

**KIRIKOU E A FEITICEIRA:
MULTIPERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DO OLHAR**

Francilene Brito da Silva

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

e-mail: artlenha@yahoo.com.br

Orientador: Prof. PhD Francis Musa Boakari

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

RESUMO

O trabalho em sala de aula via cinema de animação de Michel Ocelot, com o filme *Kirikou et Le Sousiere* (Kiriku e a Feiticeira) foi uma experiência com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Prof. Ofélio Leitão, na Zona Sul de Teresina, PI. A partir da pergunta: o que elas/eles viram de especial nesse filme? Venho refletindo e trabalhando na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, na proposta de um Ensino de Arte contemporâneo, pautado na estética do cotidiano e na resistência pelo conhecimento artístico afrodescendente, já que a maioria das/os alunas/os é visivelmente de fenótipo do grupo sócio-racial negro. O cinema de animação é uma linguagem que provoca identificações (DUARTE, 2002) e, um discurso (HORST, 2004) que encanta as/os estudantes – presente no dia-a-dia delas/es, penso ser salutar esta reflexão. Articulando estes pensamentos, dialogo com Boakari (2008), Freire (2005), Santos (2005), Santos (2010), Richter (2003) e McLaren (2000)). Considero também a Lei 11.645/2008, sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

PALAVRAS-CHAVE: arte, afrodescendência, conhecimento e resistência.

O conhecimento humano/social, bem como a estética permitem que façamos múltiplas abordagens quanto ao que vivenciamos na escola ou em quaisquer outros lugares/tempos em que nos encontramos. É assim quando nos reportamos à imagem fílmica, seja ela transmitida fora ou dentro da escola, basta quisermos explorá-la para uma efetiva ação educadora. Portanto, libertadora do nosso olhar. Nesse artigo levanto possibilidades reflexivas sobre a resistência e a estética, veiculadas no filme *Kirikou e a Feiticeira* (KIRIKU, 2002) e vinculadas ao ensino da arte e às relações étnico-raciais afrodescendentes. O objetivo foi responder algumas perguntas pertinentes a esse *olhar*: Questionar e conhecer são formas de resistir? O cuidado estético na feitura do filme e no conteúdo/forma de personagens como Kirikou, sua mãe e o velho Sábio da

Montanha Proibida permitem comparações positivas com a cultura afrodescendente numa sociedade, como a nossa, brasileira? O que podemos aprender de culturas africanas para as questões identitárias da/o brasileira/o de fenótipo negro? Podemos pensar essas perguntas como um atrevimento para a implementação da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2004), sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira – bem como, indígena – no currículo oficial da rede de ensino brasileira, especialmente na área do Ensino da Arte?

As inquietações, que me levaram a trabalhar o cinema de animação de Michel Ocelot através do filme *Kirikou e a Feiticeira*, partiram do movimento intelectual do ensino da Arte como uma área de conhecimento próprio e pertinente no meio social em que vivemos. Bem como de uma pergunta, surgida quando ministrava aula para os alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Professor Ofélio Leitão, em 2007. Ao observar as/os estudantes que assistiram ao filme, percebi que prestaram bastante atenção do começo ao fim sem interrupções e até perderam o recreio, depois que a campainha tocou. Perguntava-me: o que elas/eles viram de especial nesse filme? Aparentemente, aceitaram a proposta visual de Ocelot. Riam, silenciavam e queriam entender as perguntas que o pequeno/grande Kirikou fazia. A partir de então comecei alguns estudos sobre o filme aliados à realidade dessas/es estudantes brasileiras/os.

Parto do princípio de que nenhuma criança ou adolescente, em contexto citadino, com as quais trabalhei, chega à escola sem um repertório considerável de imagens – para a sua idade e em dias atuais. Porque vive em uma *aldeia* mundialmente imagética e como tal, esse nosso mundo sofre constantes permutas culturais que nos facilitam ou dificultam educar para uma visão diferente do etnocentrismo ou dos eurocentrismos, vai depender do nosso compromisso *com quem e com o quê*.

A imagem em movimento produz o que chamamos de “impressão da realidade”, onde, no pensamento bourdieuseano, desenvolvemos “uma competência para ver” (DUARTE, 2002, p. 13) – o que mexe com nossas expectativas, nossos sentidos, nossas possibilidades de expandir a nós mesmos. Quando um filme nos toca há ali um discurso – numa visão bakhtiniana – algo presente em nossa estrutura emocional/racional que nos faz interatoras/es porque somos sujeitos e a linguagem é um ato dialógico (HORST, 2004, p. 68). No espaço da sala de aula e nas problematizações/reflexões sobre minha prática pedagógica, pude perceber também que a linguagem “é o meio básico através do

qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais são asseguradas” (McLAREN, 2000, p. 30).

A maioria das/os estudantes eram moradoras/es da Vila Irmã Dulce (até 2007, esta era a maior ocupação da América Latina e hoje, em 2010, uma das mais bem estruturadas com movimentos sociais organizados) e de comunidades vizinhas também frutos de pequenas ou grandes ocupações na Zona Sul de Teresina-Piauí. Muitas/os também tinham, visivelmente, fenótipo da raça/etnia negra. Esse contexto me fez trilhar um caminho onde meu olhar focalizou a questão da resistência e da estética negra de raiz africana, tendo como base essa lenda da Guiné-Conacry, presente na filmografia de Ocelot, via *Kirikou et Le Souciere* dublado em português brasileiro. O que considero uma abordagem pertinente na realidade em questão, principalmente pelo fato das/dos adolescentes terem dispensado atenção a esta narrativa fílmica.

Embora Ocelot tenha se baseado na cultura guineense do oeste da África ocidental especificamente, percebemos elementos que vislumbram a cosmogonia de África. Como este continente fora o berço da comunidade humana, lembra também as comunidades nativas de outro país, por exemplo, das várias nações indígenas do Brasil. Isso se faz presente no entremear das forças polares entre Kirikou e Karabá; nas relações identitárias no convívio de Kirikou e seus irmãos/ãos da aldeia; na busca de possibilidades outras, via ancestralidade na figura do Sábio da Montanha, no caráter da Mãe Terra e Força da Água Energia Vital – elementos da natureza *natura* e também *espiritual* dos seres na ciclicidade da vida da aldeia. As danças, os sons dos tambores no ritmo do dia-a-dia são elementos visíveis que unem, assim como os objetos artísticos, toda a comunidade em rituais ou em momentos de sociabilidades. O modo de vestir, de pentear, de organizar a vida da aldeia corroboram para um dado pertencimento das várias pessoas da comunidade. Toda essa herança ficou entre nós, mesmo com tantas opressões seculares. De uma forma ou de outra sabemos que isso se encontra dentro de nós, e, mesmo o aparato escolar, quando passa a ser opressor de nossas matrizes culturais, não consegue apagá-las porque:

Nestas outras instâncias de nosso percurso formativo – por exemplo: a família, as práticas religiosas, as práticas artísticas e estéticas, as práticas esportivas, as instâncias de decisão comunitária, as práticas participativas de solidariedade, etc. – é que as bases matriciais de nossa herança afro-ameríndia são aprendidas por nossas crianças e jovens. É desta vivência que provém o choque e a contradição com os valores

perpetrados pela escola e pelos agentes reprodutores do sistema de ensino que nossas crianças e jovens – na maioria das vezes – não têm condições de compreender em sua gênese histórica e na atualização cotidiana.

No âmbito da escola e das práticas escolares formais se impõem “goela abaixo” os valores branco-ocidentais como “valores universais” a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados. Os outros valores são apresentados, no mínimo, como pertencentes a alguma pré-história da “evolução branco-ocidental”, portanto, “exóticos e primitivos”. Assim se dá a dinâmica perversa que inculca o preconceito naquele que é vítima do próprio preconceito. (SANTOS, 2005, p. 213).

Sendo assim, a escola como uma das instituições que, muitas vezes, nega ou silencia as culturas de herança afro-ameríndia das comunidades de jovens, seria de se estranhar a afinidade que os estudantes (provenientes da cultura brasileira afro-ameríndia) tiveram com o filme de Ocelot. Uma professora disse que não exibia o filme na sala porque achava que os estudantes iriam reagir de forma negativa pelo fato de trazer imagens de africanas/os nuas/us ou porque não sabia abordar essa questão racial. Mas, pelos relatos das/os estudantes, sobre o filme, percebi que não houve negatividade. A maioria das/os estudantes escreveu detalhes do filme com precisão, o que acontece quando já estamos familiarizadas/os com um acontecimento ou nos identificamos com as ações. Relatos das/os estudantes num exercício narrativo proposto na aula seguinte a exibição do filme, mostra o quanto elas/es apreenderam do discurso fílmico em questão.

Ele foi lá na fonte com faca quente e cortou uma espécie de bolsa que havia sugado a água e todo mundo pensou que ele havia morrido afogado por causa que ele era muito pequeno... (Estudante K. A., sala 03, turno tarde, 6ª. série, Escola Municipal Prof. Ofélio Leitão, 2007).

Mais para ele descobrir por quê ela era tão malvada, tinha que conseguir chegar até o sábio e ele passou por lugares que ninguém jamais conseguiria passar, e enfim, encontrou o sábio que por fim era seu avô, e fez a pergunta e aguardou calmamente, pela resposta e o sábio respondeu ela é má assim, porquê ela sofre muito Porter um espinho em suas costas...(Estudante A. L., sala 02, turno tarde, 6ª. série, Escola Municipal Prof. Ofélio Leitão, 2007).

Kiriku chegou até o sábio da montanha e o perguntou como derrotá a feiticeira, ele disse que tinha que arrancar um espinho que foi enfiado nas costas dela com os dentes.

Então Kiriku armou uma silada para a feiticeira, aí Kiriku pulou nas costas da feiticeira e arrancou o espinho, então a feiticeira perdeu seus poderes e virou somente Karabá. (Estudante A. C., sala 03, turno tarde, 6ª. série, Escola Municipal Prof. Ofélio Leitão, 2007).

Muitas vezes, nós professoras/res, pensamos estar seguras/os com nossas certezas e não mexemos com as incertezas. As/os estudantes estavam a fim de discutir o filme porque, assim como Kirikou, estão inquietos com o silêncio de si mesmos e de questões que antes de chegarem à sala, morrem nos livros didáticos. “Arte na educação se contrapõe às supostas verdades da educação, e, mais supostas ainda, às certezas da escola.” (BARBOSA, 2009, p.82).

Às incertezas podemos fazer perguntas para entendê-las, desvendá-las, quem sabe!?! Portanto, questiono também: O fato dos estudantes terem recepcionado a obra de Michel Ocelot, não seria por sua linguagem ocidental, como a nossa? Antes de tentar abordar este questionamento, vamos discorrer sobre as explicações de Santos (2005) sobre a temática geral do filme e seus personagens.

Segundo Santos (2005), Kirikou, a feiticeira Karabá, a Mãe de Kirikou, o Velho Sábio da Montanha, as crianças da aldeia, o Velho e as mulheres da aldeia, enfim todos esses personagens que compõe o texto/filme/discurso em *Kirikou e a Feiticeira* formam a grande história do pequeno/minúsculo Kirikou. No texto “Ancestralidade e Convivência no Processo Identitário: A Dor do Espinho e a Arte da Paixão entre Karabá e Kiriku” Santos (2005) apresenta Kiriku como um herói lunar, comparando-o a um tamoió na cosmovisão afro-brasileira, por causa da sua inteligência, astúcia, paixão, precocidade e rapidez.

Apresenta-o como um amante dos segredos da terra e da água, ligado à serpente (Karabá) e trazendo em si, o fio condutor da história, quando pergunta “Por que Karabá é má?”. Quer saber qual a razão das maldades. Quer livrar sua comunidade dos sofrimentos indo às suas raízes. Diz ser Kiriku um legítimo representante do universo miniaturizado, da estrutura mística de sensibilidade mítica, que penetra na terra mãe para libertar a água, que é sangue da terra mãe e Fluxo Vital – o Axé. Um herói que parte em busca de sua ancestralidade – o Sábio da Montanha – porque sabe que, sem essa viagem interior não chegamos ao lugar das respostas de nós mesmos. A figura de Kiriku é também apresentada tendo ligação com um orixá de origem dahomeana (Dahomey, no atual Benin) chamado Oshumaré – orixá do Arco-íris, que leva a água para o palácio do rei Shangô, levando-a também às nuvens. Um ser do crepúsculo, do trânsito entre os diversos seres a partir da unidade maior – Orungã, que copulando com

a mãe, deu origem a vários outros orixás. Continuando, Santos (2005) apresenta Karabá como uma bela mulher, com seios atraentes e ornamentada de ouro.

Sabemos que naquela região entre o Saara e o Atlântico, entre os rios Senegal e Níger – onde o tráfico de escravos foi intenso – o ouro (assim como, o noz-de-cola, as peles de animais, as plumas e resinas, os animais, os diversos alimentos e produtos artesanais autóctones) foi explorado pelos comerciantes, rumo ao Mediterrâneo e a outros locais do mundo. Assim como os comerciantes daquele período antes do século XVII, Karabá representa o poder. Mas tal poder, com a terrível dor do espinho que carrega nas costas, é destruidor da comunidade – da cultura da aldeia. Tem um pássaro, o Sentinela, uma espécie de emblema sagrado desse poder e tem os guardiões – que Ocelot fez inspirado nas esculturas – objetos sagrados – africanos da arte tradicional. Estes objetos sagrados/artísticos/utilitários presenteficam as tradições de reinos que tinham ligações entre si.

Na bacia do rio Gâmbia, ao sul do Senegal, os grupos predominantes eram os beafadas, banhuns e também os mandingas, mas havia muitos outros povos vivendo lado a lado. Da zona das cabeceiras desses rios, no Futa Jalom, os fulas iam se espalhando rumo a leste. Na foz do rio Volta viviam os aças, em cujas terras havia muito ouro. Seus vizinhos a leste eram os povos que depois ficariam conhecidos como iorubas. Os hauçás ficavam mais para o interior do continente, em zonas de savana, e eram mais ligados ao Sael. Na região que abrange do leste do rio Volta até o delta do Níger – terra dos aças, acuumus, evés, dos povos iorubas e muitos outros – existiam reinos cujos chefes controlavam áreas consideráveis, se cercavam de pompa e privilégios, promoviam a construção de edifícios elaborados e estimulavam a confecção de objetos que impressionam até hoje pela beleza. Esses reinos tinham ligação entre si e com Ifé, espécie de cidade-mãe na qual se originaram as formas de organização política e social das outras cidades da chamada Iorubalândia ou Iorubo. Dessa região saiu grande parte dos africanos traficados para a América como escravos, por causa das vantagens que apresentava, como a abundância da oferta. Esses eram os prisioneiros das guerras entre diferentes grupos locais, vendidos aos comerciantes europeus.

Entre o Níger e a foz do rio Cross, os itsequíris, ijós, ibibios viveram, por todo o período do tráfico, em aldeias independentes, sem formar reinos, mas ligadas entre si por relações conjugais, religiosas e comerciais.(SOUZA, 2006, p.19-21)

Essas ligações ou isso tudo nos remete um pouquinho das várias Áfricas existentes no continente africano, não vista com olhos etnocêntricos. A África não é, nem nunca foi um continente homogêneo e miserável como muitos discursos tentam

nos *contar*. Há pluralidade de etnias, grupos lingüísticos, culturas; lugares diferentes: estepes, savanas, floresta tropical. Daí a possibilidade de trabalharmos com um leque de possíveis assuntos dentro da temática africana. O próprio cenário desenhado e pintado com aquarelas e guaches por Ocelot e sua equipe cinematográfica, mostram esses ambientes geográficos próprios da Guiné, por exemplo. Mas, o que iremos enfatizar na hora do trabalho com as/os estudantes? Que tipo de africanas/os e afrodescendentes? Qual África? Qual Brasil?

Nesse sentido, Boakari (2010) e Santos (2010) questionam nossas explicações a respeito das culturas nas sociedades colonializadas e suas colonialidades. Por exemplo, o Brasil, além de ter sofrido uma colonização por parte dos europeus, também foi submetido a uma racionalidade eurocêntrica cuja sua manifestação se faz perceber no racismo, por exemplo.

Nas sociedades coloniais, o conhecimento, dito senso comum, passou a ser identificado como o conhecimento daquelas pessoas comuns, das não civilizadas – não cientistas. Para Santos (2010) isso é uma das facetas do colonialismo (da violência, do capitalismo, das elites que insistem em reproduzir as desigualdades na América Latina, por exemplo). Destarte, o racismo é uma forma de colonialismo. E ter uma visão pós-colonialista é se dá conta de que o colonialismo não acabou. A economia política rechaça nossos saberes para rechaçar nossas identidades.

Denegrindo o pensamento da/o outra/o pode-se então cometer um epistemicídio, classificando muitos como selvagens e poucos como civilizados. O conhecimento passa a ser propriedade daqueles “cientistas” aptos a serem “cientistas” porque distantes dos saberes e da realidade sócio-econômica de muitas/os. O racismo sendo uma forma de colonialismo é também uma forma de epistemicídio. Sendo “selvagens”, nós negras/os não podemos ser “cientistas”. E também não podemos tomar as rédeas da economia, da sociedade, da arte, da educação de nossos países... “Pois, somos ignorantes.” Ou isso na prática é diferente?

A forma como estigmatizamos as/os africanos e as/os afrodescendentes encobrem os múltiplos saberes possíveis de ser acessados como contribuições de uma racionalidade não-eurocêntrica. Dessa forma, o pensamento de Santos (2005), quando descreve as/os personagens do filme sob o olhar da mitohermenêutica é um pensamento/linguagem ocidental que não pode ser tomado como definitivo para explicar a trama fílmica de Kiriku ou a própria lenda guineense.

A ciência, como criação ocidental européia, tem o poder para falar sobre determinados povos, mas a cada um destes reserva um lugar que foi naturalizado pelo pensamento hegemônico,

Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimento relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da tecnologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado da linha, não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. (SANTOS, 2010, p. 33-34).

Assim como o é o pensamento/linguagem de Michel Ocelot, tentativa de trazer a cultura de matriz africana para ser entendida, os limites das nossas racionalidade e linguagem revelam toda a gama de colonialidade. Pois, não podemos explicar as culturas africanas com o olhar/coração/linguagem de africanas/os. Mas podemos atentar para essas armadilhas da colonialidade. As linhas que Santos (2010) se refere, são as do pensamento abissal das sociedades hegemônicas e das sociedades coloniais, onde abissal é o pensamento moderno, que exalta a ciência e tem nela uma preciosa forma de poder para manter as sociedades coloniais sempre subjugadas.

As interpretações aqui referendadas são conhecimentos (dês)(re)construídos pela busca de possibilidades fora e dentro da sala de aula por entender que o ato de perguntar e de construir conhecimento são formas positivas de resistência como ação de firmeza, persistência, de força que anula a destruição de uma cultura. Entendo o conhecimento a partir da figura emblemática de Kiriku e da perspectiva do Núcleo de Pesquisa sobre Africanidade e Afrodescendência (ÏFARADÁ)

(conceito dos iorubas da Nigéria), livremente traduzido como “Com o conhecimento crítico, vem o poder transformador”, foi resultado de outras experiências na luta de coordenar e melhor canalizar a educação acerca da identidade das/os afrodescendentes em Teresina, capital do Piauí. [...] As/os afrodescendentes continuam sendo centro das discussões no tocante aos temas de pobreza, marginalização, discriminações, ações afirmativas, cotas para ingressar na universidade e mercado de trabalho. Em tudo isto, não deveria se esquecer da democracia racial, a filosofia política que ainda constitui-se o ideário deste país, chamado Brasil. Juntamente com as/os que não

são visivelmente afrodescendentes, estes fazem do Brasil a sociedade pluri-racial e multi-étnica que já foi e continua sendo. (BOAKARI 2008, p. 25-26).

O filme é uma dessas possibilidades de tocar em questões como essas que o Ifaradá costuma provocar. Nele não há uma batalha do bem contra o mal, há um desejo de saber. Um saber que é pós-colonial.

Esse desejo de saber, de conhecer só desperta em nós via escola, quando provocado pela/o educadora/or a partir de temas extraídos do *cronotopos* (*crono*: *khronos*: ‘tempo’ e *tópos*: ‘lugar’) das/os estudantes. Baseada nas teorias bakhtinianas esse tempo/espaco é constituído no processo humano de dialogicidade com os *textos* teóricos, filosóficos ou estéticos que (re)elaboramos ao longo das nossas vivências. O “texto” aqui pode ser compreendido como a palavra da/o *outra/o*.

A base do pensamento bakhtiniano está no dialogismo. Para ele, o sujeito se constitui como sujeito a partir e por meio da linguagem e a linguagem é um ato dialógico – relação com “outros”. Cabe dizer que esses “outros” podem ser uma pessoa, um livro, um filme etc., que, como tais, não são objetos, mas outros sujeitos, porque passíveis de dialogar. (HORST, 2004, p. 68)

Kiriku, no seu desejo de saber, mexe, apreende e (re)elabora o saber das/os *outros* (sua mãe, as pessoas da aldeia, Karabá, o Sábio da Montanha, seus costumes, sua cultura). Nós, ao estarmos entregues ao filme, (re)elaboramos saberes da nossa própria realidade. Mesmo com as limitações da nossa cultura ocidental querendo entender uma cultura africana e afrodescendente.

Destarte, podemos lançar um olhar mais atento às questões de identidade através da linguagem/texto aos quais estamos inseridas/os. Pois,

De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e aprender qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema. (DUARTE, 2002, p. 13)

Não adquirimos aquilo que não labutamos ou não empregamos nosso tempo e não firmamos como nosso espaço – a isso entendo também como construção identitária. Na família ou na escola, as/os jovens constroem identidades onde as questões afrodescendentes estão presentes, mesmo silenciadas. E o desejo de saber passa pelo reconhecimento desses silêncios. Kiriku quis saber mais sobre a superação do sofrimento de Karabá. Podemos instigar nos jovens o “querer saber mais” sobre seus antepassados de matriz africana no intuito de mexer nesses silêncios identitários. Pois, “ler um texto deve ser uma maneira de aprender a fazer escolhas, a construir uma voz e a localizar a si próprios na história.” (McLAREN, 2000, p.38).

Estamos inseridos numa história e cultura e não sabemos claramente qual a nossa colaboração nisso tudo. A linguagem/texto, inclusive o cinema de animação de Ocelot, quando nos propomos a romper os silêncios dos preconceitos e das discriminações, por exemplo, significa construção das nossas próprias identidades rechaçadas historicamente. Retomar as rédeas da história é fazer escolha, é tomar a *palavra* (filme) para si.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (FREIRE, 2005, p. 21)

Na labuta ou trabalho de humanizarmo-nos construímos história, construímos nossas identidades. A arte torna-se um dos meios pelos quais fazemos esta construção e quando observamos uma proposta artística ou quando participamos dela – pois não somos espectadores das obras e sim partícipes – fazemos escolhas que estão atreladas aos nossos compromissos conosco e com as/os outras/os. Michel Ocelot também fez muitas escolhas.

Essa compreensão de si gera descobertas constantes (também no meio desse processo) de nossas diferenças, repelidas astutamente pelo pensamento e imaginário opressivo. Ser negra/o no Brasil, na realidade dessa escola a qual trabalhei, é, muitas vezes, estar numa condição de inferioridade. Penso que experiências como essa que vivenciamos com o filme *Kiriku e a Feiticeira* e, depois, o conhecimento da cultura de comunidades e povos africanos bem como das representações simbólicas dos

personagens, podem nos ajudar a manter curiosidades acerca de nossas raízes africanas, bem como olhar essa nossa identidade positivamente. E, sobretudo, atentar para as armadilhas de nosso pensamento colonializado para desconstruir etnocentrismos.

Por forma positiva entendo as contribuições culturais e sociais das camadas ditas populares com saberes não considerados científicos nem artísticos. É o que, no ensino da arte contemporâneo, chamamos de estética do cotidiano.

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, consideradas como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. (RICHTER, 2003, p. 20-21).

Através da estética do cotidiano na aldeia de Kiriku, podemos ver a beleza afrodescendente como uma positiva contribuição à cultura brasileira, desconstruir o “racismo a brasileira” como afirma Roberto DaMatta (RICHTER, 2003, p.89); perceber as belezas que herdamos de nossas mães, pais, irmãs/os negras/os; escavar nossos preconceitos históricos; ver nossas diferenças e, por isso mesmo, desconstruir os preconceitos sobre esses diferentes modos de ser e adotar uma postura esteticamente comprometida com nossas raízes afro-ameríndias como diz Santos (2005), porque conhecedoras/es dessas realidades históricas não contadas pela História oficial.

A Lei 11.645/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Para tanto, o ensino de Arte configura-se como uma possibilidade de trabalharmos tais temáticas. Com o cinema de animação, no ensino das Artes Visuais, pudemos experimentar e evidenciar que é possível, e necessário, ações afirmativas na prática pedagógica com relação à cultura afrodescendente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação Contemporânea ou Culturalista. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa. Trajetória e Política para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV CONFAEB. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BOAKARI, Francis Musa. Ifaradá – Construindo uma Identidade Libertadora. In: LIMA, Solimar Oliveira (org.). Sertão Negro: escravidão e africanidades no Piauí. Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2008.

BOAKARI, Francis Musa. Eurocentric rationality: A model deservingly crying for burial? Artigo utilizado na disciplina Afrodescendência e Educação: Produções Científicas – I do Programa de Mestrado em Educação da UFPI, 13 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

DUARTE, Rosália. Cinema e Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HORST, Cátia Amara. A questão do signo cinematográfico: um diálogo entre Saussure, Peirce e Bakhtin. In: ORMEZZANO, Graciela (orga.). Questões de Artes Visuais. Passo Fundo: UPF, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KIRIKU e a feiticeira. Direção de Michel Ocelot. São Paulo. Cultfilmes França/Belgica. Paulinas Multimídia, Instituto Alberione. 2002. 1 DVD (71min): color., son.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. Ancestralidade e Convivência no Processo Identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal N° 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.