dotada de intencionalidade por trás da sua produção.

Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa contra

algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo. (MORAES, 2010, p.131)

Nesse aspecto Douglas Kellner dialoga com as ideias do italiano Antônio Gramsci, que dentre outras ideias refletiu diretamente sobre a questão da hegemonia, da força da mídia na sociedade e sua influência na política.

A teoria da hegemonia de Gramsci permite-nos meditar sobre o lugar crucial dos meios de comunicação na contemporaneidade, a partir da condição privilegiada de distribuidores de conteúdos, como proposto por Karl Marx (MARX e ENGELS, 1977, p. 67): “transportam signos; garantem a circulação veloz das informações; movem as ideias; viajam pelos cenários onde as práticas sociais se fazem; recolhem, produzem e distribuem conhecimento e ideologia”. Os veículos ocupam posição distintiva no âmbito das relações sociais, visto que fixam os contornos ideológicos da ordem hegemônica, elevando o mercado e o consumo a instâncias máximas de representação de interesses. (MORAES, 2010, p. 61)

Partindo do pressuposto de que existem canais, produtoras e distribuidoras que são hegemônicos em seus meios, como o caso da Disney que será analisado em um capítulo posterior na presente pesquisa, é necessário refletir que tipo de mensagem hegemônica é transmitida nestas obras, mensagens essas que acabam por construir imaginários sociais que, por sua vez são repassados adiante através de sua (re)produção audiovisual ou oralmente pela sociedade.

Se buscarmos no dicionário a definição da palavra imaginário, teremos entre outras definições, “que só existe na imaginação, diferente de real”, “que só pela imaginação se pode alcançar” e “o que pertence ao mundo da imaginação”¹. Porém, no caso do imaginário social essas imagens “imaginárias”, são compostas de um conjunto de relações imagéticas que são forjadas a partir da memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade que acabam por vezes em tornar-se uma espécie de realidade totalizante (MORAES, 1997, p. 94). Trata-se de uma produção coletiva, que inicialmente se formou a partir de imagens de alguém ou alguéms, sobre algum tema ou outro alguém. A partir dela, portanto, conseguimos ter uma breve noção das diferentes percepções dos atores (produtores) em relação a si mesmos e de uns em relação aos outros, ou seja, como eles se

¹ "imaginário", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/imaginario> [consultado em 22-10-2022].

visualizam como partes de uma coletividade.

O imaginário social se expressa por ideologias e utopias, e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos. Tais elementos plasam visões de mundo e modelam condutas e estilos de vida, em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças. (MORAES, 1997, p. 94)

Quando, portanto, relacionamos as mensagens das obras audiovisuais, somando-as a velocidade em que essas mensagens são apresentadas, o alcance dessas obras e os imaginários sociais (re)construídos através da mídia audiovisual, temos uma pequena noção da importância desse meio na sociedade moderna. Sem dúvida, se a mídia audiovisual ocupa cada vez mais espaço na construção cultural da sociedade, é possível refletir e chegar à conclusão de que cada vez mais os imaginários construídos pela mídia audiovisual, acabam por se tornar uma realidade totalizante, formando assim as noções que grande parte de nós da sociedade temos sobre determinada região, etnia, momento histórico e/ou personalidade histórica.

Sem dúvida, a televisão e o cinema ocupam uma posição privilegiada na configuração dos imaginários históricos. A imagem que temos do passado vem, em muitas ocasiões, de séries de televisão ou programas especializados sobre o assunto. O cinema moldou muitas das representações históricas hoje difundidas. A imagem que nossa sociedade tem de Roma se baseia mais em filmes como Ben-hur e Gladiador do que nas ruínas de Tarraco ou Mérida. Nossa representação da Segunda Guerra Mundial é pintada por filmes de sucesso como A Lista de Schindler ou A Vida é Bela. (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.281)

Nesse sentido, será que o imaginário que temos, por exemplo, dos países do Oriente Médio, de África ou do chamado Sul global (SANTOS, 2013) são formados a partir das obras audiovisuais que reforçam estereótipos e preconceitos? Penso que sim.

De grande valia para as reflexões que serão feitas nesta pesquisa, o conceito de um Sul global cunhado por Boaventura Souza Santos,

sobreposição-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes, muçulmanos) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as 'pequenas Europas', pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados. (SANTOS, 2013, p.19-20)

No caso das produções audiovisuais, a maioria das obras que terão maior apelo comercial e também maior distribuição em circuitos culturais são produzidos, dirigidos e vendidos por profissionais do Norte global, sobretudo do eixo Estados Unidos-Europa ocidental, resultado da acumulação histórica de capital e o conseqüente avanço tecnológico que este proporcionou sobretudo na virada do século XIX para o XX e nas primeiras décadas do século XX, justamente quando ocorrem os avanços nos meios comunicacionais e formam-se as grandes indústrias audiovisuais. Porém, apesar dessas sociedades serem dotadas de uma diversidade étnica e sociocultural, na grande maioria os produtos audiovisuais acabaram sendo produzidos por brancos, homens, de religião católica ou protestante e heterossexuais, pessoas que, portanto, foram beneficiadas historicamente pela chamada branquitude.

Para Frankenberg, a branquitude significa um lugar de vantagem e de poder em sociedades racialmente estruturadas; um ponto de vista normativo, um lugar social de onde se vê e se atribui significados para os não-brancos, caracterizando situações em que frequentemente a cor branca se torna “invisível”; um lugar de elaboração de práticas e identidades não-marcadas e não-denominadas ou marcadas e denominadas como nacionais, em vez de raciais; por fim, uma categoria relacional culturalmente construída, mas com implicações sociais, econômicas e políticas bastante concretas (Frankenberg, 2004, p. 307-338). (ROSA, 2021, p.12)

Relativamente recente nos debates das ciências humanas, o conceito de branquitude apareceu inicialmente em países de língua inglesa em meados da década de 1990 e tem como um de seus principais objetivos tomar a identidade branca central no debate racial

enfazando a sua construção histórica como um padrão normativo, mas principalmente como um lugar de poder a partir do qual são atribuídos os significados e são definidos os lugares sociais para todas as outras identidades e coletividades raciais não-brancas, e também como um lugar de vantagens raciais presentes em todas as dimensões da sociedade (Frankenberg, 2005; Roediger, 2007; Ware, 2004). (ROSA, 2021, p.12)

Portanto, é inevitável que relacionemos os privilégios da branquitude com as reflexões acerca das mídias, de suas (re)produções estereotipadas e do preconceito socialmente (re)construído a partir das mesmas. O resultado disso é que há uma hegemonia cultural do pensamento desses grupos beneficiados pela branquitude na (re)produção dessas obras que trazem consigo a visão de mundo de seus autores e que, por serem mais fáceis de serem encontradas e, portanto, reproduzidas no circuito cultural, acabam por tornar esta perspectiva de mundo totalizante, quase que única,

construindo assim em muitos casos imagens e imaginários preconceituosos e estereotipados a partir de suas obras, baseadas no etnocentrismo e no racismo.

De acordo com Asad Haider, na obra *A armadilha da Identidade*, no capítulo em que discute a ideologia racial, pode-se pensar o racismo como resultado da equação entre as consequências sociais da categorização das pessoas e suas características biológicas (HAIDER, 2019, p.73). Além disso, Haider indo ao encontro com a ideia de branquitude citada acima, defende que deve-se quebrar o pressuposto de que raça descreve apenas o “outro”, o diferente, o secundário, antes de mais nada a forma primordial de raça é a “raça branca”, a partir da qual as outras raças foram definidas e diferenciadas (HAIDER, 2019, p.73). Além disso, como o próprio autor faz questão de reforçar

não há razão intrínseca para organizar os seres humanos com base em características que essa ideologia nos diz ser “racial”. A ideologia de raça afirma que podemos categorizar as pessoas de acordo com características físicas específicas, que geralmente giram em torno da cor da pele. Mas essa é uma forma de classificação arbitrária que somente tem algum significado porque tem consequências sociais. (HAIDER, 2019, p.72)

Em relação ao etnocentrismo, de acordo com Everardo Rocha, podemos entendê-lo como uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência (ROCHA, 1988, p.5). Rocha ainda defende que as mídias audiovisuais têm fornecido frequentemente exemplos de etnocentrismo ao (re)produzir sistematicamente um enorme conjunto de “outros” que servem para reafirmar, por oposição, uma série de valores de um grupo dominante que se autopromove a modelo de humanidade (ROCHA, 1988, p.9).

Já estereótipo pode-se entender por generalizações abusivas, irracionais e perigosas (CABECINHAS, 2002, p.2), que ao ganhar caráter discriminativo sobre determinadas minorias étnicas justificariam os comportamentos discriminatórios em relação as mesmas, contribuindo para a manutenção do *status quo* ou ainda, “está associado à opinião pré-constituída sobre uma classe de indivíduos, grupos ou objetos que reproduzem formas esquemáticas de percepção de juízo. É uma caracterização convencional e simplista atribuída a membros de um grupo de pessoas com base em generalizações” (MEINERZ, 2019, p. 102). Ainda sobre o assunto, relacionando-o com a temática racial, encontramos em Bell Hooks que os estereótipos raciais são uma forma de representação como as ficções, que não estão lá para dizer como as coisas

são, mas para estimular e encorajar o fingimento. São fantasias, projeções sobre o Outro, que sobram quando existe distância (HOOKS, 2019, p.209-210). Interessante é também a reflexão que a autora faz de que os desdobramentos dos estereótipos raciais (re)produzidos nas mídias afetam também pessoas da negra que acabam reprovando o mesmo discurso.

No entanto, atualmente somos bombardeados por imagens estereotipadas similares criadas por pessoas negras. Não é uma questão de “nós” e “eles”. A questão é de ponto de vista. A partir de qual perspectiva política nós sonhamos, olhamos, criamos e agimos? Para aqueles que ousam desejar de modo diferente, que procuram desviar o olhar das formas convencionais de ver a negritude e nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo e nos afastar de pensamentos dualistas acerca do bom e do mau. Abrir espaço para imagens transgressoras, para a visão rebelde fora da lei, é essencial em qualquer esforço para criar um contexto para a transformação. E, se houve pouco progresso, é porque nós transformamos as imagens sem alterar os paradigmas, sem mudar perspectivas e modos de ver. (HOOKS, 2019, p.28)

Ainda sobre o tema, correlacionado diretamente etnocentrismo, estereótipos e mídias, a francesa Ruth Amossy apresenta que as construções imaginárias e preconceituosas, cuja proximidade à realidade é duvidosa, são favorecidas pela mídia, pela imprensa e pela literatura de massa. A autora também defende o ponto de que o impacto dessas representações é poderoso não apenas no caso de grupos dos quais não se tem conhecimento efetivo, mas também daqueles com quem se tem contato diário ou dos grupos aos quais se pertence (AMOSSY, 2010, p.41).

Clichés, imágenes preconcebidas y cristalizadas, sumarias y tajantes de las cosas y de los seres que se hace e! Individuo bajo la influencia de su medio social (familia, entorno, estudios, profesión, amistades, medios de comunicación, etc.) y que determinan en un mayor o menor grado nuestras maneras de pensar, de sentir y de actuar. (MORFAUX, 1980, p.34 apud AMOSSY, 2010, p.33)²

Podemos pensar, portanto, que no caso das obras audiovisuais, seu potencial comunicativo (re)produz o etnocentrismo e o racismo de forma mais explícita ou implícita dependendo do emissor da mensagem e do objetivo deste. Se tratando de

² “Clichês, imagens pré-concebidas e cristalizadas, resumo e contundência das coisas e seres que são feitos de indivíduo sob a influência de seu meio social (família, ambiente, estudos, profissão, amigos, mídia, etc.) e que determinam em maior ou menor grau nossas formas de pensar, sentir e agir”.

obras que trabalham com o visual, esse etnocentrismo aparece em muitos casos nos signos e símbolos que são apresentados ao longo da obra, como será discutido mais a frente no capítulo 3 desta pesquisa. Para o próximo capítulo, será apresentada brevemente a história da animação que teve com seus fundadores a função de experimentação científica, mas também de “enganar” e “iludir” o espectador até alcançar a grande máquina de entretenimento que temos hoje em dia com as obras audiovisuais.

Capítulo 2 – História da animação

O presente capítulo pretende conferir um breve panorama da história da animação, juntamente com suas inovações técnicas e estéticas ao longo do tempo, bem como trazer alguns de seus grandes destaques no campo. Mas o que podemos entender como animação? O cinema e os filmes desde sua criação também podem ser entendidos como animações? Se procurarmos no dicionário, encontraremos dentre as muitas possíveis definições para animação, ato ou efeito de animar; técnica que permite dar a desenhos ou bonecos a ilusão de movimento; Filme em que se usa essa técnica³. Se buscarmos na etimologia da palavra, *animação* deriva da palavra latina *animare* que tem como significado “ação ou efeito de dar alma ou vida”. O desenho animado, objeto de nosso estudo, nesse sentido, pode ser considerado uma das diversas ações possíveis,

(...) estendendo-se às películas com figuras recortadas, às sombras chinesas, às marionetes, ao cinema de bonecos, bem como aos efeitos especiais daquelas películas interpretadas por atores. A hábil faculdade de gerar encanto, cuja fonte encontra-se na possibilidade de recobrir de vida objetos inanimados, é descrita pelo autor como o grande milagre da animação. (FOSSATI, 2009, p.2)

Mas, assim como toda forma de arte produzida ao longo da história, a animação só foi desenvolvida e aprimorada de acordo com as possibilidades e avanços técnico-científicos de cada tempo específico que vão conseguir, passo a passo, aproximar cada vez mais o ser humano de realizar seus sonhos que até então só poderiam ser exibidos dentro da mente do próprio artista.

Quando pensamos em animação, nos vem a mente desenhos animados, animações de bonecos de massinha ou outro material que em sua forma original deveria ser inanimado, ou seja, sem vida. Essa noção facilmente encontrada, diz respeito às obras produzidas já no século XX, principalmente após a década de 30, quando há um crescimento vertiginoso desse campo artístico graças sobretudo, ao sucesso de nomes destacados que até hoje são sinônimos de animações como, por exemplo, o ícone estadunidense Walt Disney. Porém, obras que davam vida a objetos inanimados, mexiam com a imaginação de quem as assistia e que, portanto, fazem parte da história da animação, já eram encontradas desde o século XVIII e por isso,

³ "Animação", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/Animação> [consultado em 15-11-2021].

nesse primeiro momento abordarei os primeiros eventos e obras que possam ser entendidos como importantes para o desenvolvimento da animação até a formação de uma área específica do cinema, já no século XX, mais próximo ao que temos hoje em dia.

2.1– Os primeiros passos

Como foi dito anteriormente, podemos identificar na história diversos tipos de obras e eventos que podem ser encaixados no campo das animações, mesmo que pareça bem distante da ideia de animação dos dias atuais. Se pararmos para pensar, desde as primeiras representações artísticas produzidas pelo ser humano, pinturas rupestres representando animais e pessoas na parede de cavernas, as pinturas egípcias, a arte da Mesopotâmia e as obras greco-romanas, a humanidade sempre tentou dar vida e movimento através da arte, mas sempre esbarrava em alguma limitação técnica. Esse cenário começa a se modificar a partir do século XVII com o Renascimento e o início da ciência moderna, com a Revolução Científica, que abrirá o caminho para os avanços técnicos-científicos em relação a essa busca por dar movimento a obras e representações, não a toa os primeiros “animadores” eram cientistas.

As primeiras documentações que fazem referência a algum evento ou obra que utilizasse o movimento e a imaginação como forma de expressão data de 1645, na cidade de Roma, onde um jesuíta chamado Athanasius Kircher, publicou *Ars Magna Lucis et Umbrae* (A Grande Arte de Luz e Sombra), apresentando sua invenção, a lanterna mágica.

Tratava-se de uma caixa com uma fonte de luz e um espelho curvo em seu interior, equipamento simples que possibilitava a projeção de slides pintados em lâminas de vidro. A demonstração de seu invento causou espanto (Kircher foi acusado de bruxaria), mas seu dispositivo despertou grande interesse, levando cientistas a explorar seu potencial como entretenimento. (RICHARD, p.17-18 apud LUCENA JÚNIOR)

Apesar de a lanterna mágica não proporcionar animações propriamente ditas, ela serviu de inspiração para todos os outros cientistas interessados nesse campo que vieram após a descoberta de Kircher, inclusive sendo inspiração para o cinema séculos a frente, mas é inegável observar que o propósito da lanterna mágica era muito mais de cunho científico do que entreter.

Avançando pelo século XVIII, encontramos referências a obra de outro

cientista, o holandês Pieter van Musschenbroek. Ao contrário de Kircher, Musschenbroek propõe uma obra muito mais interessada no entretenimento de seu público e foi considerada uma das primeiras exibições animadas que se tem documentação. A exibição do holandês trazia consigo imagens de um moinho de vento com suas pás em rotação, um homem tirando o chapéu e uma mulher curvando-se em cumprimento (SOLOMON, p.3 apud LUCENA JUNIOR). Por mais difícil que seja, ao movimentar imagens, “dar vida” a elas, podemos encaixar a obra de Musschenbroek como uma animação, mesmo que ela se encontre bem distante do que se entende por animação atualmente.

Ainda no século XVIII, mas já avançando para o final dele, o francês Etienne Gaspard Robert, produziu uma obra que utilizava imagens animadas para entreter e sobretudo assombrar o público que a observava, tratou-se de *Fantasmagorie*.

Como o nome sugere, o show tinha uma concepção macabra, assustadora, a exemplo dos modernos filmes de assombração, que também gozam de imensa popularidade. Nada mais adequado para explorar a necessária escuridão do ambiente no qual as projeções eram possíveis. (...) Projetava imagens de aspectos recentes da Revolução Francesa, numa demonstração de discernimento temático e senso de oportunidade fundamentais a qualquer forma de expressão artística que almeje a empatia popular. Engenhoso, buscando uma exploração que extrapolasse a mera projeção dos seus slides, ele mascarava as bordas das imagens com tinta preta, suprimindo o círculo de luz branca que normalmente envolvia as imagens projetadas, dando uma aparência de flutuarem livremente. Como se não bastasse, as superfícies nas quais incidiam as imagens eram também preparadas para aumentar o efeito, de modo que projetava sobre espelhos, vidros, através de fumaça e sobre telas de gaze embebidas em parafina translúcida. (LUCENA JÚNIOR, I.373, 2019)

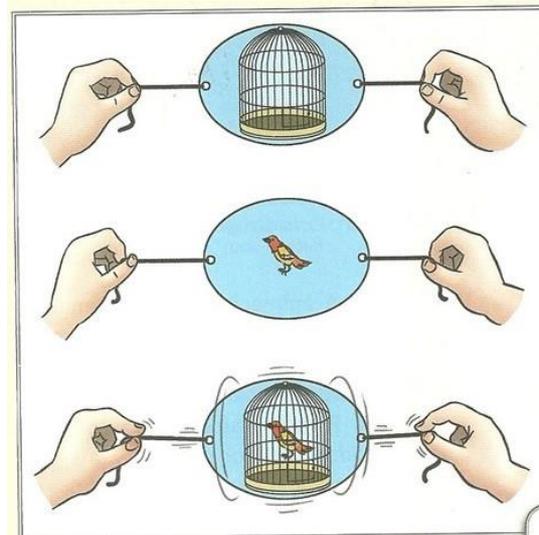
Apesar das obras citadas acima serem importantes para o desenvolvimento da animação, é inegável que o grande momento de florescimento da animação será o século XIX, sobretudo a segunda metade que se aproximava da fase conhecida como *Belle Époque* (Bela Época) justamente pelo grande número de avanços técnicos-científicos que revolucionaram a sociedade europeia e que tem como um de seus maiores símbolos o cinema.

Logo nas primeiras décadas do novo século novos objetos foram criados que deram mais um passo em direção a realização do sonho de dar vida a objetos e imagens inanimadas. O inglês John Ayrton irá criar o taumatoscópio, que apesar do nome complicado é relativamente simples de ser construído e até hoje é muito utilizado por crianças que ficam intrigadas e hipnotizadas com o efeito resultante. O objeto trata-se de um disco com uma imagem na frente e outra no verso, que, ao ser girado rapidamente, torcendo-se os cordões que o prendem em lados opostos, dá a

impressão de as imagens assumirem uma única aparência, resultado da mistura óptica (LUCENA JUNIOR, 2019).

Ainda na primeira metade do século tivemos o belga Joseph Plateau criando o fenaquistoscópio e o austríaco Simon von Stampfer estroboscópio. Os objetos eram bastante semelhantes, sendo a principal diferença entre eles o número de discos

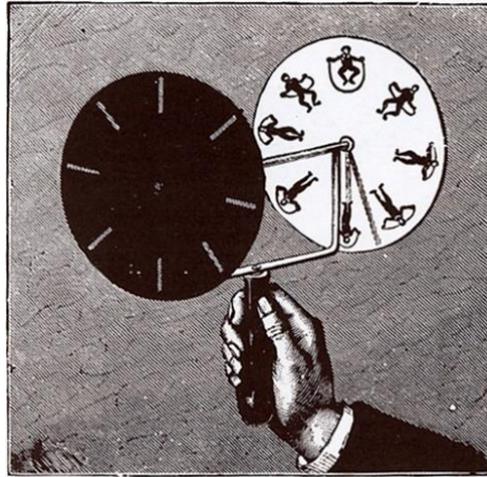
Figura 1: Taumatoscópio



Fonte: <https://piicie-mora.blogs.sapo.pt/atelieremcasa-construcao-de-um-81868>

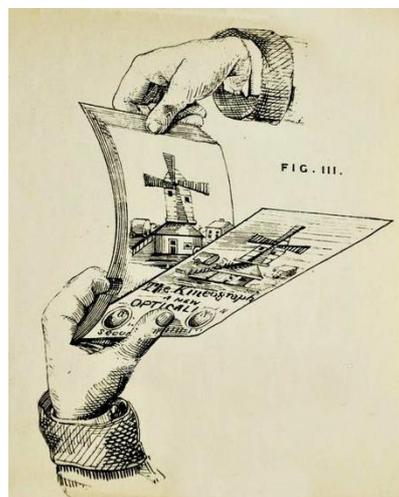
presentes em cada objeto, enquanto o fenaquistoscópio contava com dois discos, um com sequências de imagens pintadas em torno do eixo, outro com frestas na mesma disposição, o estroboscópio consistia de um único disco, com frestas abertas entre os desenhos. Para fazer os objetos funcionarem prendia-se o disco em uma haste e a seguir girava-se o disco (ou discos) segurando com uma das mãos na haste. Quando girados, o observador via as imagens desenhadas no disco em movimento através de frestas (LUCENA JUNIOR, 2019).

Figura 2: Fenaquistoscópio



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-5-Animacao-Fenaquistoscopio_fig4_341710678

Avançando para a segunda metade do século XIX, teremos o *kineograph*, também conhecido como *flipbook*, folioscópico ou simplesmente livro mágico. Assim como o taumatoscópio, o livro mágico ainda é produzido por crianças nas escolas atualmente devido a facilidade de construção, as amplas possibilidades de criação e aplicação comparada a outras invenções e o baixo custo para o seu desenvolvimento. Consiste de páginas com desenhos (ou fotografias) em sequência, montadas como um livrinho. Quando as páginas são viradas rapidamente, a ilusão do movimento é criada (LUCENA JUNIOR, I. 435, 2019).

Figura 3: *Kineograph* ou livro mágico

Fonte: https://stringfixer.com/pt/Flip_book

Exemplificando como a questão de dar vida a objetos e imagens inanimadas mexia não só com cientistas, mas também com a classe artística percebendo o potencial da temática, pela primeira vez teremos um objeto criado por uma pessoa do meio artístico, o praxinoscópio, desenvolvido pelo pintor Emile Reynaud e que posteriormente ganharia também um teatro se utilizando o mesmo princípio. No praxinoscópio espelhos são colocados dentro de um tambor, com cada espelho refletindo uma das imagens da tira de desenhos colocada na circunferência (LUCENA JUNIOR, 2019).

Figura 4: Praxinoscópio



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/756886281094760990/>

Já nos aproximando do final do século, em plena Belle Époque, é criado o objeto que pode ser considerado o precursor do cinema, o kinetoscópio, desenvolvido pelo famoso empresário industrial estadunidense Thomas A. Edison.

Era um aparelho que permitia a observação de apenas uma pessoa por vez, não sendo destinado à projeção. Tinha um visor com lentes. Dentro havia um filme com perfurações laterais, que serpenteava em ziguezague, numa exibição sem fim cujo ciclo tinha 25 segundos. A fita, vista através da lente, passava diante de uma lâmpada elétrica. Entre a lâmpada e a fita, girava um obturador que permitia, através de sua pequena abertura, a passagem da luz que iluminava os fotogramas. (LUCENA, l. 504, 2019)

Figura 5: Kinetoscópio



Fonte: <https://www.revistaideias.com.br/2020/05/08/pre-cinema/>

A partir do desenvolvimento do kinetoscópio e do aprimoramento da câmara escura, não tardou para que outro passo fosse dado e dessa vez de forma a criar uma nova arte e não qualquer uma, mas a mais importante do final do século XIX se alongando até o século XX, o cinema, desenvolvido a partir do cinematógrafo. Falaremos dele e das mudanças que ele trouxe a seguir.

2.2 – Do cinematógrafo a indústria de animação

A partir de outra grande invenção do século XIX, a fotografia, em 1895 na França, os irmãos Lumière vão apresentar o seu cinematógrafo. As obras produzidas no novo objeto causaram furor na sociedade francesa que assistia assustada imagens do cotidiano francês que pareciam a qualquer momento tomar vida e invadir a sala de exibição. Duas obras produzidas pelos irmãos nessa época são consideradas as primeiras exibições de filmes da história, *La Sortie de l'usine Lumière à Lyon*⁴ (Saída de operários na fábrica) e *L'Arrivée d'un train à La Ciotat*⁵ (Chegada do trem na estação). A experiência das pessoas que assistiam a esses curtos filmes que traziam imagens se movendo, muito semelhante ao que era observado através da visão, dava mostra de que aquele objeto e aquela experiência chegariam para ficar. Mas apesar dos irmãos Lumière serem considerados os pais do cinema, o homem responsável

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4jmCFzzCQvw>. Acesso em 16/11/2021

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CUgvS7i4TDg>. Acesso em 16/11/2021

por de fato dar vida aos sonhos das pessoas foi outro francês, Georges Méliès, que criou diversos filmes e peças utilizando ilusões que seriam a base para a técnica de animação.

Georges Méliès percebeu o potencial daquele novo objeto e sobretudo daquela nova experiência ao assistir as obras criadas no cinematógrafo. A grande sacada de Méliès foi perceber que ao manipular o tempo entre a passagem das imagens era possível criar efeitos irreais (ou especiais). A partir dessa manipulação, surge um novo gênero de filmes, os chamados o *trickfilm* (filmes de efeitos) que tinham como ponto principal iludir, enganar, “trapacear” o público ao exibir sequências surreais da realidade (LUCENA JÚNIOR, 2019). Com a nova técnica, Méliès vai conseguir criar centenas de filmes que se tornaram verdadeiros ícones do cinema mundial, tendo como destaque *Le voyage dans la Lune*⁶ (Viagem à Lua) com a célebre cena da Lua sendo atingida por uma cápsula, obrigatório para qualquer cinéfilo.

Figura 6: imagem do filme "Viagem à Lua" (1902)



Fonte: <https://cinemacao.com/2017/12/07/01-de-1001-viagem-a-lua-1902/>

Inspirado pelas obras de Georges Méliès, coube a um inglês, o ilustrador James Stuart Blackton ter realizado o primeiro desenho animado, *Humorous Phases of Funny Faces*⁷ (Fases humorísticas de caras engraçadas), em 1906 (SOLOMON, p. 13 apud LUCENA).

Humorous Phases of Funny Faces, apesar de ser um filme curtinho, só

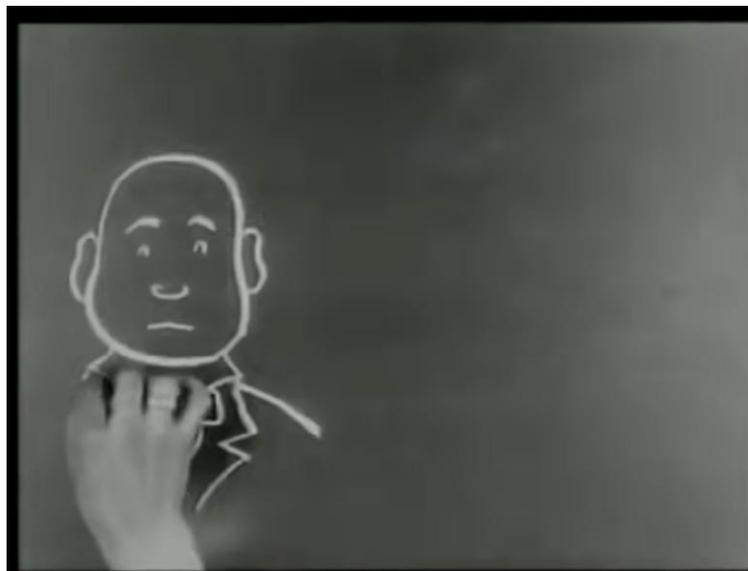
⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9m830jhUi3E>. Acesso em 16/11/2021.

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wGh6maN4I2I&t=96s>. Acesso em 16/11/2021.

apresenta animação frame a frame em sequências desenhadas por poucos instantes. O processo era tedioso, e Blackton, para agilizar o trabalho, chegou a usar recortes de papelão para a animação dos membros de um personagem. Mesmo apresentando animação verdadeira, o filme era pouco mais que uma concentração, sem relação, de efeitos experimentais. Intrigava a audiência já na introdução com as letras do título formando-se sozinhas. Um quadro-negro (ainda reminiscência dos *lightning sketches*) serve de suporte para a animação. As mãos de Blackton aparecem desenhando o rosto de um homem. Logo que suas mãos saem de cena, um rosto de mulher vai formando-se sozinho, com as linhas em movimento como que por mágica. Da mesma forma, detalhes vão sendo acrescentados ao homem – é o caso de um charuto, do qual sai uma fumaça que obscurece a mulher. Isso dá margem a que as mãos de Blackton apareçam em cena, apaguem os desenhos e recomecem outra sequência (LUCENA JÚNIOR, l. 551-559, 2019)

É interessante notar que Blackton opta por apresentar suas mãos no começo de *Humorous Phases of Funny Faces* o que nos permite conjecturar que era pra dar a noção de que aquelas imagens eram produzidas a partir de um desenho artístico feito por ele e não a partir de fotografias reais recortadas como as utilizadas nos filmes de Georges Méliès.

Figura 7: trecho de *Humorous Phases of Funny Faces* (1906)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=wGh6maN4I2I&t=96s>

Apesar do grande sucesso de *Humorous Phases of Funny Faces* e das demais obras produzidas por Blackton ao longo da primeira década do século XX, é possível notar a escolha do artista ao privilegiar a técnica sobre a estética. Dessa forma, Blackton

vai produzir filmes pragmáticos onde a ênfase era aproveitar o sucesso de público daquela divertida experiência e não propriamente inaugurar ou experimentar novas possibilidades estilísticas. Justamente pelo grande sucesso das animações de Blackton, serão produzidas diversas obras por outros artistas (inclusive plágios), influenciados por Blackton, o que acabou trazendo um esgotamento e um crescente desinteresse pelas animações. Além disso, foi apontado como uma das causas desse desinteresse pelas animações, o público ser informado sobre processo básico da técnica de animação empregada para a realização dos filmes de efeito devido a cobertura de jornais à época (LUCENA JÚNIOR, I. 583, 2019), levando o próprio Blackton a dizer em 1914 que “uma vez que a novidade se havia esgotado, os filmes de efeito tornaram-se fatalmente monótonos para mentes amadurecidas” (CRAFTON apud LUCENA JÚNIOR, I.591, 2019). A missão de romper com esse desinteresse coube ao francês Emile Cohl que levou a animação para mais próximo da inovação estética, afastando-se do tecnicismo de momentos anteriores.

Emile Cohl era um desenhista importante na França durante a virada do século XIX para o XX e assim como grande parte da sociedade europeia, sobretudo a classe artística, ficou encantado com as possibilidades da nova tecnologia cinematográfica. Ao contrário dos outros nomes apresentados até aqui, Cohl vivia próximo a artistas dos mais variados campos, fazendo parte inclusive de um movimento na década de 1880 chamado *Os incoerentes*, cuja filosofia era iconoclasta, antiburguesa, antiacadêmica e violentamente antirracional.

Eram descritos como anarquistas da arte, com suas exposições de estranhas pinturas e desenhos invariavelmente atraindo artistas da moda, a exemplo de Toulouse-Lautrec. Essa estética terá grande influência no cinema de animação de Cohl e será precursora de movimentos revolucionários para a arte do século XX, como o dadaísmo e o surrealismo. (LUCENA JÚNIOR, I.670, 2019)

Cohl será o responsável pelo primeiro desenho animado verdadeiro, *Fantasmagorie*⁸ (1908), com seus dois minutos fotografados frame a frame e apresentando características estilísticas bem definidas.

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=o1d28X0lkJ4>. Acesso em 16/11/2021.

Figura 8: imagem retirada de *Fantasmagorie* (1908)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=o1d28X0lkJ4>

Seguindo sua filosofia artística, as obras de Cohl não seguiam uma trajetória linear. Valendo-se da sua *incoerência*, ele apresentava imagens aleatórias que seguiam sua própria dinâmica dentro da obra (LUCENA JÚNIOR, I.697, 2019). Outra característica das obras, são o amplo uso de metamorfoses de seus personagens, algo que apesar de já ser utilizado no cinema desde Georges Méliès, apresentava características especiais como, por exemplo, o efeito de *zoom* nos personagens metamorfoseados. Portanto, podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, que as obras de vanguarda de Cohl vão servir de inspiração não só para muitos animadores que viram na sequência, mas também para o cinema.

Seus argumentos passavam longe da ingenuidade que caracteriza a infância do cinema, marcada por realizadores que apenas se valiam da tecnologia do meio. Nesse particular, Cohl é referência para o moderno cinema de vanguarda que vai surgir pela década de 1920, em vista de seu humor seco, sarcástico, inteligente e, viva (!), sem ser chato. (LUCENA JÚNIOR, I. 715-722, 2019)

Inspirado por Emile Cohl, do outro lado do Atlântico, nos Estados Unidos da América, o desenhista Winsor McCay dará continuidade ao campo da animação como área autônoma das artes e do cinema.

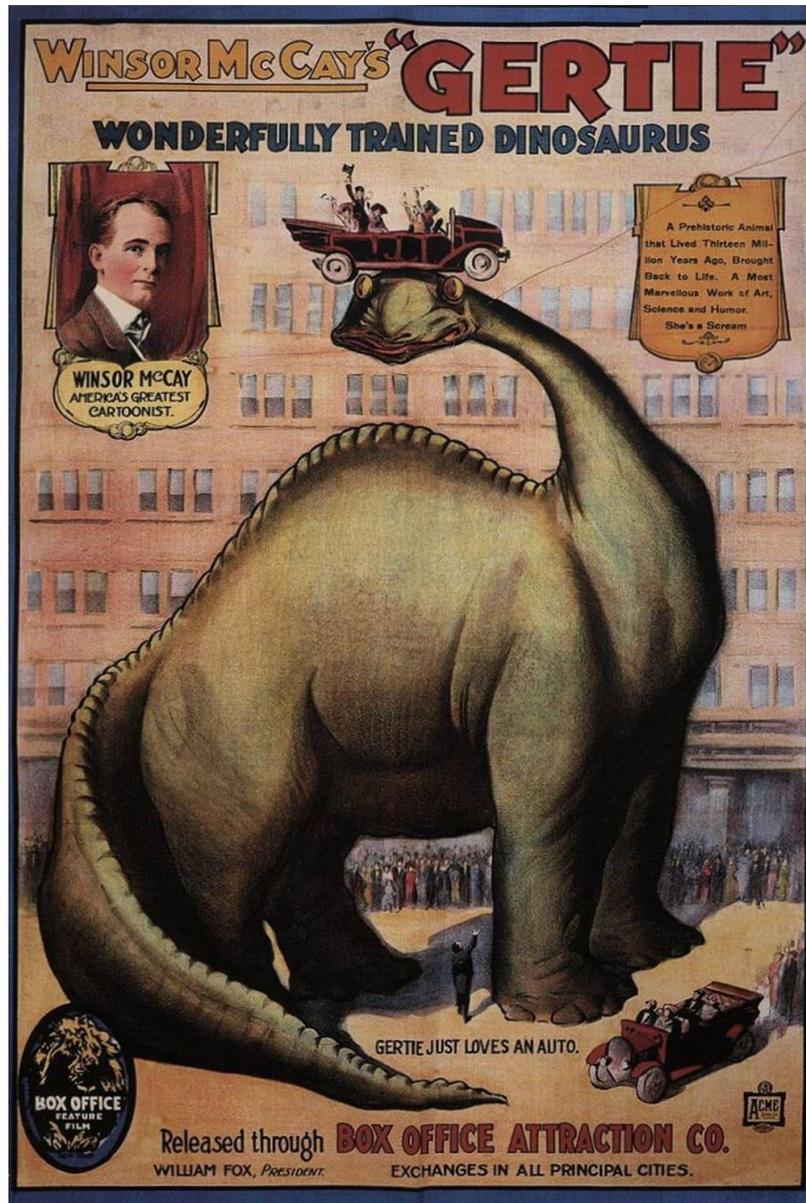
Assim como Emile Cohl, McCay era um destacado artista nos Estados Unidos de imaginação fértil e traços marcantes, presentes em quadrinhos nas revistas e jornais à época. Suas obras de desenhos animados se tornaram ícones da animação, devido às suas contribuições narrativas e estilísticas para o campo. Seu grande mérito artístico foi conseguir levar especificidades que eram encontradas apenas nos quadrinhos para os desenhos animados como, por exemplo, esticar ou comprimir os personagens das animações ou tornar possível a interação dos personagens com o próprio título da obra como no caso

de *Little Nemo in Slumberland*, de 1907, num episódio em que os personagens se alimentam das letras do título da história enquanto aproveitam para fazer uma gozação com os desenhistas que lhes dão “vida”; ou como em *Midsummer Day Dreams*, de 1910, em que o personagem tem consciência de que habita um mundo desenhado e, assim, pode andar pelas paredes e pelo teto dos painéis dos quadrinhos onde está inserido – até que a borda de um dos quadros cede com seu peso. (LUCENA JÚNIOR, l. 746-753, 2019)

Já no campo narrativo podemos citar como grandes contribuições de McCay, a inovação em misturar a animação com a participação dele próprio dentro da obra como um personagem (CUNHA FILHO, 2008) e dar uma personalidade aos personagens tornando-os cada vez mais vivos e próximos aos sentimentos humanos, o que aproximava (e muito) o público dos personagens, foi o caso de *Gertie the Dinosaur*⁹ (Gertie, a dinossaura) em que a personagem tinha nome, como um animal de estimação, e McCay, no filme, conversava com ela, ordenando seus movimentos e fazendo comentários (CUNHA FILHO, p.14, 2008) e Steve, o mosquito protagonista da animação *How a Mosquito Operates* (A história do mosquito) que a toda hora olha constantemente para os espectadores no sentido de angariar a cumplicidade da plateia, encorajando-o em sua nefasta e repugnante atividade (LUCENA JÚNIOR, l.796, 2019)

⁹ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-_c15oS5i5I. Acesso em 16/11/2021.

Figura 9: cartaz de *Gertie, The Dinosaur* (1914)



Fonte: <https://www.themoviedb.org/movie/100246-gertie-the-dinosaur/images/posters>

O sucesso cada vez maior das animações, sobretudo devido a atuação de artistas como Emile Cohl e Winsor McCay que com suas obras vão romper com a mesmice e limitação das obras antecessoras, vão abrir espaço para uma verdadeira indústria da animação, que assim como diversos setores da economia mundial vão se tornar cada vez mais especializadas e organizadas a partir de lógicas produtivas.

2.3 – do boom industrial à animação gráfica computadorizada

O aumento do consumo das animações fez com que fosse necessário organizar a produção de forma que fosse possível dar conta dos anseios do público de forma rápida. É nesse momento que começam a surgir os grandes estúdios de animação com nomes de destaque vão tornar possível o grande salto artístico, técnico e comercial das animações.

Esse salto da animação para a produção em larga escala vai acontecer nos Estados Unidos e tem início imediatamente antes da eclosão da Primeira Guerra Mundial, fato que contribuiu para fortalecer a emergente indústria cinematográfica norte-americana como um todo, pois deixou de enfrentar a concorrência de produtores europeus. Mais que isso, acabou por ocupar o mercado consumidor europeu ainda antes do término do conflito, estabelecendo assim, desde cedo, uma hegemonia na produção audiovisual em todo o Ocidente (CRAFTON apud LUCENA JÚNIOR, l. 855, 2019).

Talvez o grande responsável por essa industrialização do processo criativo das animações seja o americano John Randolph Bray. Trabalhando como ilustrador em jornais, logo percebeu que para dar conta da demanda por animações e ilustrações era necessário organizar a produção de forma que fosse possível competir, ou ao menos tentar competir, com os filmes que eram lançados muito mais rápido do que as animações.

Bray, então, procurou implantar na animação princípios científicos de gerenciamento à moda das teorias de Frederick W. Taylor sobre produtividade no trabalho. Sua estratégia para viabilizar a produção atacava quatro pontos: primeiro, descartar ou modificar a maneira então vigente de produzir animação com esforços em detalhes proibitivos; segundo, abandonar a produção individual e partir para a divisão do trabalho; terceiro, proteger os processos por meio de patente; quarto, aperfeiçoar a distribuição e o marketing dos filmes. (LUCENA JÚNIOR, l.889-897, 2019)

Vai ser justamente nesse momento de maior organização e menor repetição braçal do trabalho do artista, que foi permitido uma ênfase na estética das obras e pela primeira vez é cunhado o termo “desenho animado” (LUCENA JÚNIOR, 2019). É também nesse momento de tentativas de acelerar a produção animada sem perder a plasticidade das obras é que descobertas técnicas serão feitas dando um salto vertiginoso na produtividade e estética das animações. Pode-se notar que ao contrário dos primeiros cientistas “animadores” dos séculos XVIII e XIX que não procuravam produzir objetos específicos para animação, mas sim para responder anseios de cunho científico, os artistas do século XX vão buscar aprimorar a estética a partir de descobertas técnicas visando especificamente a produção de animações cada vez

mais realistas e de fácil reprodução, há, portanto, uma clara inversão.

A primeira dessas descobertas surge em 1914, com o animador estadunidense Earl Hurd, o desenho sobre folhas de celuloide transparente (acetato).

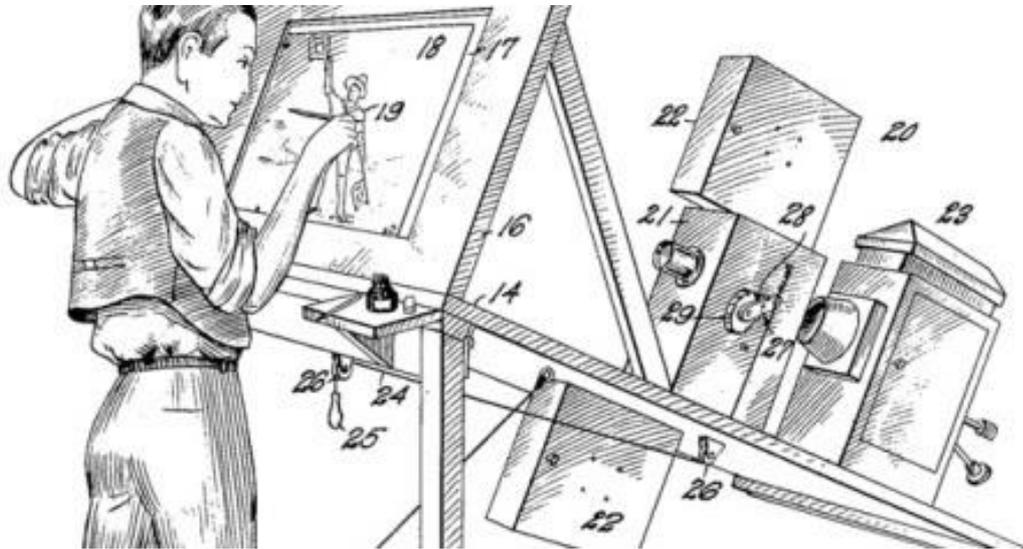
Ela afeta desde o processo básico de confecção técnica da animação (desenhos, materiais, efeitos, etc.), passando pela sistematização da linha de produção dos estúdios, com um maior nível de especialização de tarefas e, conseqüentemente, ampliação da divisão do trabalho (trazendo mais eficiência), além de, principalmente, proporcionar a liberdade artística que faltava para a animação desenvolver todas as suas possibilidades visuais (ou quase), caracterizando-se definitivamente como uma arte autônoma de valor estético inquestionável – sem falar de seu apelo popular. (LUCENA JÚNIOR, l. 936, 2019)

A segunda descoberta técnica inventada pelos irmãos Fleischer será a animação através da rotoscopia. O estúdio dos Fleischer por muito tempo será o responsável por rivalizar com a hegemonia de Walt Disney, tamanho o sucesso que suas obras terão a partir do desenvolvimento da nova técnica, responsável por criar dentre outros personagens marcantes *Koko, o palhaço, Betty Boop e Popeye*.

A rotoscopia era um engenhoso artifício para se obter movimentos realistas no desenho. Uma sequência de imagens reais pré-filmadas era projetada frame a frame (como um projetor de slides) numa chapa de vidro, permitindo que se decalcasse para o papel ou acetato a parte da imagem que se desejasse. Abriam-se novas oportunidades para efeitos especiais, amplitude de movimentos; mas também um mercado muito lucrativo para a animação: os filmes de instrução e educativos. (LUCENA JÚNIOR, l. 991-998, 2019)

Apesar da grande inovação estética e técnica da rotoscopia, os irmãos Fleischer que eram reconhecidamente grandes desenhistas conseguiram limitar o uso da nova técnica de forma que os desenhos não ficassem extremamente “tecnicistas” ou naturalmente inexpressivos (LUCENA JÚNIOR, 2019).

Figura 10: ilustração do processo da rotoscopia



Fonte: <http://www.tutoriais3dmax.com.br/2013/03/voce-sabe-o-que-e-rotoscopia.html>

Os avanços estéticos e técnicos permitiram novidades no campo das animações, as vezes retomando uma ideia de um período anterior, mas o aperfeiçoando. Foi o caso do estilo *rubber hose* ou animação elástica, influenciado diretamente pelas obras de Emile Cohl e Winsor McCay.

Os desenhos elásticos, como o próprio nome sugere, eram feitos de forma que os personagens parecessem ser de borracha; suas articulações, braços e pernas se moviam, como de forma irreal, se aproveitando das músicas de fundo para se movimentarem de acordo com suas melodias. Por isso, “naquele tempo, todos – produtores, animadores e público – esperavam que os desenhos animados fossem imaginativos. Grim cumpria este papel com maestria” (KRICFALUSI, 2007 apud CUNHA FILHO, 2008, p.19).

O desenhista lembrado por Kricfalusi era Grim Natwick, um nome de destaque desse estilo, e que trabalhava para os estúdios Fleischer, tendo como parte de sua criação, por exemplo, *Betty Boop*. Apesar do estilo elástico ter feito enorme sucesso, ele tinha suas limitações estéticas. Os personagens pareciam estar presos a estereótipos e a piadas preconcebidas, o que dificultava o desenvolvimento mais complexo dos enredos dos desenhos. Se o personagem era um vilão, sua sobrancelha permanecia franzida e tinha os dentes à mostra, enquanto o mocinho estava sempre sorrindo (CUNHA FILHO, 2008, p.21).

Essas inovações todas que foram comentadas até aqui aconteceram nas primeiras décadas do século XX, o que mostra como o campo da animação cresceu rapidamente, fato ocorrido também com o cinema no mesmo período. Assim como no cinema, o público das animações (que em muitas vezes eram os mesmos) começaram a gostar dos grandes personagens das obras, por se aproximar dos sentimentos e angústias da sociedade que as assistia. O que será observado então, é cada vez mais as animações (e também o cinema) dando ênfase nesses personagens, é o caso do primeiro grande popstar da animação o *Gato Félix*.

Criado por Otto Messmer, o desenho foi uma grande febre nos Estados Unidos ao antropomorfizando um animal doméstico popular que ao mesmo tempo se mostrava dócil, também era irritadiço e cômico. Além desse fator, pode-se perceber uma convergência de fatores de diversos campos que ocorriam nesse momento que foram utilizados por Messmer na produção.

Bem de acordo com as logo conhecidas teorias psicológicas da *gestalt*, naturalmente se optou por formas arredondadas, reconhecidas atraentes. Formas circulares seriam também mais fáceis e rápidas para desenhar, recobrir e pintar. Chapar o corpo de preto facilitava a pintura, destacava e dava unidade ao personagem – aliado à forma arredondada, propiciava também melhor harmonia na animação. Essa opção foi particularmente feliz, pois abrandava uma certa dureza nos movimentos do personagem, uma saída radical em busca de gestos e ações que estabelecessem plena identificação e empatia. No cenário predominaria o branco, com desenhos com poucas linhas. Criava-se um contraste com o personagem. Esse conjunto visual sintético se mostrou extremamente eficaz na comunicação de imagens em movimento, reforçando a atenção nas sequências de gags inteligentemente bem-concebidas. (LUCENA JÚNIOR, I.1122-1129, 2019)

Félix foi um fenômeno de vendas e público, não só por esses fatores acima apresentados, mas também por mostrar um caráter altamente surreal e ilusório, ao mostrar um mundo que só poderia existir através dos desenhos animados, com o personagem interagindo diretamente com o enquadramento e com as letras do desenho. Tamanho será o sucesso de Félix que ele irá inspirar o grande nome da história da animação, criador de seu próprio estilo e sinônimo de desenhos animados, Walt Disney.

Walt Disney apesar de desenhar razoavelmente, logo percebeu que outros artistas faziam isso melhor que ele, concentrou-se então no trabalho de direção, com o controle de todo o processo de produção, nas inovações técnicas, estéticas e sobretudo, na comunicação com o público.

Havia um reconhecimento geral de que o grande talento de Disney estava na

comunicação. Ele tinha um senso estético apurado, um completo entendimento de estrutura da trama, da narrativa, do tempo. Mesmo estando aberto e não apenas permitindo, mas estimulando, a contribuição de seus artistas, era a visão de Disney que prevalecia. E, sob seu ponto de vista, a animação tinha de ser entendida como a arte do entretenimento por excelência. “Estou interessado em divertir as pessoas, em dar prazer, particularmente fazê-las sorrir, ao invés de estar preocupado em ‘expressar-me’ através de obscuras impressões criativas”. A julgar pela resposta do público, Disney estava absolutamente certo. (LUCENA JÚNIOR, I.1471, 2019)

No aspecto técnico e produtivo, Walt Disney criou duas etapas que foram fundamentais para o sucesso do estúdio, o *pencil test* (teste do lápis) e o *clean-up man* (homem da limpeza). O primeiro funcionava de forma que finalizada uma sequência com desenhos apenas esboçados, estes eram fotografados com filme preto e branco barato e, então, projetados ou exibidos em moviola para estudo. Dessa forma, era possível perceber erros e logo os consertar. Já o segundo, era uma função cumprida por assistentes dos animadores principais. Eles ficavam com a responsabilidade de finalizar os desenhos – limpá-los da profusão de traços vigorosamente esboçados para que fossem transferidos para o acetato (THOMAS; JOHNSTON apud LUCENA JÚNIOR, I. 1529, 2019).

A indústria de animação, encabeçada sobretudo por Walt Disney, tem, nos meados dos anos 1930, a sua consolidação como indústria de entretenimento. Disney também será pioneiro ao incluir cores e músicas nas suas animações, o que aumentou ainda mais o fascínio e sucesso de suas obras. O primeiro longa-metragem de animação foi *Branca de Neve*, lançado no ano de 1937 e que, até então, só havia sido conhecido por meio dos livros de contos de fadas dos Irmãos Grimm. Os anos 1940 e 1950 foram marcados pela consolidação e produção acelerada de sucessos para os estúdios Disney.

‘Fantasia’ (1940), trouxe ao público, novamente, o personagem Mickey, com “Aprendiz de feiticeiro”. Esta cinematografia combinava, pela primeira vez, música erudita com desenhos animados, numa sinfonia de cores, formas e sons. Em 1941, com “Dumbo”, valeu-se de alguns princípios surrealistas. Marcado por absurdos ilógicos, aplicou uma combinação estética capaz de comunicar diferentes estilos, influenciados pelo humor surrealista dos irmãos Fleischer e pelo estilo UPA (United Productions of America) (LUCENA JR, 2001). Em 1950, trouxe a público “Cinderela”, seguido de “Alice no país das maravilhas” (1951) e “Peter Pan” (1953), todas adaptações de contos e histórias. Produziu, ainda, “A Dama e o Vagabundo” (1955), primeiro filme a fazer uso do cinemascopo, fato que o obrigou a construir uma miniatura detalhada de todos os cenários do filme. Em “A bela adormecida” (1959) não foi diferente; na época, novamente, foi caracterizada por ser um dos projetos mais ambiciosos de Disney, envolvendo seis anos de muita dedicação e trabalho. A inovação estava no fato de ser o primeiro desenho de animação realizado em setenta milímetros, da mesma maneira que as superproduções com atores. Caracterizou-se por ser a última película desenhada inteiramente

à mão (GUILLÉN, 1997). O primeiro filme a usar fotocopiadora foi “101 Dálmatas” (1961). Marcado por relatos mais modernos, refletiu um misto entre humor e tensão. “Mogli, o menino lobo” (1967) consagrou-se como a última grande produção agraciada pela participação de Walt Disney (1901-1966) (FOSSATI, 2009, p.7)

O novo estilo presente nos desenhos de longa-metragem¹⁰ norteou filmes e animações dos anos seguintes: traços mais finos e mais realísticos possíveis. Mesmo com a visível ruptura com o estilo anterior (estilo elástico), os novos filmes apresentam momentos em que é possível perceber reminiscências como, por exemplo, nas faces dos personagens antagônicos, a bruxa e o príncipe. Com o sucesso dos longas-metragens da Walt Disney, os estúdios concorrentes começaram a mudar seu estilo para acompanhar o sucesso da Disney, mudanças essas que podem ser percebidas na personagem *Betty Boop* dos estúdios Fleischer, que tomava cada vez mais formas reais, com a anatomia humana.

Com Disney, a animação chegara ao seu amadurecimento artístico, definira-se como uma “arte separada dentro de outra arte” (HALAS; MANVELL apud LUCENA). A animação, finalmente, emergia como forma válida de expressão artística e fazia ver todo seu poder como entretenimento. (LUCENA JÚNIOR, l. 1773, 2019)

O “estilo Disney” iniciado com *Branca de Neve* seguiria inabalado fazendo sucesso até meados dos anos 1960, quando foi lançado *Mogli, o menino lobo* (1967). A partir do lançamento do filme, foi possível notar um esgotamento do modelo Disney e do estúdio. Esse esgotamento foi resultado de diversos motivos (CUNHA FILHO, 2008, p.25) como a simplificação dos traços nos desenhos animados televisivos, sobretudo porque as animações dos estúdios Disney estavam ficando cada vez mais repetitivas, com a maioria de temática de contos de fadas, com seus personagens cada vez mais parecidos esteticamente entre si. O sucesso do modelo Disney de animação fez com que novos modelos de animação fossem pouco produzidos, pois não queriam arriscar investir em uma animação que poderia não dar retorno financeiro. Esse cenário irá se alterar com a implementação do recém criado computador nas obras o que deu uma nova vida aos desenhos animados nas décadas seguintes.

Computação gráfica é a arte e a ciência em que o computador é incorporado no processo de criação e apresentação visual”. (KERLOW; ROSEBUSH p. VIII apud LUCENA) Sendo o computador um instrumento versátil para lidar com informações, cabe à computação gráfica permitir que essa flexibilidade

¹⁰ A escolha por esse termo deu-se para diferenciar os desenhos de longa duração de filmes com atores humanos e animações de curta duração.

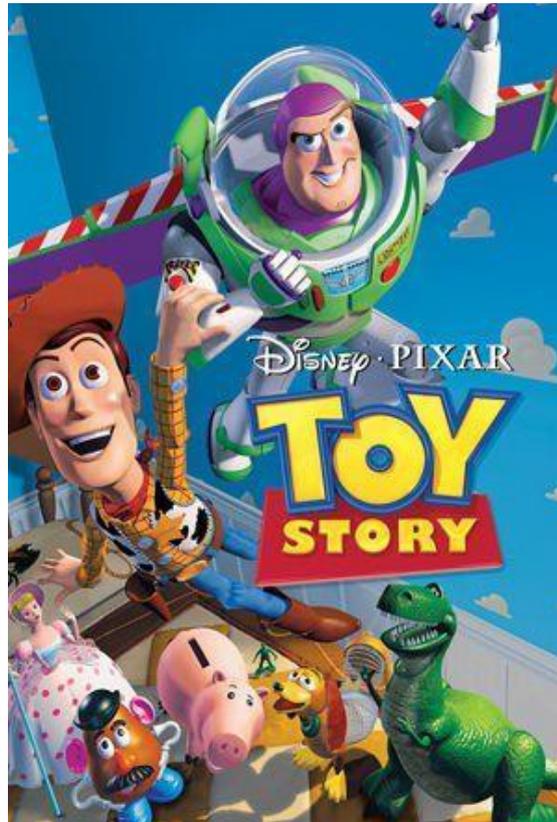
– na forma de ferramentas de geração e manipulação de imagens – possa ser utilizada na concepção de produções artísticas nos mais variados formatos, entre os quais se destacaria a animação. A expressão “animação computadorizada” vem a ser tão somente o processo de realização da animação através das técnicas de computação gráfica, que envolvem o tratamento codificado das imagens. (LUCENA JÚNIOR, I.2678, 2019)

A introdução dessa nova tecnologia nas animações, vai abalar a hegemonia dos estúdios Disney que conseguiram se manter no topo até mesmo após a morte de seu fundador em 1966, mas que aos poucos ganha concorrentes à altura. Os principais nomes dessa fase inicial do uso da computação gráfica nos filmes são conhecidos de qualquer cinéfilo, George Lucas, da franquia *Star Wars* (Guerra nas Estrelas) e Steven Spielberg que dentre outras obras produziu *Tubarão* (1971), *E.T: o extraterrestre* (1982), *Jurassic Park* (1993), além da franquia *Indiana Jones*.

George Lucas, percebeu o potencial da computação gráfica para tentar retomar a magia do cinema, que na sua visão estava estacionada. Em 1979, Lucas cria sua própria firma, *Lucasfilm*, para produção de efeitos especiais (*Industrial Light and Magic*), vista por muitos como o principal acontecimento na história da computação gráfica (LUCENA JÚNIOR, 2019). O desenvolvimento e especialização cada vez maior da *Lucasfilm* vai resultar na criação da *Pixar*, setor responsável especificamente pela computação gráfica dos filmes da empresa e que devido a seu pioneirismo, condições financeiras e técnicas, vai se tornar sinônimo das animações computadorizadas, até sua venda na década de 80 para o empresário Steve Jobs. Em 1995, a *Pixar* lança o primeiro longa metragem de animação totalmente feito em computação gráfica, o fenômeno de bilheterias e premiações *Toy Story* (1995), arrecadando 192 milhões de dólares no mercado interno e 362 milhões no mundo inteiro¹¹.

Além do fenômeno *Toy Story*, a *Pixar* produzirá outros sucessos da animação computadorizada como, por exemplo, *Vida de Inseto* (1998), *Monstros S.A.* (2001), *Procurando Nemo* (2003), *Os Incríveis* (2004), *Carros* (2006), *Ratatouille* (2007) e *WALL-E* (2008) e *Viva: A Vida É uma Festa*, vencedor do Oscar na categoria. Em 2006, a *Pixar* será comprada pela Disney dando prosseguimento a hegemonia no setor da animação.

¹¹ Dados disponíveis em <https://www.pixar.com/our-story-pixar>. Acesso em 16/11/2021.

Figura 11: cartaz de *Toy Story* (1995)

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/419116309081037911/>

Outro estúdio de animação computadorizada de enorme sucesso será a *DreamWorks*, fundada em 1994 por Steven Spielberg. Sua primeira produção foi *FormiguinhaZ* (1998) e também produzirá obras de sucesso como *Espanta Tubarões* (2004), *Madagascar* (2005), *Kung Fu Panda* (2008), mas sem dúvida o seu maior sucesso veio com *Shrek* (2001) e os demais filmes da franquia. Assim como a Pixar, a *DreamWorks* acabou sendo vendida em 2016 para outro gigante do entretenimento, a *Universal*.

Figura 12: cartaz de *Shrek* (2001)

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/358388082825270926/>

Percorremos brevemente a história da criação do cinema, desde os cientistas artistas, até os artistas cientistas, e da animação que se entrecruzam em diversos momentos históricos. No próximo capítulo, apresentarei uma reflexão entre obras audiovisuais e a educação, seu usos e problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Capítulo 3 – sobre educação e audiovisual

“O filme, ter visto na tela, tornaram-se para nós prova de verdade”

Jean-Claude Bernardet

A Educação foi renovada e adaptada de acordo com o contexto vivido e o Ensino de História também se renovou a partir dessas mudanças. A Historiografia que, até meados do século XX, utilizava como fonte apenas documentação oficial de batismos, casamentos, testamentos e cartas oficiais de instituições, sobretudo a partir da *Escola dos Annales*, começou a ter como objeto e fonte de pesquisa os mais diversos documentos, dentre eles os filmes, então vistos apenas como entretenimento. Nas palavras de Marc Ferro,

Sem pai nem mãe, órfã, prostituindo-se em meio ao povo, a imagem não poderia ser uma companheira dessas grandes personagens que constituem a sociedade do historiador: artigos de leis, tratados de comércio, declarações ministeriais, ordens operacionais, discursos. (FERRO, 1992, p.83)

Apesar dessa inovação, proposta pelos historiadores da *Escola dos Annales*, de utilizar os filmes como fontes de pesquisa, nota-se que os desenhos animados eram pouco utilizados, se comparados com esses. Isso se deu possivelmente pelo fato de os desenhos animados estarem relacionados ao público infantojuvenil, e serem notadamente fictícios e fantasiosos.

Como observa Mario Marcello Neto, é extremamente difícil encontrar fontes que possam dialogar entre o Ensino de História e os desenhos animados (MARCELLO NETO, 2012, p.846). Por isso, utilizarei como base para esta reflexão o estudo de diferentes áreas da Educação e da História, o que vai de encontro também com a ideia de cultura da mídia (KELLNER, 2001) apresentado no capítulo anterior, que me ajudará a preencher essa lacuna, se possível.

Se faz necessário dizer, antes de mais nada, que a experiência de misturar Cinema e Ensino não é nenhuma novidade, apesar de sua popularização ter acontecido tardiamente. De acordo com Circe Bittencourt em seu livro *Ensino de história: fundamentos e métodos*, na seção sobre Cinema e audiovisuais em sala de aula, já a partir de 1912, Jonathas Serrano, professor do colégio Pedro II e autor de livros didáticos, fazia campanha pelo uso do audiovisual em sala de aula, em sua principal obra *Cinema e Ensino*. Para Serrano, o uso de obras audiovisuais seria importante para que os alunos pudessem aprender “pelos olhos e não

enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções” (SERRANO, 1912 apud BITTENCOURT, 2008, p.372). Porém, concomitantemente a inovadora proposta de Serrano do uso de audiovisual no ambiente escolar, o mesmo sempre observou com temor os efeitos que esses mesmos meios de comunicação poderiam exercer sobre os jovens brasileiros resultado, dentre outros fatores, de sua visão de mundo bastante influenciada por valores morais cristãos como apresenta João Alves dos Reis Junior.

A preocupação com os efeitos dos meios de comunicação e seus produtos culturais para a formação de crianças e jovens é uma das marcas da trajetória profissional e intelectual de Serrano. Ao propor a organização de uma biblioteca para a mocidade e a publicação de uma revista com o mesmo fim, busca contribuir para selecionar e direcionar a literatura de ficção e não ficção a que estes jovens católicos do Brasil teriam acesso. Neste campo da crítica à produção cultural, foi um crítico partidário dos valores morais cristãos, fato que nunca omitiu aos seus leitores e ouvintes. Em 1925, por exemplo, ao comentar o livro intitulado Figuras e Conceitos, num artigo para o jornal A Cruz, volta-se para a influência decisiva dos jornais e revistas sobre o público leitor, deixando bem clara sua opinião: “...a ação do jornal e da revista, mais ainda que a do livro, é hoje decisiva, para o bem ou para a ruína educadora ou subversiva, acendendo vocações, inflamando almas ou ensinando o vício, o crime e a revolução”. (JUNIOR, 2008, p.67)

Vale ressaltar que, apesar da vanguarda de Serrano sobre o uso de audiovisual na sala de aula, sua atuação com as obras audiovisuais eram limitadas devido a dificuldade em conseguir aparato técnico para as projeções dado seu alto custo, a pouca disponibilidade de obras literárias de apoio sobre a temática que pudessem fazer aprimorar seu uso dentro de sala de aula e expandir suas reflexões sobre a temática e, talvez o principal fator, a baixa disponibilidade de acesso à obras no período. Assim como a maioria dos espectadores e frequentadores dos cinemas em seu período inicial, Serrano defendia a ideia de que as obras retratariam a realidade do fato ali representado, e que por isso, facilitariam o aprendizado dos estudantes. Esse pensamento defendido por Serrano, do qual não compactuo, apesar de já se encontrar refutado atualmente por estudiosos da temática como, por exemplo, Marc Ferro, Pierre Sorlin e Robert Rosenstone, ainda encontra eco no senso comum. Para esses autores, as obras fílmicas são representações que reconstroem uma realidade num contexto histórico específico.

Marc Ferro, relacionando História e Cinema, em sua obra *Cinema e História*, defende a tese de que, podemos reconhecer nas produções cinematográficas uma “contra-análise da sociedade”, ou seja, baseia-se em uma leitura em que se integra o *que é filme* – planos, temas – ao *que não é filme* – autor, produção, público, crítica,

regime político (BITTENCOURT, 2008, p.374) que revelam aspectos da realidade que ultrapassam o objetivo do realizador, além de por trás das imagens, estar expressa a ideologia de uma sociedade. Dessa forma, o autor defende que através do filme, chega-se ao caráter desmascarador de uma realidade política e social (KORNIS, 1992, p.244). Pierre Sorlin, por sua vez, é entusiasta da semiótica como ferramenta de análise dos filmes. Com a contribuição da semiologia, ciência que tem como objeto os sistemas de signos e os sistemas de comunicação vigentes na sociedade, o historiador teria a possibilidade de fazer uma análise do funcionamento interno do filme: compreender seus *signos*, unidade básica de comunicação, que formam um *significante*, significado que os signos formam no receptor da mensagem.

Para Sorlin, é preciso que o historiador vá além da análise conjuntural proposta por Ferro e se aproprie das análises dos semiólogos, especialmente Roland Barthes, identificando com maior precisão os signos construídos pelas técnicas do cinema e buscando especificar os mecanismos internos da própria expressão cinematográfica. (BITTENCOURT, 2008, p.374)

Já Robert Rosenstone, se propõe a pensar a escrita da história a partir do audiovisual, como o próprio título de sua obra *A história nos filmes, os filmes na história* sugere. Ciente de que o sentido histórico da sociedade não é produzido exclusivamente pelas páginas escritas, apesar de durante muito tempo a mesma ter a primazia sobre o que era considerado válido ou não na historiografia e na História, o autor reconhece que o significado histórico de um filme é distinto do saber historiográfico (FERREIRA, p.51, 2018) e que

Filmes, minisséries, documentários e docudramas históricos de grande bilheteria são gêneros cada vez mais importantes em nossa relação com o passado e para o nosso entendimento da história. Deixá-los de fora da equação quando pensamos o sentido do passado significa nos condenar a ignorar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos e as pessoas que constituem a história (ROSENSTONE apud FERREIRA, p. 51, 2018)

O fato é que os filmes, ao apresentarem representações e ideologias que poderiam ser reproduzidas de forma sutil, supostamente neutras e com a função somente de entreter, logo são percebidos como de grande valia por diversos setores, principalmente políticos, ao redor do mundo.

No período entreguerras (1918-1938), o fascismo de Benito Mussolini incentivou a criação do LUCE (*L'Unione Cinematografica Educativa*) no ano de 1924 que ganhou também adeptos na recém criada Liga das Nações. No Brasil, o então

presidente da república Getúlio Vargas, em plena ditadura do Estado Novo, cria no ano de 1937 o INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), inspirado pelo LUCE italiano, mas já em 1934 durante seu governo constitucional mostra que estava ciente da importância do cinema para a educação nacional.

Em discurso proferido em 1934, o presidente Getúlio vislumbrava que: “[...] entre os mais úteis fatores de instrução, de que dispõe o Estado moderno, inscreve-se o cinema. Elemento de cultura influenciando sobre o raciocínio e a imaginação, ele apura as qualidades de observação, aumenta os cabedais científicos e divulga o conhecimento das coisas. [...] Para as massas de analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola” (SIMIS, 2008, p.29-30 apud FERREIRA, 2018, p.37).

Na Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), o cinema também foi utilizado como forma de propaganda política educacional. Criado em 1966, o INC (Instituto Nacional de Cinema), incorporava o INCE a seus quadros e ao final do ano de 1969 é criada a Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes), órgão responsável por fomentar, abastecer e divulgar o cinema brasileiro internamente e no exterior (FERREIRA, 2018, p.39). Já durante o governo Geisel, é instituído o Programa de Produção de Filmes Históricos, pela Embrafilme e vinculado ao Ministério da Educação com a função de estimular a produção cinematográfica e a divulgação de aspectos histórico-culturais brasileiros, fundamentais para um regime reconhecidamente ufanista. Finalmente, na década de 80 e 90 concomitantemente ao processo de abertura política e redemocratização que o país vivia, acontece também uma popularização e um barateamento dos aparelhos audiovisuais como os videocassetes, inicialmente, e os aparelhos de DVD, posteriormente, que tornou possível a ampliação de sua utilização em ambientes escolares. Prova dessa popularização no ambiente escolar é a presença da temática do audiovisual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998.

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 que retrata. [...] Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais. (BRASIL, 1998, pp. 88-89)

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) posta em prática em 2018, tem-se presente também temáticas relativas ao uso de audiovisual nas salas de aula, mas

curiosamente não nos parâmetros gerais para História. O motivo para essa ausência talvez seja a já aceitação no campo historiográfico e do Ensino de História dos filmes como fontes para se trabalhar em sala de aula, não sendo necessário, portanto, especificar a fonte audiovisual dentre as demais fontes. Por esse viés, encontramos sim uma ênfase na escolha de diversas fontes para o aprendizado como forma de diversificar e multiplicar as visões do estudante sobre o tempo e espaço estudado no conteúdo programático.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2018, p.398)

Se tratando da temática do audiovisual, encontramos-lo unicamente nas habilidades específicas para o Ensino Fundamental I, mais especificamente no 4º ano, a habilidade (EF04HI08) que tem como objetivo

Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2018, p. 413).

É importante ressaltar que, além de aparecer nos parâmetros relativos a disciplina História, o uso e a análise do audiovisual como fontes textuais, artísticas e representativas aparecem nos parâmetros da disciplina de Artes na defesa do exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias (BRASIL, 2018, p.483), e de Literatura que defende a apreciação de diversas formas e gêneros artísticos que possam ter sido apropriadas do texto literário como, por exemplo, produções cinematográficas e peças teatrais (BRASIL, 2018, p.503).

Mesmo com a presença já estabelecida do audiovisual nos currículos e nas salas de aula, nem sempre as propostas do trabalho com a mídia audiovisual podem ser postas em prática. Existem inúmeras escolas onde não há materiais necessários para a reprodução dos filmes (aparelhos de reprodução, televisor ou *notebook*, projetor, caixas de som etc.) e, talvez mais preocupante, essas atividades não são bem-vistas por alguns alunos, pais e demais membros da comunidade escolar. Essa

visão negativa faz com que essas práticas, às vezes, sejam colocadas como “não aulas”, pois para eles, permanece a ideia de que cinema serve apenas para o entretenimento. Aqui, novamente trago uma experiência do meu cotidiano escolar para relacionar com a questão do preconceito com o uso de filmes nas aulas.

Sempre que possível tento exibir filmes e desenhos animados que possam ser debatidos de acordo com a temática apresentada ao longo do bimestre, principalmente nas semanas de revisão que antecedem as semanas de prova bimestrais. Em uma dessas semanas, durante esse ano letivo, resolvi fazer a revisão dos conteúdos do segundo bimestre com todas as minhas turmas, tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio, exibindo filmes e desenhos animados e analisando-os posteriormente e relacionando-os com os conteúdos. Minha ideia era quebrar a rotina dos estudantes com a tradicional aula “cuspe e giz” ou resolução de exercícios.

Para a turma do 6º ano do ensino fundamental, exibi o desenho animado *Hércules* (1997), já que a temática da prova bimestral seria Grécia Antiga. Para as turmas do 7º ano, que tinham como conteúdos da prova colonização espanhola nas Américas e civilizações pré-colombianas, exibi o desenho animado *O Caminho para El Dorado* (2000), filme que trata das aventuras de dois espanhóis nas américas, que encontram a cidade mítica de El Dorado. Para minhas turmas do 8º ano, que tinha como conteúdo programático Revolução Francesa, resolvi passar dois trechos de filmes, um trecho de *Maria Antonieta* (2006) de Sofia Coppola que enfatiza a nobreza francesa no contexto revolucionário e outro trecho de *A Revolução em Paris* (2018), que enfatiza a ação do Terceiro Estado, principalmente dos *sans-cullots* na Revolução, a fim de comparar as visões das obras e os papéis das classes sociais na revolução. Finalmente, para a turma do 2º ano do Ensino Médio que tinha como temática da prova bimestral governos totalitários, nazifascismo e Era Vargas resolvi exibir o filme *Menino 23* (2016) que aborda a história de uma fazenda no interior paulista que utilizava mão de obra escrava de meninos negros retirados de um orfanato no Rio de Janeiro e que formava assim uma espécie de campo de trabalho forçado integralista e nazifascista no Brasil em plena Era Vargas.

Para tornar a experiência para os estudantes ainda mais diferente dos dias corriqueiros na escola, consegui junto a direção e a coordenação uma sala específica para exibir os filmes, com tatames no chão, almofadas e pipoca trazida pelos próprios estudantes, tornando-a a sala de cinema da escola nessa semana. O resultado dessa

semana de revisão diferente foi que os alunos adoraram a experiência e todo final de bimestre ainda me cobram para fazer o mesmo. Porém, para minha surpresa, ao voltar do recesso do meio do ano letivo, recebo a notícia por parte da direção de que os responsáveis dos estudantes haviam reclamado muito por eu não ter dado aula na semana de revisão que antecede as avaliações, só ter exibido filmes. Sendo as obras audiovisuais totalmente inseridas em nosso cotidiado, sobretudo com as inúmeras empresas de *streamings* que estão disponíveis, a que se deve essa resistência ao uso do audiovisual nas aulas?

Acredito que, muito desse preconceito é resultado do uso sem o devido planejamento dos filmes em sala de aula. Em alguns casos, usa-se o filme apenas como meio de diversão. Em outros, o professor, em vez de ministrar a aula, utiliza o filme como ilustração, ação que torna o filme escolhido como uma extensão da realidade estudada, mostrando “como foi” o acontecimento estudado, semelhante a perspectiva defendida por Jonathas Serrano

Frequentemente, o ensino de História, em vez de acompanhar as inovações da historiografia, reproduz as caricaturas dos filmes e da TV como ‘ilustração’ do que se viu nas aulas, ou seja, como ‘verdades históricas’, sem qualquer reflexão crítica. Em vez de subverter o cânone, utilizando estas produções como fontes a serem discutidas, a escola o reitera. (VILLALTA apud FERREIRA, p. 126)

Mas, sem dúvida, a prática equivocada mais presente na escola é a que Marcos Napolitano vai chamar de “filme-tapa-buraco” (NAPOLITANO, 2010 apud MARCELLO NETO, 2012, p.846), ou seja, exibir um filme apenas por exibir, para ocupar o tempo da aula, sem que haja uma problematização e um diálogo do professor com os estudantes sobre o filme. Para Napolitano,

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é 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. (NAPOLITANO, 2010 apud MARCELLO NETO, 2012, p.847)

Apesar das críticas acima, sabe-se que não há um manual exato de como se deve usar obras audiovisuais em sala de aula, desde que haja um planejamento e objetivos por parte do docente dentro da especificidade de suas turmas e local de trabalho. Por exemplo, sendo a disciplina escolar História repleta de reflexões abstratas para os

estudantes, não é válido exibir um filme ou um trecho para ilustrar o que foi apresentado em sala? Penso que sim, desde que haja planejamento e problematização por parte do docente sobre a obra exibida.

Vencendo toda dificuldade e preconceito para pôr uma atividade utilizando mídias audiovisuais em prática, quando se consegue, outra questão é posta sobre o uso de filmes em sala de aula: qual gênero fílmico deve ser escolhido? Deve-se privilegiar algum gênero “mais verossímil”, por exemplo, documentários, em detrimento de outro “menos verossímil”, como os desenhos animados?

É como se os documentários preservassem uma pureza de fatos, em contraposição aos voos da imaginação próprios ao espaço ficcional. Os chamados filmes artísticos de enredo histórico eram considerados obras da imaginação, que não tinham como fundamento a verdade; logo, não serviam ao ensino da História. (FONSECA, 2009, p.155)

Apesar de parecer mais verossímil pela narrativa e por geralmente apresentar documentos do evento, é importante lembrar que, por trás da produção de documentários, assim como em qualquer gênero fílmico, existem diretores, produtores e roteiristas que estão a todo momento escolhendo a narrativa e o lado a ser contado; portanto, o argumento da verossimilhança é, no mínimo, questionável. Deve-se instigar os estudantes a refletirem “Quem o produziu?”, “Quando foi produzido?”, “Por que foi produzido?”: essas são questões fundamentais para um uso crítico do audiovisual em sala de aula. Ainda sobre a escolha do gênero Fantin nos diz que

Desde os comerciais aos mais sofisticados, os filmes sempre trazem alguma possibilidade para o trabalho escolar, desde que o professor se pergunte sobre o uso possível, sobre a faixa etária e escolar mais adequada e sobre como serão abordados em sua disciplina (FANTIN, 2003 apud VIEIRA, 2008, p.93)

No caso específico dos desenhos animados, ainda podemos adicionar outro questionamento pertinente: como podemos definir uma faixa etária recomendada? É sabido que o desenho animado, desde a sua criação, foi pensado como forma de entreter crianças de diversas idades, mas com o aumento da complexidade das animações, seja pela temática, seja pela subjetividade dos personagens, o público-alvo deixou de ser somente infantojuvenil e passou a destinar-se a pessoas de qualquer faixa etária. O fato é que o desenho animado em sala de aula

pode ser utilizado como recurso pedagógico, desde que escolhido e planejado previamente, e que seu conteúdo contemple o aprendizado e a formação da criança. Constatamos que para utilizar o cinema de animação é necessário que o professor se disponibilize a olhar o cinema com um novo olhar; que tenha interesse em inovar; que esteja disposto a ouvir e que também esteja disposto a experimentar novas formas de ensinar

(FONTANELLA, 2006 apud VIEIRA, 2008, p.94)

Apesar disso, é inegável que a experiência (*fruição*) de assistir a um desenho animado não é a mesma de assistir a um outro filme “não animado”, já que o desenho é visto como mais lúdico do que os outros gêneros. Para utilizar-se dele no ambiente escolar, é preciso direcionar o olhar do aluno para questões que são apresentadas muitas vezes implicitamente nas obras. Fantin sobre a fruição em sala de aula apresenta que:

O cinema é um organismo altamente sensível com confluência de várias áreas. Quanto mais o professor conhecer a respeito do filme e do cinema como um todo, mais capacitado estará para chamar atenção de determinados aspectos que enriquecerão a fruição: a música, o estilo, os elementos da linguagem cinematográfica, a história do cinema e outras informações para avaliar o peso da propaganda e do marketing e a submissão à grande indústria cinematográfica do cinema de mercado como ingredientes necessários para formar e educar um público crítico e consumidor. (FANTIN, 2003, p.11)

É inegável que, apesar de todos os contratempos que uma atividade utilizando audiovisual no ambiente escolar possa encontrar, desde dificuldades técnicas a logísticas, até a resistência de responsáveis e de algumas coordenações e direções, a potencialidade do audiovisual é enorme e quando utilizada de forma pensada e organizada é capaz de colher frutos incríveis juntos a nossos estudantes, já que muitos conseguem perceber que a “Televisão não é só diversão, é também informação e ensinagem” (DUARTE, 2006, p. 501)

A frase transcrita acima foi dita por uma das crianças pesquisadas na obra de Rosália Duarte *Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê* (2006), e mostra que mesmo as crianças tendo na televisão e nas mídias audiovisuais um momento de diversão e entretenimento, as mesmas conseguem perceber que é possível aprender ao fruir essa experiência. O que proponho então é fazer dessa *ensinagem* audiovisual nas aulas de História um momento oportuno para criticar, principalmente da imagem reproduzida e estereotipada do Outro.

Como abordado no capítulo anterior, as imagens (re)produzidas pela indústria audiovisual são majoritariamente compostas por grupos hegemônicos, brancos, heterossexuais, judaico-cristãos, de classe-média e “ocidentais”, que tornam suas visões de mundo totalizantes, dando voz e reproduzindo preconceitos e estereótipos, a fim de facilitar a comunicação com o espectador enraizado no senso comum e atuando como uma “pedagogia cultural” (DUARTE, 2002, p.103-104). Apesar disso,

pode-se afirmar que o cinema não é o principal agente produtor de “imagens do outro”, mas desempenha um papel significativo no sistema no interior do qual elas são produzidas, na medida em que produz e reproduz modos de ver, de agir e de pensar. (DUARTE, 2021, p.2021).

De acordo com Larrosa & De Lara (1998), “imagens do outro” são as imagens dos loucos feitas pelas pessoas com uso da razão, que definem o sentido da razão e da sem-razão; as imagens das crianças feitas pelos adultos, que definem o que é maturidade e imaturidade; dos selvagens pelos civilizados, que determinam o que é civilização e o que é barbárie; imagens dos estrangeiros feitas pelos nativos, que definem o que é ser membro de uma comunidade; de delinquentes, feitas pelas pessoas de bem, que estabelecem os parâmetros acerca do que é agir dentro da lei; dos marginalizados pelas pessoas integradas, que definem o que ser ou não corretamente socializado; dos deficientes pelas pessoas normais, que estabelecem os padrões de normalidade e assim por diante (LARROSA & DE LARA apud DUARTE, p. 1, 2021).

Da mesma forma que as obras audiovisuais são espaços para estas (re)produções, a análise crítica das mesmas são uma ótima ferramenta para combater essa “pedagogia cultural” totalizante e preconceituosa, ao ser possível se colocar no lugar do Outro nas obras e desenvolver a alteridade em nossos estudantes. Assim,

somos capazes de refletir sobre nossa existência no mundo por meio de comparações com outras situações em outros tempos e lugares e o contato com “o outro” se dá, em grande medida, pelo contato com variados produtos audiovisuais na contemporaneidade (SÁ; MACHADO; CALDAS, 2022, p.130)

Isso ocorre, segundo Adriana Fresquet, pois o cinema dá a criança (e em nosso caso, ao estudante) acesso a um mundo e a experiências que lhe é desconhecido, já que sua vida se resume basicamente a sua casa, família e escola, possibilitando assim agir com alteridade perante as representações e temáticas abordados nas obras (FRESQUET, 2013, p.34).

De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço e no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. A tela de cinema (ou do visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio. (FRESQUET, 2013, p.19)

Portanto, se somos educados a uma experiência de fruição, de consumo de mídias audiovisuais e “nosso imaginário histórico está sensivelmente governado por imagens das quais muito dificilmente conseguimos escapar, pela força dos estereótipos criados por filmes, séries televisivas, novelas, vídeos” (SÁ; MACHADO; CALDAS, 2022,

p.129) o que defendo então, recuperando Rodrigo Ferreira, é exercitar a (des)educação para o olhar dos estudantes (ou para Kellner, alfabetização midiática) nas aulas de História, tornando o filme, seu discurso e suas representações o objeto a ser analisado e não somente como fonte para ilustrar algum tempo histórico inserido no currículo da disciplina (FERREIRA, 2018, p.58).

Durante todo o tempo, fazemos uma pedagogia crítica da mídia, cujas finalidades são: possibilitar que os leitores e cidadãos entendam a cultura e a sociedade em que vivem, dar-lhes o instrumental de crítica que os ajude a evitar a manipulação da mídia e a produzir sua própria identidade e resistência e inspirar a mídia a produzir outras formas diferentes de transformação cultural e social. A pedagogia crítica da mídia desenvolve conceitos e análises que capacitam os leitores a dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumo contemporâneas, ajudam-lhes a desvendar significados e efeitos sobre a sua própria cultura e conferem-lhes, assim, poder sobre o seu ambiente cultural (KELLNER, 2001, p. 20 apud DAROS, 2020, p.131).

Essa leitura crítica do aluno da obra audiovisual lhe será útil para o resto da sua vida pessoal e acadêmica. É possível pensar dessa forma tendo em vista que a sociedade contemporânea é muito mais visual e oral do que escrita, o que faz com que as pessoas recebam inúmeras informações, pelos meios de comunicações e/ou redes sociais entendidas como “inocentes”, exemplificadas pelo *boom* das *fake news* e gerando assim uma naturalização da informação e a reprodução de preconceitos e estereótipos sem uma maior análise. Portanto,

(...) é necessário questioná-los sobre essa mensagem que recebem todos os dias. É preciso desenvolver no aluno sua autonomia e espírito crítico sobre tudo que encontra nos meios de comunicação, capacitando-os ao aguçamento do seu olhar sobre o mundo: a educação do olhar (VIEIRA, 2008, p.100)

Foi o que busquei fazer nas duas oportunidades que tive de pôr em prática minha ideia de análise crítica de obras audiovisuais, especificamente de desenhos animados que trago a seguir.

3.1- experiências com o audiovisual

Antes de mais nada, é preciso contextualizar o leitor sobre as especificidades onde foram aplicadas as duas experiências com o uso do audiovisual que relato a seguir. Ambas as experiências foram aplicadas em uma escola particular localizada no bairro da Taquara, zona oeste do Rio de Janeiro. A escola é composta por uma maioria de estudantes cuja renda familiar poderia ser encaixada no intervalo entre as

classes B e D, sendo a classe B presente em menor número. No que diz respeito ao composição das turmas onde as atividades foram aplicadas, na primeira atividade o número de meninos e meninas era bem próximo, já no segundo caso turma era composta somente por meninas, já que os meninos não foram participar da atividade.

A primeira atividade foi posta em prática no ano de 2021 com o 8º ano do Ensino Fundamental, juntamente com o professor de Geografia da turma. Conversei com o mesmo sobre minha pesquisa no ProfHistória e ele se mostrou animado para a proposta de atividade. A proposta foi exibir o filme *O Rei Leão* (1994) e discutir posteriormente os estereótipos que um filme ambientado no continente africano pode gerar se não for problematizado. A escolha pelo filme não foi por acaso, o filme foi uma das maiores bilheterias da história do cinema e indiscutivelmente marcou gerações com seus personagens e músicas. Logo, pode-se pensar que a primeira imagem que uma pessoa teve (ou ainda tem) sobre o continente africano pode ser resultado direto da experiência de ter assistido *O Rei Leão* em algum momento da vida.

De acordo com o planejamento da escola, as aulas de História estavam abordando Imperialismo e Neocolonialismo, enquanto as aulas de Geografia estavam abordando o continente africano e seus diferentes aspectos socioculturais e geográficos. Além dessa proximidade temática, as aulas das duas disciplinas aconteciam seguidamente, o que facilitou a logística para a atividade.

Num primeiro momento anterior a atividade, perguntei aos estudantes se eles conheciam o filme *O Rei Leão* e para minha surpresa (e também para os que já haviam assistido) alguns não o conheciam. Depois propus a eles exibir o filme e a grande maioria não entendeu a proposta, afinal um professor estava propondo exibir um desenho animado em sala de aula (!?). Em seguida, após a turma aceitar a proposta de atividade, perguntei se eles conseguiam pensar em nossa motivação ao exibir esse desenho animado se estávamos abordando uma temática do século XIX. Unanimemente a resposta foi negativa. Após essa resposta da turma, comecei a imaginar que a proposta de atividade seria muito abstrata e sem sentido, mas conversando com o professor de Geografia e com outros colegas, fui incentivado a continuar com atividade que na visão deles seria muito interessante e proveitosa.

Chegou o dia da atividade e a turma estava muito animada, inclusive levaram pipoca e refrigerante para assistir ao filme. Durante a exibição, pude perceber que alguns estudantes estavam atentos ao filme, enquanto outros estavam totalmente

alheios a atividade, talvez por acharem a atividade muito infantil. De forma geral os estudantes se comportaram muito bem, atentos ao filme e inclusive se emocionando em alguns momentos. Passado o momento de exibição, agora seria o momento de debater com a turma sobre a intenção ao propor essa atividade.

Como não havia tempo para debater no mesmo dia da exibição, o mesmo foi promovido na semana seguinte durante a aula de História. De início, repeti a pergunta que fiz antes de exibir o filme a eles, “você conseguem imaginar a motivação para exibirmos esse filme para vocês?”, diferentemente da outra vez, alguns estudantes conseguiram perceber a relação do filme com o conteúdo visto em sala.

A primeira relação que fizeram foi o cenário do filme se passar na África e a localidade também foi abordada ao tratar do fenômeno do neocolonialismo durante o século XIX. Logo em seguida, perguntei a eles se haviam percebido que durante o filme inteiro não aparece nenhum ser humano e o que isso poderia levar as pessoas a pensarem sobre o cenário do filme, a África. A aluna G prontamente respondeu “parece que não existem pessoas na África, só animais”, aproveitei e perguntei a ela e para a turma qual o problema que isso traria na opinião deles e a resposta foi “o desconhecimento da África acaba gerando preconceitos”. Ou seja, os estudantes conseguiram perceber que ao reduzir a representação do continente africano ao que se passa no filme do Rei Leão, as pessoas podem imaginar e (re)produzir a ideia de que o continente é habitado majoritariamente (para não dizer totalmente) por animais e não por pessoas.

Ainda nesse momento, alguns estudantes fizeram uma importante ligação também com outro desenho animado de sucesso, *Rio* (2011) que se passa no Rio de Janeiro e que traz nele diversos estereótipos da cidade como as favelas, o samba, o futebol e a natureza. Nesse momento os estudantes falaram que “o problema não é mostrar essas coisas, o problema é mostrar só essas coisas”, ou seja, reduzindo a cidade do Rio de Janeiro a esses espaços. Quando houve essa analogia com a animação do *Rio*, a relação do Rei Leão com o conteúdo de imperialismo e neocolonialismo ficou mais fácil de ser compreendida.

Grande parte da turma conseguiu perceber que ao reduzir a África ao cenário que se passa no *Rei Leão*, as pessoas acabam reproduzindo, mesmo que inconscientemente, o estereótipo de que a África é *selvagem, exótica, ultrapassada, incivilizada* e, como foi visto em sala, esses estereótipos foram amplamente utilizados como estratégia para a dominação colonial durante o século XIX. Novamente a

estudante G conclui "o problema de pensar que a África é o Rei Leão é criar xenofobia e preconceitos" e "o desconhecimento gera preconceitos".

Finalmente, nos momentos finais da aula, perguntei a turma o que eles haviam achado da atividade e a maioria dos estudantes disseram que gostaram da atividade e se mostraram dispostos a outras atividades no futuro que trabalhassem novamente com filmes e desenhos animados.

A segunda oportunidade que tive de pôr em prática uma atividade relacionada a esta pesquisa ocorreu no ano de 2022. A atividade foi possível de ser realizada devido a uma aula de Oficina de Redação que ocorreu com as turmas do 3º ano do Ensino Médio e do Pré-Vestibular, numa proposta interdisciplinar de acordo com a temática do dia, a fim de aumentar o repertório argumentativo para o Enem e o cabedal cultural dos estudantes. Nesse dia, o tema proposto era "É possível fugir dos 'padrões' sociais?".

Minha ideia era exibir a abertura de *Aladdin*, juntamente com a música *Arabian Nights* ("Noites da Arábia"), que apresenta diversos problemas relacionados a estereótipos. Apresentei a ideia para a professora de Redação e ela logo topou a ideia por se tratar de uma forma diferente de estimular o debate sobre a temática da aula, de forma que os estudantes pudessem desenvolver a redação posteriormente ao debate.

Logo após exibir o trecho, perguntei as estudantes se elas haviam entendido a escolha pelo trecho como texto motivador para a redação. Diferentemente da experiência com o 8º ano citada acima, dessa vez as estudantes perceberam a relação. Perguntei a elas então o que havia chamado atenção no trecho, as respostas foram principalmente as palavras "orgia", "cortar orelhas", se tratando de uma produção voltada para o público infantojuvenil e também a palavra "bárbaro", que somada a presença de um comerciante árabe (de mercadorias de má qualidade) traz o estereótipo negativo das populações árabes.

As estudantes conseguiram perceber que ao assistir filmes como *Aladdin* na infância, somos bombardeados por informações que fazem com que nossas ideias sobre regiões e povos fiquem influenciadas e estereotipadas de acordo com o que é exibido no filme, mesmo que de forma inconsciente e inclusive deram outros exemplos de filmes e séries que (re)constroem estereótipos como, por exemplo, *Rio* (2011), *Rei Leão* (1994) e *Pocahontas* (1995).

Sendo a oficina de redação a temática do estereótipo e os padrões sociais, as

estudantes também trouxeram a reflexão de que eles mesmo sofrem estereótipos e que muitos desses são construídos pela mídia e produções audiovisuais. Como moradoras da zona oeste do Rio de Janeiro, deram exemplos de outros estereótipos que estão presentes no cotidiano delas como, por exemplo, tratar a zona oeste como local somente de atuação das milícias; a zona norte relacionada a atuação do tráfico e a violência; e a zona sul relacionada a pessoas de classes abastadas. Além da questão regional presente no cotidiano dos estudantes, as mesmas conseguiram observar que também pode ser encontrado estereótipos de que a juventude negra e periférica é sinônimo de pobres e marginais, imagem essa que é (re)construída em novelas e filmes.

De uma forma geral, acredito que as duas experiências foram bastante positivas. A primeira porque quebrou totalmente o cotidiano escolar ao exibir um filme, ainda por cima um desenho animado e isso trouxe uma felicidade aos estudantes, que facilmente dava pra ser percebida, além de conseguir mesmo que brevemente analisar criticamente o discurso presente na obra. A segunda experiência foi positiva porque pude pôr em prática minha ideia de pesquisa para o ProfHistória, ao relacionar o trecho inicial de Aladdin com a temática do estereótipo que seria desenvolvida na oficina de redação, além de fazer com que os estudantes pudessem perceber como a temática do estereótipo e do preconceito é fruto em muitos casos de obras audiovisuais.

No próximo capítulo será apresentado uma proposta de estudo de caso relacionando a obra Aladdin com as reflexões dos capítulos anteriores.

Capítulo 4 - estudo de caso: *Aladdin*

“Não existe nada de inocente naquilo que as crianças aprendem sobre raça, tal como retratada no ‘mundo mágico’ da Disney” – Henry Giroux

Lançado no ano de 1992, o filme do estúdio Disney foi baseado em um conto do livro *As Mil e Uma Noites*, intitulado *A História De Aladim, Ou A Lâmpada Maravilhosa*. O desenho animado *Aladim* fez parte do renascimento dos estúdios Disney após um período de instabilidade e logo em seu lançamento se mostrou um tremendo sucesso de bilheteria arrecadando mais de 346 milhões de dólares, permanecendo no imaginário de diversos espectadores por anos.

(...) Aladim rendeu “1 bilhão de dólares com a venda de ingressos de cinema, de fitas de vídeo e quinquilharias laterais como vestidos da Princesa Jasmine e recipientes para guardar bolachas do Gênio” (CORLISS, 1994, p.59). Mais: produzido como um videogame interativo, Aladim vendeu mais de 3 milhões de cópias em 1993. (GIROUX, 1995, p.61)

Prova desse sucesso, foram os diversos prêmios e nomeações que a obra levou no ano de 1993 sendo os mais destacados os dois Oscar vencidos, um por melhor trilha sonora e outro de melhor canção com música “*A Whole New World*” (“Um mundo ideal”) composta por Alan Menken e com letra de Tim Rice¹². Outra prova do sucesso do filme, foi o *remake* lançado em 2019 dessa vez em forma de *live-action* pelos estúdios Disney.

Aladdin tem como enredo a história da princesa Jasmine, filha única do Sultão (que não tem nome próprio no filme) e que deseja que ela se case pois, teme que o reino fique sem governante após sua morte. Jasmine, inconformada com a eminência de um casamento arranjado e forçado, foge do palácio e encontra Aladdin, um jovem e humilde ladrão, pelo qual se apaixona. Após se apaixonar logo por Jasmine (fato corriqueiro nos filmes da Disney), Aladdin ciente que ela se tratava de uma princesa, procura fazer o possível para conquistar sua amada. Nessa busca ele encontra uma lâmpada mágica na qual encontra um gênio dentro e que pode realizar todos os seus desejos, desde que não ultrapasse três pedidos. O papel de vilão do filme, fica a cargo de Jafar, o vizir do sultão que planeja casar com Jasmine para alcançar o poder do reino e que também faz de tudo para conquistar isso, mas de forma maligna. O cenário do filme, é a cidade fictícia de Agrabah, possivelmente localizada na Arábia, contudo em momento algum é delimitado onde exatamente se encontra o reino

¹² Dados disponíveis em <https://www.oscars.org/oscars/ceremonies/1993>, acesso em 23/10/2022.

geograficamente ou em que espaço temporal.

Ao assistir ao filme, logo somos apresentados ao seu cenário “exótico”, através da música de abertura intitulada *Arabian Nights* (“Noites da Arábia”) que por apresentar diversos estereótipos negativos do oriente e do mundo islâmico/árabe foi alvo de diversas manifestações do grupo étnico, inclusive processos. A música tem como trecho inicial “*Oh eu venho de uma terra/De um lugar distante/Onde os camelos da caravana vagam/ Onde eles cortaram sua orelha/Se eles não gostam do seu rosto/É bárbaro, mas ei - é o lar!*”. Neste trecho é possível perceber que a obra está relacionando diretamente a cultura árabe a locais distantes e bárbaros. Prova de que a música é extremamente preconceituosa e estereotipada é que na produção de 2019, a letra foi alterada “*Oh, imagine uma terra/ é um lugar distante/ Onde os camelos da caravana vagam/ Onde você vagueia entre todas as culturas e línguas/ É caótico, mas, ei, é o lar!*”. Essa modificação na letra não necessariamente, mostra que a classe dominante perdeu sua hegemonia cultural etnocêntrica, o que se constata são fissuras nos consensos sobre os quais se apoia a dominação (MORAES, 1997, p.101). Além disso, há de se observar que entre o filme original de 1992 e o *live action* de 2019, houve diversos avanços nos debates acerca do etnocentrismo e outros preconceitos presentes no campo do audiovisual.

Durante a reprodução da música, imagens que remetem ao mundo oriental/árabe como, por exemplo, o deserto, o camelo como transporte, a ideia de um ambiente quente resultado da escolha das cores e a presença de um homem que cospe fogo, são apresentadas como forma de localizar o receptor dessas imagens ao cenário que se passará o filme.

Figura 13: cena de abertura de Aladdin



Figura 14: cena de abertura de Aladdin



Fonte: Aladdin (1992)

Após a música de abertura nos é apresentada a cidade fictícia de Agrabah, por um comerciante (função reconhecidamente importante na cultura árabe) que apesar de não ser localizada no tempo e no espaço é possível de se relacionar com a temática do Oriente a partir dos símbolos que nos são apresentados.

Figura 15: personagem apresentando Agrabah



Fonte: Alladin (1992)

Essa relação com o Oriente ocorre de maneira rápida por ser possível identificar, as vestimentas dos moradores da cidade, a arquitetura apresentada (sendo o palácio do sultão uma referência ao Taj Mahal), os costumes, o mercado, pela presença da figura do sultão (típico da cultura árabe e islâmica), mas sobretudo pela lâmpada mágica, pelo gênio da lâmpada e pelo tapete voador. Associamos, portanto, esses símbolos diretamente ao Oriente, ao exótico, ao místico, ao diferente.

Figura 16: Comerciante



Fonte: Aladdin (1992)

Esses símbolos, tornam possíveis a mediação social e audiovisual, quando estabelecem sentidos, limites e diferenças. O símbolo, por conseguinte, se refere a um sentido, não a um objeto sensível (MORAES, 1997, p.96), no caso de *Aladdin*, ao Oriente.

Figura 17: cidade de Agrabah



Fonte: Aladdin (1992)

Mas o que é o Oriente? O que entendemos por Oriente? Recorrendo novamente ao dicionário temos entre outras definições “lado de onde nasce o Sol”, “zona de um país ou de uma região que fica do lado onde nasce o Sol”, “região que abrange os países da Ásia e que pode incluir também alguns países da Europa Oriental e do Norte da África”¹³, sendo essa última a que

¹³ "oriente", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/oriente> [consultado em 24-10-2022].

nos interessa mais.

Mais do que simples coordenada cartográfica ou referência geopolítica, a categorização entre o Oriente e Ocidente, tem sido evocada desde os tempos antigos, com a função de distinguir o “eu/nós” dos “eles”, ou seja, de diferenciação cultural.

O Ocidental será o império romano que fala latim (cuja fronteira oriental situa-se aproximadamente entre as atuais Croácia e Sérvia), que agora compreende a África do Norte. O Ocidental opõe-se ao Oriental, o império helenista, que fala grego. No Oriental estão a Grécia e a Ásia (a província Anatólia), e os reinos helenistas até as bordas do Indo, e também o Nilo ptolomaico. (DUSSEL, 2005, p. 24)

Com o avançar dos processos de trocas culturais sobretudo a partir do Renascimento Comercial, das Grandes Navegações no século XVI e seu caráter colonizador,

a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado. As noções de raça e de cultura operam aqui como um dispositivo taxonômico que gera identidades opostas. O colonizado aparece assim como o outro da razão, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas identitárias do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. Ambas as identidades se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente. (QUIJANO apud CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 83)

Chegando finalmente no Neocolonialismo imperialista do século XIX, a categoria ganha novo fôlego trazendo consigo fortalecida a noção de “civilizado” e “bárbaro/selvagem”, “moderno” e “atrasado”, a construção do imaginário da civilização exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da barbárie (CASTRO-GOMEZ, 2005, p.82). Esse novo uso da categorização entre Oriente e Ocidente, serviu aos interesses europeus primeiramente e aos estadunidenses posteriormente, como forma de justificar a dominação imperialista que, dentre seus principais motivos, buscava suplantar as necessidades dos países desenvolvidos de mão-de-obra, mercado consumidor e fontes de matérias-primas em um contexto de Segunda Revolução Industrial. Há, portanto, uma clara linha limítrofe entre Oriente e Ocidente, entre o que se entende por oriental e ocidental, e essa distinção foi inventada como forma de diferenciação cultural e civilizatória. Essa diferenciação proposital chegou a tal ponto que o estudo do Oriente se tornou uma especialidade em diversos campos acadêmicos e do conhecimento eurocentrado, campo esse que o intelectual palestino Edward Said vai chamar de Orientalismo.

O Orientalismo é um estilo de pensamento baseado numa distinção

ontológica e epistemológica feita entre o “Oriente” e (na maior parte do tempo) o “Ocidente”. Assim, um grande número de escritores, entre os quais poetas, romancistas, filósofos, teóricos políticos, economistas e administradores imperiais, tem aceitado a distinção básica entre o Leste e o Oeste como ponto de partida para teorias elaboradas, epopeias, romances, descrições sociais e relatos políticos a respeito do Oriente, seus povos, costumes, “mentalidade”, destino e assim por diante. (SAID, 2007, p.29)

O Orientalismo foi muito além do campo conceitual e epistemológico, também teve participação importante no campo prático ao servir de base para reprodução de preconceitos e estereótipos que justificavam a dominação europeia frente aos povos orientais. Se partirmos do princípio de que todas as coisas na História, inclusive a História, foi construída e desenvolvida pelos e para os Homens, veremos como é constante a possibilidade de que muitos lugares, tempos ou símbolos sejam a eles atribuídos papéis, significados e validações somente após sua criação posterior ao ocorrido. Isso é em parte o que ocorre com o Oriente, espaço geográfico e cultural que foi inventado de acordo com os interesses eurocêntricos de demarcar e afirmar diferenças perante o mundo europeu, estereotipando-os. Segundo Said

(...) essa prática universal de designar mentalmente um lugar familiar, que é “nosso”, e um espaço não familiar além do “nosso”, que é o “deles”, é um modo de fazer distinções geográficas que *pode* ser inteiramente arbitrário. Uso a palavra arbitrário nesse ponto, porque a geografia imaginativa da variedade “nossa terra-terra bárbara” não requer que os bárbaros reconheçam a distinção. Basta que “nós” tracemos essas fronteiras em nossas mentes; “eles” se tornam “eles” de acordo com as demarcações, e tanto o seu território como a sua mentalidade são designados como diferentes dos “nossos”. (SAID, 2007, p.91)

Retornando a *Aladdin*, somos apresentados aos personagens do filme que também são formados a partir de preconceitos e estereótipos. O sultão de Agrabah, pai de Jasmine, sempre aparece com vestimentas que lembram o exotismo do Oriente, com penas, turbantes, sapatos pontudos e jóias. Além disso, o Sultão tem fenótipo mais próximo ao “ocidental” com pele mais clara que os demais e traços mais finos que a maioria dos “orientais” do filme. Finalmente, o Sultão é representado como um governante bobo, que fica brincando durante os dias e que é facilmente manipulado pelo seu Vizir, o vilão Jafar.

Figura 18: Sultão de Agrabah



Fonte: Aladdin (1992)

Jafar, o Vizir do Sultão e vilão da trama, apresenta esteticamente tonalidades escuras tanto na sua pele, quanto nas suas vestimentas e quase sempre é apresentado com uma iluminação de penumbra ou com jogos de sombra. Pode-se notar que Jafar já apresenta um fenótipo mais próximo do que é encontrado nas etnias que habitam a região do Oriente Médio, local em que supostamente se passa o filme.

Figura 19: o Vizir, Jafar



Fonte: Aladdin (1992)

Os protagonistas do filme, Aladdin e Jasmine, assim como o Sultão, apresentam traços mais ocidentais e tom de pele mais claro que os demais personagens “normais” do desenho. Esse fato mostra claramente a predisposição em tornar os protagonistas mais próximos do ocidente, do “civilizado”, “moderno”, em oposição aos personagens mais próximos do fenótipo asiático e árabe que ganham conotação de “bárbaros”, “atrasados” e “selvagens”. Essa diferença entre os protagonistas e os demais

personagens apresentados na obra inclusive resultou em reclamação de Yousef Salem, antigo porta-voz da Associação Islâmica da Baía do Sul.

Todos os personagens maus tem barba e nariz grande, grosso, olhos sinistros e fortes sotaques, e estão constantemente brandindo espadas. Aladin não tem um nariz grande, seu nariz é pequeno. Não tem barba nem carrega um turbante. Não tem sotaque. O que o torna simpático é que lhe deram esse caráter americano...Tenho uma filha que se diz envergonhada de dizer que é árabe, por causa de coisas como essa. (SCHEININ, 1993, p.65 apud GIROUX, 1995, p.69)

Figura 20: Aladdin



Figura 21: princesa Jasmine



Figura 22: morador de Agrabah



Fonte: Aladdin (1992)

Além do preconceito apresentado pela construção dos personagens do filme, é possível perceber também estereótipos, generalizações e preconceitos ao longo de algumas cenas. A princesa Jasmine, por exemplo, tem como animal de estimação Rajah, nada mais nada menos que um tigre de bengala (!), trazendo a noção de que os habitantes de Agrabah (e conseqüentemente o mundo oriental) são cercados por animais selvagens e exóticos corriqueiramente.

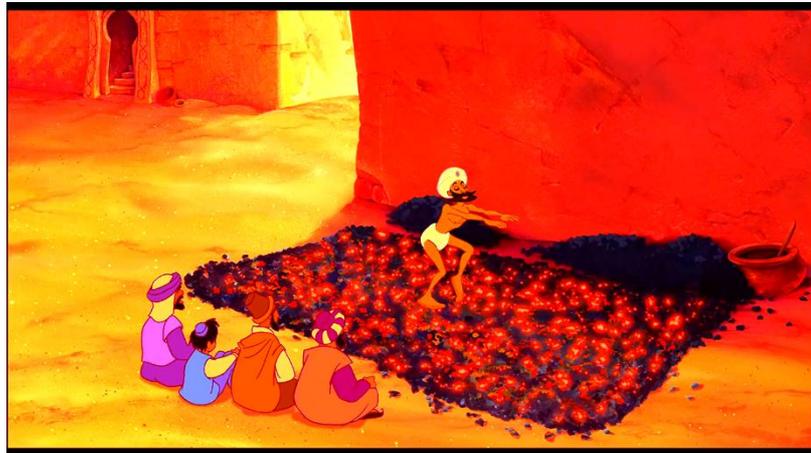
Figura 23: Rajah, o tigre



Fonte: Aladdin (1992)

Em outra cena, ocorrida durante a fuga de Aladdin frente os guardas de Agrabah, é mostrado um *fakir* e num outro momento um homem que anda sobre brasas, trazendo uma ambientação de exotismo, mistério e magia.

Figura 24: homem caminhando sobre a brasa



Fonte: Aladdin (1992)

Figura 25: *fakir*



Fonte: Aladdin (1992)

Em outro quadro, durante a fuga de Jasmine do palácio, a mesma vai a uma feira e rouba uma maçã. Seu ato é repreendido pelo dono da barraca que grita “*você sabe qual é a penalidade para roubo?*”, o comerciante prontamente ameaça cortar a mão de Jasmine em represália ao ato da princesa, como pode ser observado na figura 26. A cena e o diálogo mostram a visão generalizadora e preconceituosa que os produtores do filme têm sobre o “oriental”, relacionando-o e estereotipando-o com a violência praticada pelo comerciante, como se no oriente a justiça fosse feita “pelas próprias mãos”. Pode-se notar também nesta cena a diferença de fenótipo entre a princesa Jasmine e o comerciante local.

Figura 27: comerciante repreendendo Jasmine



Fonte: Aladdin (1992)

Figura 26: comerciante sacando a espada



Fonte: Aladdin (1992)

Figura 28: comerciante pronto para cortar a mão de Jasmine



Fonte: Aladdin (1992)

Finalmente, mas não menos importante, as personagens femininas do filme são apresentadas de forma totalmente sexualizada e erotizada, como forma de enfatizar o exotismo da mulher oriental, que apresentam vestimentas curtas e/ou travestidas de odaliscas, outro estereótipo. Além disso, a protagonista feminina do filme, a Princesa Jasmine, é subserviente e não é dotada de agência sobre sua própria vida, sendo essa resultado direta da ação dos homens do filme, o Sultão, Jafar e Aladdin, sendo o último quem vai assegurar sua felicidade quando finalmente recebe permissão para esposá-la (GIROUX, 1995, p.66)

Figura 29: odaliscas



Fonte: Aladdin (1992)

Figura 30: Jasmine erotizada



Fonte: Aladdin (1992)

Essas características e preconceitos apresentados nos exemplos acima são resultado, segundo Vicente Monleón pois a Disney se define como uma produtora de

animação que pretende reforçar os valores e as práticas culturais dos Estados Unidos através de suas obras (MONLEÓN, 2020, p. 114). Mas, sem dúvida, uma análise sobre as representações e mensagens (re)produzidas pelos estúdios Disney não poderia estar completa sem que haja uma importante contribuição de Henry Giroux, professor estadunidense que tem como foco a pedagogia crítica e o estudo das mídias, sobretudo da Disney.

Giroux (1995), como autor clássico en la literatura especializada de análisis Disney, argumenta que esta industria de animación occidental entretiene, transmite y asienta en el subconsciente de las personas consumidoras unos mensajes sobre los comportamientos sociales de occidente. “A cada objeto representado, significante, corresponde un significado, fácil de identificar por la sociedad. Son símbolos que nos acompañan durante años, aunque susceptibles a cambios interpretativos” (del Arco, 2007, p. 2 apud MONLEÓN, 2020, p. 113)

De acordo com o próprio Henry Giroux, sua percepção sobre as obras dos estúdios Disney mudou a partir do momento em que ele se aproximou das mesmas por ser pai de três filhos e que, num certo momento da vida dos filhos, eles entraram em contato com as obras da Disney como a grande maioria das crianças estadunidenses e também ao redor do mundo. Mais atento às obras, Giroux pôde perceber a Disney como uma “máquina de ensinar” valores, ideologias e estereótipos dos mais variados.

Antes de me tornar um observador dessa forma de cultura infantil, eu aceitava o geralmente inquestionável pressuposto de que os filmes animados estimulam a imaginação e a fantasia, reproduzem uma aura de inocência e saudável aventura e, em geral, são “bons” para as crianças. Em outras palavras, esses filmes pareciam ser veículos de divertimento, uma fonte altamente respeitada e buscada de prazer e alegria para as crianças. Entretanto, num período muito curto, tornou-se claro para mim que a relevância desses filmes ultrapassava as fronteiras do divertimento. É desnecessário dizer que a importância dos filmes animados opera em muitos registros, mas um dos mais persuasivos é o papel que eles exercem como novas “máquinas de ensinar”. Logo descobri que para meus filhos, e suspeito que para muitas outras crianças, esses filmes inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família. (GIROUX, 1995, p.51)

Apesar de reconhecer o valor das produções da Disney que possuem a capacidade de envolver, em termos pedagógicos extremamente bem-sucedidos, as necessidades e os interesses das crianças (GIROUX, 1995, p.58), a questão proposta por Giroux problematiza uma suposta assepsia, neutralidade e inocência presente nas produções do estúdio e também do parque temático que leva o mesmo nome nos Estados Unidos. Essa preocupação de Giroux se justifica já que as obras moldam o senso de realidade para as crianças, ao adotar noções específicas e frequentemente assépticas

de identidade, diferença e história, no universo cultural e aparentemente apolítico do “Reino Mágico” (GIROUX, 1995, p.57). Portanto, o que Giroux busca é derrubar essa noção de neutralidade e assepsia das produções, tomando como um de seus exemplos justamente o filme *Aladdin*, principalmente no que diz respeito às questões raciais, o que vai ao encontro a minha proposta.

De acordo com o autor, no filme há uma caracterização, uma política de identidade associada com a cultura árabe que amplifica estereótipos populares já reforçados pela mídia, através de sua interpretação da Guerra do Golfo (1990-1991), conflito que ocorreu anos antes do lançamento do filme. Essa relação é importante pois, a discussão fílmica deve ser complementada com uma análise das práticas institucionais do contexto, já que esses moldam interpretações; mas os contextos políticos, econômicos e ideológicos também produzem os textos que devem ser lidos. (GIROUX, 1995, p.64).

Essas representações racistas são ainda reproduzidas numa série de personagens secundários que são descritos como grotescos, violentos e cruéis (GIROUX, 1995, p.69) como já analisado anteriormente neste mesmo capítulo, mas o racismo presente no filme vai além das caracterizações e estereótipos reproduzidos, se encontra na ausência de representações mais complexas de personagens orientais ou de outras raças e etnias, resultado da branquitude de seus produtores, mas também

através de uma linguagem e um sotaque racialmente carregados. Por exemplo, Aladim descreve os árabes “maus” com sotaques carregados, estrangeiros, enquanto Jasmine e Aladim, transformados em personagens anglos, falam num inglês americanizado padrão. Uma indicação do racismo que inspira essa descrição é fornecida por Peter Schneider, presidente dos filmes de animados da Disney, que observa que a modelagem de Aladim se baseou em Tom Cruise. (GIROUX, 1995, p.70)

Após essa análise de *Aladdin* podemos, portanto, afirmar que as imagens que se apresentam na obra, sobretudo com a música de abertura *Arabian Nights* são resultado da construção imaginário social do Norte global orientalista, eurocêntrico, perante a cultura asiática, islâmica e/ou árabe. Essas imagens e símbolos que se apresentam durante todo o filme reforçam estereótipos, generalizações, que ao serem transmitidos através de obras audiovisuais de grande alcance e recepção acabam por amplificar os desdobramentos desses preconceitos, educando seus receptores a partir de uma máquina de ensinar (GIROUX, 1995). A questão, portanto, é que essa máquina de ensinar está cada vez mais presente, já que nossa sociedade é baseada

sobretudo numa cultura predominantemente visual, midiaticizada e que portanto educa para além do ambiente escolar.

Para tentar reduzir essa aceitação acrítica das obras da Disney, mas não só dela, Giroux vai ao encontro da proposta já discutida nessa pesquisa de Douglas Kellner no sentido de uma pedagogia visual crítica que deve ser aprendida no ambiente escolar. Segundo ele,

Dada a influência da ideologia da Disney sobre as crianças, é imperativo que pais, mães, professores/as e outros adultos compreendam de que forma esses filmes atraem a atenção e moldam os valores das crianças que os vêem e os compram. Como produtora de cultura infantil, a Disney não deveria receber nenhuma isenção fácil simplesmente por ser definida como uma cidadela universal de divertimento e bom humor. Pelo contrário, como uma das principais instituições encarregadas de construir a infância nos Estados Unidos, ela deve merecer uma saudável suspeita e um debate crítico. Esse debate não deveria estar limitado ao lar, mas deveria ser um elemento central da escola e de qualquer outro local público importante de aprendizagem. (GIROUX, 1995, p.58)

Portanto, pode-se afirmar que a produção da mídia está intimamente imbricada em relações de poder e serve para reproduzir os interesses das forças sociais poderosas, (KELLNER, p.64) geralmente de maneira indireta e subjetiva, e é justamente por esse fator que defendo, assim como Douglas Kellner e Henry Giroux, uma alfabetização crítica da mídia, de forma que seja possível conferir a nossos estudantes ferramentas para identificar mensagens, símbolos, representações e estereótipos nas obras audiovisuais para que estejam cada vez mais aptos e acostumados a analisar essas obras. É o que proponho a seguir no próximo capítulo ao sugerir uma disciplina eletiva no ensino básico.

Na verdade, é nossa esperança que este estudo contribua para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica da mídia capaz de conferir o poder de discernir as mensagens, os valores e as ideologias que estão por trás dos textos da cultura da mídia. Quando as pessoas aprendem a perceber o modo com a cultura da mídia transmite representações opressivas de classe, raça, sexo, sexualidade, etc. capazes de manter uma distância crítica em relação às obras da cultura da mídia e assim adquirir poder sobre a cultura em que vivem. Tal aquisição de poder pode ajudar a promover um questionamento mais geral da organização da sociedade e ajudar a induzir os indivíduos a participarem de movimentos políticos radicais que lutem pela transformação social. (KELLNER, 2001, p.83)

Capítulo 5 – (des)educando olhares: uma proposta

A proposta que apresento nesse capítulo foi pensada para ser utilizada como uma disciplina eletiva nas escolas, ou segundo a Lei nº13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e instituiu o novo Ensino Médio, pode ser encaixada nos chamados itinerários formativos. Antes de apresentar a proposta, é preciso apontar para o fato de que ao propor um produto a ser aplicado a partir da implementação do Novo Ensino Médio, não tenho a intenção de enaltecer sua implementação, mas sim uma tentativa de encontrar brechas para desenvolver uma proposta interessante e importante para a vida do estudante dentro dessa nova realidade. É quase unânime entre os profissionais da educação os prejuízos que a implementação do Novo Ensino Médio trouxe para as escolas, mas sobretudo, para os estudantes. Por alto, pode-se citar e destacar principalmente a falta de debate com a comunidade escolar antes da implementação; mas também a unificação de disciplinas e sua conseqüente redução da carga horária e empobrecimento do ensino; a falta de transparência sobre os “itinerários formativos” e a pouca estrutura da maioria das escolas para realizar todos os itinerários formativos; além disso, em muitas escolas os itinerários vão significar o fim de disciplinas fundamentais para a formação de estudantes participativos e entendedores do seu papel na sociedade como, por exemplo, a própria disciplina História.

Voltando a proposta, os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP¹⁴. Porém, como é sabido que cada instituição tem suas especificidades, a atividade pode ser adaptada para o Ensino Fundamental ou também em uma oficina de duração mais curta, a depender da disponibilidade de tempo da instituição. A seguir apresento uma proposta de ementa para a disciplina a partir das reflexões dos capítulos anteriores.

¹⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 20 de dez. de 2022.

Disciplina: (Des)educando olhares

Professor:

Tema: audiovisual

Ano Letivo:

Ementa: O curso tem como objetivo promover a reflexão dos estudantes sobre as obras audiovisuais a fim de aprofundar suas capacidades de análise de fontes audiovisuais, fundamentais nas aulas de História e no cotidiano do estudante, enfatizando as mensagens (re)produzidas nas obras. Para isso, o curso será dividido em quatro momentos: o primeiro, será de debate sobre as opiniões e predisposições dos estudantes sobre as obras audiovisuais; o segundo momento, será de apreciação de algumas obras selecionadas pelo docente e também pelos estudantes; o terceiro momento, será de desenvolvimento do produto a ser apresentado pelos estudantes a partir da ideia de “jovem-estudante cineasta” defendida por Rodrigo Ferreira (FERREIRA, 2018, p.162) ; o quarto e último momento, será de apresentação dos produtos, posterior debate e avaliação entre os estudantes e o docente.

PROGRAMA

Aula 1 - Apresentação do curso/docente e estudantes;

PARTE I – EXPERIÊNCIAS COM O AUDIOVISUAL

Aula 2 - problematizações iniciais feitas a partir da aplicação do questionário em sala (Anexo I)

Objetivo:

- Identificar as experiências prévias dos estudantes com obras audiovisuais.
- Obter as preferências e rejeições de gêneros fílmicos.
- Traçar a frequência com que assistem obras audiovisuais.

Desenvolvimento:

- Essa aula tem como função principal identificar as experiências prévias do/a estudante com as obras audiovisuais, para isso recorrerá ao questionário que será entregue logo após os primeiros momentos de organização da turma em círculo; após a entrega, os/as estudantes terão a duração da aula para completar o questionário e entregá-lo ao docente.

Materiais:

- Notebook
- Projetor
- Questionário

Aula 3 – debate com os estudantes sobre as respostas apresentadas no questionário

Objetivo:

- Analisar as experiências prévias dos estudantes com obras audiovisuais
- Analisar as preferências e rejeições de gêneros fílmicos.
- Analisar a frequência com que assistem obras audiovisuais.

Desenvolvimento:

- com os questionários da aula anterior já respondidos e lidos pelo docente, o mesmo poderá fazer uma roda de conversa com os/as estudantes sobre os resultados do questionário; a partir da conversa incentivamos ao docente que pergunte os/as estudantes algumas sugestões de obras audiovisuais que seriam encaixadas na parte II do curso.

Materiais:

- Questionário

Aula 4 – apresentação da história da animação e conceitos do audiovisual

Objetivo:

- Reconhecer as partes que compõem uma obra audiovisual.
- Identificar as diferentes possibilidades de transmissão de ideias nas obras.

Desenvolvimento:

- Num primeiro momento, recomenda-se que o docente faça uma conversa com os/as estudantes para investigar se há algum conhecimento prévio sobre as partes que formam uma obra audiovisual;
- Num segundo momento, o/a docente deverá apresentar de forma breve a história da animação, relacionando-a com o avançar do século XX e suas tecnologias; (recomenda-se o uso do capítulo II para organizar a linha do tempo da animação/audiovisual)
- Num terceiro momento, o/a docente deverá projetar a partir de slides os conceitos básicos do audiovisual retirados de trechos das obras de Marcos Napolitano e Rodrigo Ferreira; recomenda-se as parte *Elementos de Linguagem e História do Cinema* (NAPOLITANO, p.57) e *Elementos da Linguagem Fílmica* (FERREIRA, 2018,p.95).

Materiais:

- Notebook
- Projetor

Bibliografia:

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Luz, câmera, história! : práticas de ensino com o*

cinema - 1. Ed – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018. – Coleção Práticas Docentes.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

Aula 5 – apresentação de conceitos a serem observados nas obras

Objetivo:

- Compreender alguns dos conceitos a serem observados na análise das obras.
- Identificar nas obras símbolos e signos que possam ser relacionados aos conceitos.

Desenvolvimento:

- Num primeiro momento, recomenda-se que o docente faça uma conversa com os/as estudantes para avaliar se os mesmo estão familiarizados ou têm conhecimento dos conceitos;
- Num segundo momento, a partir das respostas do momento anterior, o docente poderá relacionar os conceitos que serão apresentados com alguns conteúdos programáticos da disciplina de História. (ex: Imperialismo/neocolonialismo; etnocentrismo/chegada às Américas)
- Num terceiro momento, o/a docente deverá projetar a partir de slides os conceitos que serão enfatizados nas análises das obras audiovisuais ao longo do curso, estereótipos, imaginário social e etnocentrismo, retirados de trechos das obras de Carla Meinerz, Denis de Moraes e Everardo Rocha respectivamente.

Materiais:

- Notebook
- Projetor

Bibliografia:

MEINERZ, Carla. *Estereótipo*. In: *Dicionário de Ensino de História*. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. - Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MORAES, Denis de. *Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural*. In *Revista Contratempo*, n. 01, 1997, pp. 93-104.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. 5ª edição. Editora Brasiliense, 1988.

PARTE II – APRECIÇÃO DE OBRAS AUDIOVISUAIS

Nessa etapa, será exibido trechos de filmes ou se possível o filme inteiro, para que os estudantes possam observa-los de acordo com os debates suscitados na Parte I.

Aula 6 – exibição da obra *Ponto de Vista*.

Objetivo:

- Observar as diferentes possibilidades de narrativa, e de fontes, do mesmo fato a partir de diferentes montagens e, portanto, olhares, dos emissores das mensagens.

Desenvolvimento:

- Num primeiro momento, deve-se organizar os alunos de forma que todos/as consigam ver a projeção do filme e ouvir o som da obra.
- Num segundo momento, antes da exibição, chamar atenção dos/as estudantes sobre o que deve ser priorizado na análise dessa obra em particular: as diferentes formas de narrativas do mesmo evento a partir de diferentes olhares sobre o mesmo evento.
- Num terceiro momento, projeta-se o filme para a apreciação da turma.

Materiais:

- Notebook
- Projetor
- Caixa de som

Filmografia:

PONTO DE VISTA. Direção: Pete Travis. Produção de Neal H. Moritz. Estados Unidos: [Columbia Pictures](#), 2008. DVD.

Aula 7 – debate

Objetivos:

- Analisar a compreensão dos estudantes sobre a obra e suas mensagens.
- Identificar possíveis conceitos que possam ser trabalhados a partir da obra.
- Identificar possíveis conexões com os assuntos abordados nas disciplinas escolares.

Desenvolvimento:

- Num primeiro momento, organizar os estudantes com as cadeiras em círculo para que possa ser mais fácil de se observar e ouvir o que o outro está dizendo.
- Num segundo momento, como ponto de partida para o debate recomenda-se a leitura de algumas das fichas de análise da obra de acordo com a vontade do/da estudante.
- Num terceiro momento (que também pode acontecer juntamente com o segundo dependendo do caminhar da aula), abre-se para debate sobre as opiniões sobre a obra de forma geral, a fim de suscitar análise da obra a partir dos conceitos trabalhados na aula 5.

Materiais:

- Ficha de análise

Aula 8 – exibição da obra *Reel Bad Arabs*

Objetivo:

- Identificar o histórico de diferentes representações e estereótipos da identidade árabe e/ou islâmica a partir das obras produzidas por filmes Ocidentais, sobretudo, Hollywood em diferentes contextos históricos.
- Analisar as repercussões que essas mensagens possam ter no receptor.

Desenvolvimento:

- Num primeiro momento, deve-se organizar os alunos de forma que todos/as consigam ver a projeção do filme e ouvir o som da obra.
- Num segundo momento, é recomendado que o docente entregue a ficha de análise do filme (anexo II) para os/as estudantes. O docente pode optar por deixar a entrega da ficha para o final da atividade, porém, recomenda-se que a mesma seja entregue antes para que o/a estudante possa ir preenchendo de acordo com o que observar ao longo da exibição.
- Num terceiro momento, projeta-se o filme para a apreciação da turma.

Materiais:

- Notebook
- Projetor
- Caixa de som

Filmografia:

REEL BAD ARABS. Direção: Sut Jhally. Produção de Jeremy Earp. Estados Unidos, 2006. Youtube. Duração: 50 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f3o4Rtp2jTQ&t=3s>>. Acesso em: 20 de dez. de 2022.

Aula 9 – debate

Objetivo:

- Analisar a compreensão dos estudantes sobre a obra e suas mensagens.
- Identificar possíveis conceitos que possam ser trabalhados a partir da obra.
- Identificar possíveis conexões com os assuntos abordados nas disciplinas escolares.

Desenvolvimento:

- Num primeiro momento, organizar os estudantes com as cadeiras em círculo para que possa ser mais fácil de se observar e ouvir o que o outro está dizendo.

- Num segundo momento, como ponto de partida para o debate recomenda-se a leitura de algumas das fichas de análise da obra de acordo com a vontade do/da estudante.

- Num terceiro momento, abre-se para debate sobre as opiniões sobre a obra de forma geral, a fim de suscitar análise da obra a partir dos conceitos trabalhados na aula 5.

Materiais:

- Ficha de análise

Aula 10 – exibição da obra *Aladdin*.

Objetivo:

- Identificar as (re)produções de preconceitos na obra a partir do que foi debatido nas aulas anteriores, sobretudo na parte I da disciplina.

- Analisar as repercussões que essas mensagens possam ter no receptor.

Desenvolvimento:

- Num primeiro momento, deve-se organizar os alunos de forma que todos/as consigam ver a projeção do filme e ouvir o som da obra.

- Num segundo momento, é recomendado que o docente entregue a ficha de análise do filme para os/as estudantes. O docente pode optar por deixar a entrega da ficha para o final da atividade, porém, recomenda-se que a mesma seja entregue antes para que o/a estudante possa ir preenchendo de acordo com o que observar ao longo da exibição.

- Num terceiro momento, projeta-se o filme para a apreciação da turma.

Materiais:

- Notebook

- Projetor

- Caixa de som

Filmografia:

ALADDIN. Direção de Ron Clements e John Musker. EUA: Walt Disney Pictures, 1992. DVD (90 min).

Aula 11 – debate

Objetivos:

- Analisar a compreensão dos estudantes sobre a obra e suas mensagens.

- Identificar possíveis conceitos que possam ser trabalhados a partir da obra.

- Identificar possíveis conexões com os assuntos abordados nas disciplinas escolares.

Desenvolvimento:

- Num primeiro momento, organizar os estudantes com as cadeiras em círculo para que possa ser mais fácil de se observar e ouvir o que o outro está dizendo.
- Num segundo momento, como ponto de partida para o debate recomenda-se a leitura de algumas das fichas de análise da obra de acordo com a vontade do/da estudante.
- Num terceiro momento, abre-se para debate sobre as opiniões sobre a obra de forma geral, a fim de suscitar análise da obra a partir dos conceitos trabalhados na aula 5.

Materiais:

- Ficha de análise.

Aula 12 – filme escolhido pelos estudantes

Objetivo:

- Identificar as mensagens transmitidas na obra.
- Analisar as repercussões que essas mensagens possam ter no receptor.

Desenvolvimento:

- Num primeiro momento, deve-se organizar os alunos de forma que todos/as consigam ver a projeção do filme e ouvir o som da obra.
- Num segundo momento, é recomendado que o docente entregue a ficha de análise do filme para os/as estudantes. O docente pode optar por deixar a entrega da ficha para o final da atividade, porém, recomenda-se que a mesma seja entregue antes para que o/a estudante possa ir preenchendo de acordo com o que observar ao longo da exibição.
- Num terceiro momento, projeta-se o filme para a apreciação da turma.

Materiais:

- Notebook
- Projetor
- Caixa de som

Aula 13 – debate

Objetivos:

- Relacionar a obra escolhida com as temáticas e debates ocorridos nas aulas anteriores.

Desenvolvimento:

- Num primeiro momento, organizar os estudantes com as cadeiras em círculo para que possa ser mais fácil de se observar e ouvir o que o outro está dizendo.

- Num segundo momento, como ponto de partida para o debate recomenda-se a leitura de algumas das fichas de análise da obra de acordo com a vontade do/da estudante.

- Num terceiro momento, abre-se para debate sobre as opiniões sobre a obra de forma geral, a fim de suscitar análise da obra a partir dos conceitos trabalhados na aula 5.

Materiais:

- Ficha de análise.

PARTE III – DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Nessa etapa, os estudantes após enriquecerem seu repertório de análise fílmica com as Partes I e II, terão que pensar e desenvolver o produto que será utilizado como avaliação da disciplina.

Aula 14 – apresentação da proposta de avaliação

Aula 15- desenvolvimento do produto

- No primeiro momento de desenvolvimento do produto audiovisual, os estudantes, separados em grupos, devem levantar as primeiras temáticas que são do interesse dos mesmos e que possam servir como inspiração para o produto.

Aula 16- desenvolvimento do produto

- No segundo momento, os estudantes já com uma noção da temática que será desenvolvida no produto, deverão pensar num esboço do roteiro que a obra audiovisual terá;

Aula 17- desenvolvimento do produto

- No terceiro momento, deverá ser apresentado para o/a docente o roteiro do produto pensado pelos estudantes, de forma que seja possível fazer alguma sugestão ou alteração a tempo da avaliação.

- ainda, se possível, estimular os estudantes a produzir uma obra como “piloto” para ser apresentada ao docente na aula seguinte.

Aula 18 – desenvolvimento do produto

- No quarto e último momento de desenvolvimento, os estudantes deverão apresentar ao docente uma prévia do produto através do piloto e os ajustes, se necessários, serão feitos;

PARTE IV – APRESENTAÇÕES E AVALIAÇÃO

Nesse momento será apresentado para os membros do curso e para o/a docente os produtos resultantes do curso e que foram desenvolvidos nas aulas anteriores

Aula 19 – apresentações

Aula 20 – apresentações

Aula 21 – apresentações

Aula 22 – apresentações

Aula 23 – MOSTRA (DES)EDUCANDO OLHARES

- como forma de motivar os estudantes e de apresentar para os demais membros da escola os resultados, estimula-se a organização de uma mostra pelos próprios estudantes juntamente com o/a docente.

AValiação:

O/a estudante, ou o grupo de estudantes (a depender do tamanho da turma) deverá produzir um pequeno filme (duração a combinar com os/as estudantes) que apresente sua visão de algum local ou momento vivido, com a posterior apreciação e análise dos demais estudantes da turma, que juntamente com o docente comporão a nota final do avaliado a partir da ficha avaliativa (anexo III).

Objetivo:

- Avaliação coletiva das obras produzidas pelos estudantes
- Identificar as mensagens transmitidas pelos estudantes em suas obras.
- Constatar se o/a estudante se apropriou da linguagem audiovisual

Considerações finais

Chegamos ao final dessa pesquisa, depois de algumas páginas escritas, discussões e sugestões para o leitor. O capítulo I buscou apresentar reflexões do potencial de análise e crítica das mídias audiovisuais, a partir da obra de Douglas Kellner, sobretudo o conceito de cultura da mídia, que busca relacionar a obra audiovisual, suas mensagens, signos, o contexto de sua produção e seus desdobramentos sociais. Além disso, buscou-se a partir de leituras de diversas áreas articular o potencial e as possíveis problemáticas que as produções audiovisuais podem apresentar resultantes do seu olhar quase que naturalizado de seus produtores, diretores, criadores, distribuidores mais reconhecidos e consumidos, formados e no eixo Estados Unidos-Europa Ocidental, e que, por isso, são carregados e constituídos em grande parte do pensamento formado a partir da branquitude.

No capítulo II, com auxílio de autores da arte e da comunicação, apresentei brevemente um panorama histórico do audiovisual. Nesse capítulo, espero que o leitor tenha conseguido perceber que o audiovisual começou como uma dentre as várias experiências de cientistas na chamada *Belle Époque* e ao longo da história, sobretudo do século XX, foi percebido e desenvolvido o seu potencial de entretenimento, de estética e de fruição.

O capítulo III indo de encontro com a temática dos capítulos anteriores, reflete sobre o potencial do audiovisual no ambiente escolar. Para isso, foi apresentado um breve histórico do uso de obras audiovisuais por governos com a finalidade de educar sua população ao longo da História. Na sequência foram apresentadas reflexões sobre os usos já estabelecidos pelos docentes no ambiente escolar, sua introdução nos parâmetros educacionais, além da exposição e resistência de algumas pessoas (ainda) sobre o uso do audiovisual no ambiente escolar, a partir de um caso ocorrido durante minhas próprias aulas.

No capítulo IV, foi apresentado a partir das reflexões dos capítulos anteriores uma análise de caso da obra *Aladdin* (1992). Para isso, foram retirados momentos da obra como, por exemplo, a música de abertura *Arabian Nights*, assim como uma análise dos personagens que a compõem, relacionando-as aos conceitos trabalhados nos capítulos anteriores. Espero que com a ajuda das reflexões feitas nos capítulos anteriores o leitor possa ter percebido a partir do estudo de caso, as mensagens (re)produzidas nas obras audiovisuais e que, no caso de *Aladdin*, estão carregadas de estereótipos e preconceitos.

Finalmente, no capítulo V, foi apresentada uma sugestão de disciplina eletiva ou de itinerário formativo, que possa ser aplicado com estudantes do ensino básico e que possa desenvolver a (des)educação do olhar. Como forma de estimular os estudantes e o ambiente escolar de forma geral, estimulou-se o desenvolvimento de obras audiovisuais por parte dos estudantes e sua posterior exibição em uma mostra na própria escola a fim de divulgar o aprendizado do curso proposto. Infelizmente, essa proposta que já havia sido pensada por mim em momentos anteriores não foi posta em prática por diversos motivos, mas sem dúvida alguma, pretendo utilizá-la em algum momento propício para tal. Ainda que não tenha conseguido aplicar esta ideia de curso ou disciplina eletiva, espero que o leitor dessa pesquisa, consiga utilizar as propostas apresentadas em seu trabalho docente se isso for possível.

A leitura dessa pesquisa provavelmente não tomou mais que algumas horas do leitor, mas sua escrita levou meses para ser concluída e agora que termino tenho a impressão de que muito mais poderia ser apresentado e analisado, o que espero que seja feito numa possível pesquisa futura, já que o assunto tanto me interessa. Porém, acredito (e espero) que essas mesmas páginas possam contribuir para que os professores reflitam sobre a importância da análise de obras audiovisuais, tão presentes na vida de nossos estudantes e docentes, mas que, apesar de já ter

conquistado espaço no ambiente escolar ainda carece de um maior espaço para análise e reflexão neste mesmo ambiente.

BIBLIOGRAFIA

- AS MIL E UMA NOITES. Versão de Antoine Galland. Tradução de Alberto Diniz. Apresentação de Malba Tahan. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*/ Circe Maria Fernandes Bittencourt. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF-0518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 28/02/2020.
- CABECINHAS, R. *Media, etnocentrismo e estereótipos sociais*. In *As Ciências da Comunicação na Viragem do Século*. Actas do I Congresso de Ciências da Comunicação. Lisboa: Vega (pp. 407-418). 2002.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.
- COELHO, Raquel Cristina. *A história da África em filmes de animação – práticas do ensino fundamental – anos iniciais*. Anais Eletrônico do XIII Encontro Estadual de História: "História e mídias: narrativas em disputas". Pernambuco, 2020.

DAROS, Otavio. *De Nietzsche a Paulo Freire: a proposta de alfabetização midiática de Douglas Kellner*. Revista UNINTER de comunicação v. 8, n. 15 dez. 2020.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*/ Rosália Duarte – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *O Outro No Cinema*. Revista Teias, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 6 pgs., jul. 2009. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24058>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

DUARTE, Rosália; LEITE, Camila; MIGLIORA, Rita. *Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

DUARTE, Rosália; MIGLIORA, Rita; CARVALHO, Maria Cristina. *Narrativas como base para desenvolvimento de habilidades de análise e produção de conteúdo para mídias digitais*. In: *Agentes e Vozes Um Panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Editor: Ilana Eleá. 2014.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. In *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

FANTIN, Monica. *Produção cultural para crianças e o cinema na escola*. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003. GT 16 - Educação e Comunicação. p.1-15.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Luz, câmera, história! : práticas de ensino com o cinema - 1*. Ed – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2018. – Coleção Práticas Docentes.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Marc Ferro; Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOSSATTI, Carolina Lanner. *Cinema de animação: Uma trajetória marcada por inovações*. VII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA: mídia alternativa e alternativas midiáticas. Fortaleza, Ceará, 2009.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola*. ed. Autêntica, 2013.

GIROUX, Henry. *A dineyzação da cultura infantil*. In *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*/Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio

Moreira (orgs.) – Petrópolis, RJ, 1995.

_____. *Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney*. In *Alienígenas na sala de aula* / Tomaz Tadeu da Silva (org.) 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 - (Coleção Estudos Culturais em Educação) Vários autores.

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

KORNIS, Mônica Almeida. *História e cinema: um debate metodológico*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 237-250, 1992.

LUCENA JUNIOR, Alberto. *Arte da animação*. Editora Senac São Paulo. Edição do Kindle, 2019.

MAGNO, Maria Ignês Carlos. *O desenho animado em sala de aula*. Comunicação 8r Educação. São Paulo, (27): 105 a 109, maio/ago. 2003.

MARCELLO NETO, Mario Marcello. *Que Animação! Os desenhos animados e o ensino de história: um diálogo possível*. Aedos, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p.845-857, set. 2012.

MEINERZ, Carla. *Estereótipo*. In: *Dicionário de Ensino de História*. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. - Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MORAES, Denis de. *Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural*. In Revista Contratempo, n. 01, 1997, pp. 93-104.

MORAN, José. *O vídeo na sala de aula*.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVA, Vicente Monleón. *Una pedagogía crítica para el tratamiento de la Cultura Visual Disney*.

PINTO, Claudio Viera. *Cinema de animação – um breve olhar entre o lazer e a diversão: formação para que?* Amparo, 2009. Disponível em <http://portal.unisepe.com.br/unifia/educacao-em-foco/ano-2009/>. Acesso em 21/05/2020.

PORTO, César Henrique de Queiroz; CHAVES FILHO, José Eustáquio; SILVA, Luiz Gustavo Soares. *Imagens do outro: orientalismo na mídia contemporânea*. Anais do

XII Congresso Regional e I Congresso Internacional de História da Unimontes. Realizado em Montes Claros – MG em agosto de 2016.

REIS JR., João Alves; DUARTE, Rosália Maria. O livro de imagens luminosas. Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil [1889-1937]. Rio de Janeiro, 2008, 251 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. 5ª edição. Editora Brasiliense, 1988.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. Ensino de história e branquitude In Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais. - 1ª.ed. – Porto Alegre, RS: Editora Letra1, 2021. 152 p.

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

SABADIN, Celso. *A história do cinema para quem tem pressa* / Celso Sabadin. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Valentina, 2018. recurso digital

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* / Edward W. Said, tradução Rosaura Eichenberg. – 1ª.ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SÁNCHEZ COSTA, Fernando. *La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva Pasado y Memoria*. Revista de Historia Contemporánea, núm. 8, 2009, pp. 267-286 Universidad de Alicante. Alicante, España.

SOUZA, Boaventura Souza. Introdução. In SANTOS, Boaventura Souza; MENEZES, Maria Paula (org). *Epistemologias do Sul. Epistemologias do sul* [livro eletrônico] / Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses [orgs.]. -- São Paulo : Cortez, 2013.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. *O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula*. Tatiana Cuberos Vieira. Campinas: PUC-Campinas, 2008. 182p.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Ed. Vozes, 2012.

FILMOGRAFIA

ALADDIN. Direção de Ron Clements e John Musker. EUA: Walt Disney Pictures, 1992. 1 DVD (90 min).

PONTO DE VISTA. Direção: Pete Travis. Produção de Neal H. Moritz. Estados Unidos: Columbia Pictures, 2008. DVD.

REEL BAD ARABS. Direção: Sut Jhally. Produção de Jeremy Earp. Estados Unidos, 2006. Youtube. Duração: 50 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f3o4Rtp2jTQ&t=3s>>. Acesso em: 20 de dez. de 2022.

ANEXO I

Nome:

Turma:

Unidade:

Idade:

Perguntas:

1) Você se considera uma pessoa que gosta de filmes, séries, etc.? Justifique.

2) Porque você optou por participar desse curso?

3) Você está mais acostumado a consumir que formato de mídia? (filmes, séries, miniséries, redes sociais, etc.)

4) Com que frequência, em média, você costuma consumir obras audiovisuais? (filmes, séries, etc.) () uma por dia

uma por semana

uma por mês

uma a cada dois meses

uma por semestre

uma por ano

5) Em qual plataforma você costuma a assistir uma obra audiovisual?

cinema *streaming* *torrent* DVD ou similar

6) Qual gênero é de sua preferência?

Ação Suspense Terror

Drama Animação Outro _____7)

Você é capaz de observar a obra audiovisual e relaciona-la a conteúdos vistos na escola?

sim em parte, depende do gênero não

8) Quando assiste a uma obra audiovisual, você identifica as mensagens transmitidas na obra?

sim em parte, depende do gênero não

ANEXO II

Nome:

Turma:

Unidade:

Ficha de Análise

Agora que você já viu o filme ou o trecho do filme juntamente com seus colegas, por que não nos transformamos em críticos de cinema e analisamos eles bem de perto? Vamos lá!

O primeiro passo é preencher o que se pede abaixo.

Nome do filme: _____

Gênero: _____

País: _____

Essa parte é moleza, né? Agora começa a ficar interessante...

Escreve aqui embaixo como você resumiria essa obra para uma pessoa que te perguntasse sobre ela, é a famosa sinopse.

Agora vamos ver se você é sinistro/a mesmo...

A partir do que você viu, será que dá para relacionar com alguma coisa que aprendemos na escola? Qual?

Tá tirando onda...Diz agora aí qual/quais mensagem(ns) você identificou no trecho ou na obra exibida, que ideia ela/elas te transmitiu?

Para fechar com chave de ouro e deixar seu professor emocionado, você consegue me dizer algum trecho em que é possível relacionar a obra ou o trecho com algum dos conceitos debatidos em nossas aulas? (estereótipo, etnocentrismo, imaginário social, etc.).
