

Cinema e ensino de história: racismo, gênero e sexualidade em *Vênus Negra*

Cinema and History Teaching: Racism, Gender and Sexuality in Black Venus

Viviane de Oliveira Barbosa*
Itamiris Cantanhede e Cantanhede**
Thiago Eduardo Prata Passos***

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o vínculo entre cinema, história e ensino, a partir de análise crítica do filme *Vênus Negra* (2010) e dos elementos presentes em seu enredo e imagens. Com base na obra cinematográfica, são levantadas discussões acerca do continente africano e seus povos, sobre concepções de “raça”, racismo científico e colonialismo, e acerca dos marcadores sociais de gênero e sexualidade, que aparecem interligados nessa produção, de modo a propor o uso desse filme como ferramenta educativa. O texto está organizado em três partes. A primeira delas se detém na conexão entre cinema e história e as potencialidades do cinema em sala de aula; a segunda apresenta o enredo do filme, examinando-o por meio dos aspectos sócio-históricos que nele aparecem e que podem ser abordados didaticamente; a terceira aponta possibilida-

ABSTRACT

This article presents a reflection on the link between cinema, history and teaching, based on the critical analysis of the film *Black Venus* (2010) and the elements present in its plot and images. Based on the cinematographic work, discussions are raised about the African continent and its people, about concepts of “race”, scientific racism and colonialism, and about the social markers of gender and sexuality, which appear interconnected in this production. The text is organized into three parts. The first focuses on the connection between cinema and history and the potential of cinema in the classroom; the second presents the film’s plot, examining its sociohistorical aspects that emerge and can be addressed didactically; the third points out possibilities for using this film as a didactic tool in History teaching.

* Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil. viviolibarbosa@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-3555-7461>>

** Colégio Santo Expedito (CSE), São Luís, Maranhão, Brasil. itamiriscantanhede@hotmail.com <<https://orcid.org/0009-0003-8709-4141>>

*** Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís, Maranhão, Brasil. thiago5eduardo503@gmail.com <<https://orcid.org/0009-0008-5708-4678>>

des para o uso desse filme como ferramenta didática para o ensino de História.

Palavras-chave: Cinema-História; Ensino de História; Vênus Negra.

Keywords: History-Cinema; History Teaching; Black Venus.

CONEXÕES ENTRE CINEMA E HISTÓRIA

O cinema enquanto arte é um empreendimento impulsionado pelos irmãos Lumière, em 1895, que ganhou força e repercutiu socialmente, suscitando o interesse de amantes das imagens em movimento e de pesquisadores diversos. No campo da disciplina histórica, o desmonte dos ideais positivistas e da escola metódica quanto à hierarquia das fontes, segundo a qual somente os documentos escritos poderiam ser considerados oficiais, favoreceu um olhar atento à sétima arte. A terceira geração dos *Annales*¹ e, por conseguinte, a Nova História ampliaram o rol de fontes históricas e o resultado dessa renovação historiográfica convergiu para o cinema como fonte e objeto de estudo.

Nesse contexto de abertura da história para novos campos, o filme adquiriu de fato estatuto de fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico. [...] Isto significa que o filme pode tornar-se um documento para a pesquisa histórica, na medida em que articula ao contexto histórico e social que o produziu um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica (Kornis, 1992, p. 239).

Desde a década de 1970, os filmes passaram a ser observados como registros, fontes e agentes transformadores da história e, portanto, conectados a um tempo e um contexto que podem ser analisados. Historiadores se empenharam em atribuir um caráter científico à observação de obras fílmicas e alguns, como Ferro e Rosenstone, foram atraídos por esse novo prisma de investigação. Logo surgiu a definição do filme como agente histórico, com o poder de influenciar a sociedade e estimular práticas e expectativas, de modo a que “assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História [...]” (Ferro, 2010, p. 19).

Nesse sentido, na análise de um produto cinematográfico, deve-se colocar em relevo aspectos que vão além do audiovisual, isto é, a sociedade que o pro-

duziu, o contexto temporal em que foi criado, a recepção do público, as críticas e a posição da imprensa frente ao filme, o que também contribui para o detalhamento do perfil sócio-histórico de determinada época. Para Santiago Júnior (2012), a mais importante redefinição do objeto cinema foi relativizar o foco no filme para problematizar o cinema como prática social, que apresenta narrativas e discursos de uma época e que influencia o coletivo.

Um aspecto primordial ressaltado por Ferro (2010) diz respeito à intencionalidade das produções de cinema, que, assim como os documentos escritos, não são imparciais, o que leva à necessidade de observar as imagens, a fim de captar os elementos não tão visíveis nelas, bem como seus propósitos. Desse modo,

A análise de um documento não pode ignorar a fonte emissora, as condições de produção, a função do documento, sua frequência (documento único ou repetitivo), sua recepção por eventuais espectadores, etc. Não existe documento politicamente neutro ou objetivo: nem as decisões tomadas pela firma que dá emprego ao cameraman, nem as escolhas dele próprio são totalmente inocentes, mesmo quando não são necessariamente conscientes. Como um texto, como um discurso, uma filmagem é algo orientado. A diferença, no entanto, é que no filme há elementos não intencionais, não percebidos, não previstos (Ferro, 2010, p. 94-95).

Logo, o tratamento dado às imagens em movimento deve partir de um exame pormenorizado, recorrendo a comparações e investigações mais profundas. Outros historiadores, como os brasileiros José D'Assunção Barros e Jorge Nóvoa, também discutiram sobre a relação entre cinema e história. Na esteira de Ferro, Nóvoa (2012) observa o cinema como agente da história, propagador de ideologias, formador de consciência e também como fonte histórica. Para esse autor, é necessário considerar o binômio cinema-história, uma vez que o cinema é agente transformador e deve ser tratado como fonte, cujas linguagem e complexidade têm sido observadas pela historiografia.

Barros (2012) reafirma o caráter histórico inerente aos filmes e ressalta a existência de representações de mundo neles contidas de acordo com a sociedade que o produziu. Ambos historiadores entendem que as análises fílmicas devem ser realizadas a partir de um viés interdisciplinar, levando-se em conta o potencial das imagens para que se possa atingir os aspectos evidentes e “não intencionais” dos filmes.

Cinema e história, enfim, estão destinados a uma parceria que envolve intermináveis possibilidades. O cinema, como “forma de expressão”, será sempre uma riquíssima fonte para compreender a realidade que o produz, e, nesse sentido, um campo promissor para a história, aqui considerada como área de conhecimento (Barros, 2012, p. 101).

Kornis (1992) reconhece que todo filme é um objeto de observação para o historiador e que, para tanto, é necessária a formulação de técnicas de análise que possam dar conta dos elementos que estão entre a câmera e o evento filmado. Logo, há de se reconhecer que o cinema constitui fonte histórica valiosa por fornecer discursos diretos e indiretos sobre uma época e a partir de determinadas visões, percepções e construções. Por consequência, cinema e história são campos entrelaçados, que oportunizam a ampliação de estudos e as referências para o ensino.

Nos últimos anos, estudos como o de Alain Bergala e de Adriana Fresquet aproximam o cinema da educação, das possibilidades de ensinar e aprender por meio das obras cinematográficas. Além de objeto de pesquisa e fonte histórica, os filmes tornaram-se instrumentos didáticos profícuos para as histórias veiculadas em sala de aula.

A linguagem fílmica em sala de aula não é um elemento novo, mas é importante reforçar seu caráter promissor para auxiliar na problematização de processos históricos e na avaliação crítica das produções narrativas sobre eles. Filmes diversos podem contribuir muito para o conhecimento dos estudantes sobre histórias em diferentes contextos. *Vênus Negra*, a obra aqui em questão, é importante ferramenta para a compreensão da história do colonialismo em África e sobre a conexão entre racismo, gênero e sexualidade para perpetuar desigualdades no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, o artigo aborda aspectos do filme que podem ser trabalhados em aulas de História. O enredo e as imagens expõem a exploração e os estereótipos sobre Saartjie Baartman (Sarah Baartman), a hipersexualização dessa mulher africana, a violação e o uso mercadológico de seu corpo, afinal, como bem lembram Boëtsch e Savarese (1999), a mulher negra é um dos grandes temas da ideologia colonial.

VÊNUS NEGRA EM CENA

Produzido pelo tunisiano Abdellatif Kechiche e lançado em 2010, o filme *Vênus Negra* foi resultado da parceria entre quatro países: França, Tunísia, Bélgica e Itália. Baseado em uma história real, o enredo é ambientado no século XIX e conta a história de Saartjie Baartman, interpretada pela atriz cubana Yahima Torres. Baartman nasceu ao sul do continente africano, entre o povo Khoisan,² e se tornou popularizada nos circuitos acadêmicos como uma anomalia humana. As características anatômicas de seu corpo definiram acontecimentos trágicos em sua trajetória de vida, diante do processo colonial despoletado em África e das crenças científicas vigentes na modernidade.

Figura 1 – Capa de *Vênus Negra* (2010)

Fonte: Justwatch (2024).

Saartjie tinha um acúmulo de gordura nas nádegas e os lábios vaginais hipertrofiados, o que gerou a curiosidade dos cientistas europeus, com sede de se afirmarem superiores. É

nesse contexto de exacerbada curiosidade em torno da mulher africana [que] se inscreveria o agudo interesse de Cuvier pela anatomia íntima de Saartjie Baartman,

com nove das dezesseis páginas de sua monografia dedicadas a seios, nádegas, pelve e genitália, e apenas um parágrafo sobre o cérebro (Citeli, 2001, p. 171).

O interesse de estudiosos pelo corpo de Saartjie é retratado na cena inicial de *Vênus Negra*, ambientada na Real Academia de Medicina, em Paris, onde Georges Cuvier e seu grupo de cientistas expõem os frascos de vidros contendo os órgãos da mulher, bem como seu esqueleto e seu corpo empalhado. Na explanação, o cientista menciona a craniometria³ e associa os africanos aos macacos, sendo ouvido e aplaudido por uma plateia de homens brancos.

Imagem 2 – Corpo de Saartjie empalhado



Fonte: *Vênus Negra* (2010).

No filme, Saartjie tem sua história narrada a partir de quando chega à Europa para se apresentar em espetáculos públicos. Sua ida a Londres foi viabilizada e acompanhada pelo inglês Hendrick Caesar (interpretado por André Jacobs), para quem prestava serviços domésticos e de babá. Interessado nos lucros que poderia obter com ela, o inglês promete à jovem uma carreira profissional de fama e riqueza e um futuro próspero.

A promessa de Caesar é distorcida e foge aos planos de Saartjie quando ele a obriga a apresentar-se em exposições circenses, os *freak shows*,⁴ nos quais deveria agir como um animal exótico e selvagem. Nessas apresentações, o uso de jaula, coleira e chicote reforçavam a ideia pretendida, enquanto a vestimenta por ela usada, na qual se sobressaíam as curvas do seu corpo, alimentava o imaginário sobre as mulheres africanas.

Imagem 3 – Saartjie em um *freak show*



Fonte: *Vênus Negra* (2010).

Na película, os minutos em que se dá a exposição de Saartjie coincidem com o discurso de Caesar que, como um domador, alerta o público sobre o espírito feroz e indócil daquela mulher enjaulada, que ele mesmo teria capturado e a qual se referia como “uma fêmea selvagem do continente negro: a África” (*Vênus Negra*, 2010).

Como um adestrador, Caesar emprega palavras de ordem, mandando que Baartman saia da jaula e atenda a seus imperativos em ações como andar e pular. No auge do show, a plateia é encorajada a tocar nela, principalmente em seus glúteos volumosos. Mesmo contra a sua vontade, ela deveria aparentar ser agressiva e brutal, características supostamente comuns ao seu grupo racial. O filme destaca as reações de fascínio do público branco europeu, que durante suas apresentações construía e fortalecia os estereótipos sobre o continente africano. A repercussão desses espetáculos aparece refletida no alto número de pessoas que pagavam para assistir à exibição comandada por Caesar.

Como objeto de troca e lucro, Saartjie Baartman foi vendida a Réaux (interpretado por Olivier Gourmet), um domador de ursos, e, com esse novo “dono”, suas aparições ocorriam em Paris. Desde então, a jovem aparece em apresentações nas quais é humilhada e hipersexualizada, especialmente quando, contra a sua vontade, o toque em seu corpo é celebrado como o ápice dos shows. Racismo e sexismo acompanharam a trajetória de Baartman. Espoliada

por suas condições raciais, de gênero, origem e trabalho, ela era detentora de um corpo que, ao mesmo tempo, gerava horror e fascínio.

Os olhares lançados pelo público a Saartjie são também uma permanência das acepções atribuídas aos negros desde a antiguidade. As descrições sobre os africanos feitas por Heródoto, considerado o “pai da História”, e outros pensadores antigos, a especulação da maldição de Cam e a cartografia medievais, os temores quanto aos territórios abaixo do Equador, que foram fortalecidos com as grandes navegações, rumaram para as vigorosas teorias raciais dos séculos XVIII e XIX, que resguardaram aos negros africanos o último degrau na escala da evolução humana, do progresso e da civilização (Oliva, 2003).

Com efeito, no século XIX, as questões raciais foram além da tez e do fenótipo e alcançaram aspectos morais e epistemológicos, solidificando o racismo científico e consolidando a inferiorização dos africanos. No “estilo colonial racista” (Shohat; Stam, 2006, p. 52), por ser africana e negra, Baartman era automaticamente desumanizada. Sobre ela e seu povo pesava o estigma de serem racial, cultural e moralmente inferiores em comparação aos europeus.

Essas ideologias hegemônicas sustentaram as teorias de superioridade branca, de civilização e razão europeias. Hegel (1770-1831), um dos mais citados intelectuais modernos, concebia que o homem, no continente africano, encontrava-se em seu estado bruto, no primeiro estágio evolutivo, dominado pela paixão, pelo orgulho e a pobreza, um homem estúpido. Para o filósofo, em África jazia a selvageria, a barbárie e a violência consubstanciadas no negro e, para compreender esse homem, deveria se esquecer de Deus e da lei moral, pois o africano estaria distante de toda a marca de humanidade europeia (Hernandez, 2005, p. 21).

Como Hegel, outros cientistas apresentaram suas teses, como Darwin (1809-1882), que, a partir da publicação de *A origem das espécies*, em 1859, e seu conteúdo evolucionista, suscitou teorias hierárquicas entre os povos e as raças, fazendo surgir o darwinismo social de Spencer. A proposta de Darwin não parece ter tido por intenção classificar os humanos, mas as teorias darwinistas acabaram dando suporte ao imperialismo europeu, pois a “seleção natural” coube como argumento para a dominação ocidental. Nesse período, surgem também outras tentativas de comprovar a supremacia branca, que colocavam em contraposição as características físicas dos brancos e dos negros como indício de condições intelectuais e sociais distintas (Schwarcz, 1993).

Ademais, nesse contexto de “civilização das raças”, atribuíram-se determinações morfológicas fundidas a aspectos como a cor da pele, caracterizando-se também cada raça a partir de seu cérebro por meio da craniometria. Assim, a medição do cérebro resultaria na capacidade moral e intelectual da pessoa, sendo o branco o parâmetro social de desenvolvimento e razão, em oposição ao negro, cujo cérebro se assemelharia ao do macaco. *Vênus Negra* apresenta a craniometria no momento em que Cuvier, ao segurar cérebros de um branco, um negro e um macaco, compara o crânio de Saartjie ao do primata.⁵

Ao longo do tempo, os estigmas sobre a África foram marcados pelo encanto e desprezo, que, concomitantemente, habitavam o pensamento europeu. Paralelamente, nos séculos XVIII e XIX, os europeus afirmavam a sexualidade exacerbada dos povos que identificavam como primitivos, destacando sua baixa capacidade racional, em comparação aos avançados ocidentais. Havia ainda uma retórica comum de que as mulheres negras eram mais receptivas sexualmente, devido à estrutura de sua genitália e que o seu sistema nervoso grosseiro e suas membranas mucosas secas resultavam em uma necessidade de sensibilidade genital (Rago, 2010).

No século XVIII, a sexualidade dos negros, mulheres e homens, foi um ícone da sexualidade desviante de modo geral, com reflexos nas representações artísticas e nos discursos médicos-científicos. Sem embargo, é a sexualidade feminina aquela que desperta maior interesse. Os estudos com genitálias, por exemplo, quase sempre se resumiam às pesquisas com genitálias femininas. Neste cenário, o suposto apetite sexual desenfreado das mulheres negras ou as histórias de que elas tinham relações sexuais com macacos constituem elementos que viriam a configurar o quadro patológico de sua sexualidade (Fernandes, 2016, p. 695).

Com a popularidade de seus espetáculos, Baartman passou a ser conhecida como a “*Vênus Hotentote*”;⁶ um termo análogo às características eróticas e animais que compunham o imaginário social sobre ela e seu corpo. O termo “hotentote” também faz referência aos seus lábios vaginais, conhecidos como o *tablier*, em francês, ou o “avental” de hotentote, em português, supostamente encontrado em mulheres africanas, principalmente as de seu mesmo grupo étnico. Essa particularidade chamou a atenção de naturalistas, interessados em estudar e medir as formas de seu corpo, como sistematicamente o fez Cuvier. Há vários indícios de que a jovem resistiu à violação de si, o que não foi respeitado nem

após sua morte, já que esse cientista conseguiu obter e dissecar seus restos mortais para novas investigações. Além disso, o Museu Britânico permanece obtendo lucros com direitos de propriedade sobre gravuras de Sarah Baartman, que são vendidas para quem busca acessá-las (Dias; Belizze, 2020).

O processo colonial em África coincidiu com a produção de argumentos científicos sobre a fisiologia da mulher, reduzindo seu intelecto e autonomia perante o sujeito masculino.⁷ Isso foi reforçado para as mulheres de outras regiões do mundo e, por meio dessas visões, o “Outro” foi sendo construído e a empreitada colonial justificada. Por consequência, as mulheres africanas passaram a constituir o último “Outro” dos “Outros”. Sarah tornou-se uma das vítimas do “racismo extrínseco”, da execução operacional do racismo que extrapola a explicação moral e cognitiva e se evidencia na violência prática (Appiah, 1997).

Certamente, as desigualdades de gênero e raça se interseccionam, marcando o corpo de Saartjie e o consolidando desde um espaço subalterno e desumano. As práticas discriminatórias decorrentes disso conformam linhas divisórias entre o que é considerado civilizado e aquilo que é visto como primitivo; entre a noção de belo e feio; entre o “normal” e o “anormal”.

As diferenças no sexo eram vistas como anomalias e essas anomalias pertencem ao campo da natureza. Finalmente, ela tornou-se conhecida e representada através de termos binários: primitiva, selvagem, animal. Estas três características se agenciam de modo a reduzir Sarah ao seu corpo e este aos seus órgãos sexuais. Ela deixara de existir como “uma pessoa”. A substituição da parte pelo todo é o efeito de uma prática de representação semelhante ao estereótipo: o fetichismo. Ele é marcado pela intervenção da fantasia na representação do que é essencial à noção de pessoa: sua integridade e autenticidade. Fetichismo implica também deslocamento. O interesse sexual pela genitália, pelo tablier de Sarah, foi deslocado para seu traseiro. Estereótipo e fetichismo aqui marcam o modo pelo qual foi racionalizada a existência da mulher negra e como foi legitimada sua presença nas hierarquias mais baixas de ser humano (Damasceno, 2008, p. 4).

Em *Vênus Negra*, a maioria das cenas encarna a linha divisória entre as concepções de beleza e repugnância próprias ao ideário moderno europeu, que pretendia destoar a ferocidade animalesca africana da feminilidade europeia. Durante a narrativa do filme, a protagonista mantém relações com homens brancos, curiosos com seu corpo “exótico”, identificado como um mero objeto

do desejo sexual. Embora, por razões raciais, houvesse discursivamente uma necessidade de distanciamento entre corpos brancos e negros, o imaginário idealizava a mulher negra como propícia ao prazer, pronta para satisfazer os desejos libidinosos do homem branco ocidental. Extraídas as emoções, sensibilidade e razões da mulher africana, restava o corpo sexualizado, elemento essencial para justificar o domínio não somente do homem sobre a mulher, mas sobretudo do homem branco sobre a mulher negra. A África, como um continente feminino (“vagina”), aparece simbólica e imagetivamente penetrada pela Europa (“falo”).

Por outro lado, segundo Boëtsche e Savarese (1999, p. 124), no imaginário colonial, como uma bosquímana, a mulher hotentote seria tão somente uma “burra de carga”, a incumbida de todos os tipos de trabalho. Ela envelhece rápido e definha a olhos vistos. Nessa imaginação colonial, a sexualidade da “Vênus Hotentote” é primitiva e monstruosa; seu corpo é mercadorizado, (des)erotizado, descartado.

As exposições coloniais, correntes na Europa com o despontar da colonização em África, exibiam animais de vários tipos, bichos “exóticos” e “encontrados em terras distantes e difíceis dos territórios africanos”. Nelas foram expostas pessoas, como Saartjie, animalizadas e retiradas de seu senso de humanidade.⁸ A mulher negra era mostrada em situações mais pitorescas que eróticas: na frente de um gorila morto, por ocasião de uma dança ritual ou como testemunha do sofrimento causado por práticas julgadas bárbaras. Colocava-se a mulher africana à beira da bestialidade, de uma evolução ainda não acabada, carente de um forte controle social. As ciências modernas se conectaram ao empreendimento colonial e, com recorrência, a etnologia e mesmo a antropologia se ocuparam com a mulher exótica, construindo-a como o estado mais baixo da diversidade humana, aquela sempre reduzida, na visão dos ocidentais, ao nível da mercadoria (Boëtsche; Savarese, 1999, p. 124, 129).

Santos (2002, p. 281) argumenta que o olhar inicial em relação ao negro é de exotismo, de admiração, de diferença, de medo, numa tentativa de afastar-se desse ser desconhecido, que foge a qualquer tipo de significação. Ao mesmo tempo, entende que o exotismo não se limita ao movimento estético da admiração, mas implica em uma tensão entre o fascínio e o repúdio, que pode facilmente transformar-se em um desejo de destruição do “outro”, o qual é considerado estranho e ameaçador e, por vezes, demoníaco.

A visão de exotismo reverberou por épocas e, no século XIX, essa postura tornou o solo fértil para a produção de discursos que explicariam a inferioridade biológica dos africanos, principalmente a partir da construção da noção de raça. Nesse processo, destacam-se

De um lado, a visão humanista herdeira da Revolução Francesa, que naturalizava a igualdade humana; de outro, uma reflexão, ainda tímida, sobre as diferenças básicas existentes entre os homens. A partir do século XIX, será a segunda postura a mais influente, estabelecendo-se correlações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais (Schwarcz, 1993, p. 62).

As características biológicas e fenotípicas determinaram o lugar que Saartjie ocuparia na sociedade europeia: ela seria a oposição física, corpórea e comportamental do padrão de mulher europeia; era a isenta de feminilidade comum e, ao contrário, era revestida de volúpia.

Ao final da vida, Baartman recorreu à prostituição para se manter. O uso de bebidas alcoólicas tornou-se cada vez mais comum para fugir da dor e do sofrimento, fazendo abreviar sua saúde e seus anos de existência. Ela morreu na França, no dia 29 de dezembro de 1815, com aproximadamente 26 anos de idade. Especula-se que sua morte tenha se dado em função de pneumonia, alguma doença infecciosa e/ou por consumo exagerado de álcool. Seu corpo foi vendido aos naturalistas franceses, responsáveis pelo dessecamento e retirada dos órgãos — cérebro, genitália e esqueleto —, que permaneceram expostos no Museu do Homem, em Paris, até 1974.

O primeiro presidente da África do Sul democrática, Nelson Mandela, solicitou que o corpo de Saartjie fosse levado à Cidade do Cabo, sua terra de origem. A negociação com a França durou sete anos. Apenas em 2002, durante o governo de Thabo Mbeki, os restos mortais dela retornaram ao país (Citeli, 2001; Dias; Bellize, 2020). O funeral simbólico foi comemorado em tom solene e com muita festa. O resgate dos restos mortais de Baartman foi significativo para os sul-africanos negros, especialmente para seu grupo étnico de origem (Citeli, 2001), o que faz lembrar o que Ricoeur (1996) descreveu como trabalho de luto, uma das funções da memória, um modo de pactuar com o passado doloroso para ter condições de seguir em frente.

A história da jovem reverbera ainda nos dias atuais, não só por meio da obra fílmica em análise, mas também por meio de outros audiovisuais e demais

produções que destacam a trajetória de vida dessa mulher africana. Por meio da narrativa estabelecida em *Vênus Negra*, é possível um exame acerca das teorias científicas racialistas e racistas dos séculos XVIII e XIX, sobre o lugar do feminino, da sexualidade e da projeção do sexismo, bem como quanto às ações coloniais europeias no continente africano e as hierarquias coloniais, matérias estas significativas para o estudo da história da África contemporânea.

VÊNUS NEGRA EM SALA DE AULA

Como argumentado, o produto audiovisual ultrapassa a dimensão do lazer e do entretenimento, podendo ser utilizado como fonte histórica para pesquisas ou como ferramenta de ensino. Reconhecendo nos filmes a qualidade de fornecedores de imagens, visões de mundo e concepções de uma época, portanto de valores culturais, entende-se que eles podem dinamizar o processo educativo, fazendo variar os recursos didáticos, na medida em que haja um planejamento consciente por parte do professor para o uso dessa ferramenta.

Com efeito, o cinema faz parte do universo do historiador e é, sem dúvida, uma das mediações metodológicas mais importantes para o ensino de história. Ensinar história por meio do cinema deve possibilitar ao professor aprofundar conteúdos junto aos estudantes e suscitar outros questionamentos e reflexões que não seriam possíveis apenas com aulas expositivas. Assim, o trabalho com obras filmicas para o ensino de História não deve ser reduzido à ilustração ou à confirmação de fatos, mas necessita partir de um olhar crítico e de um exercício analítico conjunto.

Destacável defensora do cinema escola, Fresquet (2017) argumenta que há várias formas de aplicação, reprodução e produção da linguagem cinematográfica em sala de aula. Metodologias de uso do cinema bem empregadas contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e os estimulam a pensar a linguagem cinematográfica como influência para os diversos processos de conhecimento.

Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento (Fresquet, 2017, p. 11).

Algumas pesquisas

consideram a relação entre cinema e educação de maneira positiva, validando, inclusive, que se estudem filmes hollywoodianos, ainda que seus interesses mercadológicos requeiram reservas ideológicas, pois, de certo modo, compreende-se que os filmes contemplam a diversidade de olhares que se lança ao mundo e possibilitam uma leitura por meio das imagens (Almeida, 2017, p. 4).

Sob esse ponto de vista, considera-se viável o uso do recurso cinematográfico para trabalhar a história do continente africano e seus povos, pois o cinema tem sido um poderoso veiculador de visões sobre os contextos africanos, e grande parte das produções filmicas legitima concepções negativas estabelecidas em uma longa duração. Dessa maneira, muitos dos olhares lançados sobre África e os africanos foram moldados a partir das imagens reproduzidas nas telas de cinema. Assim, o trabalho em sala de aula com produções que abordam o continente africano pode ser uma ferramenta em potencial para a descolonização das mentes e para o questionamento de estereótipos sobre a região.

As primeiras experiências de cinema em África ocorreram a partir do colonialismo, com a exibição de filmes promovidos por países europeus, os quais reproduziam a narrativa da superioridade dos brancos e a incivilidade dos negros. Somente a partir da década de 1960, coincidindo com as independências dos países africanos, os cinemas de África começaram a reivindicar autonomia e se declararam anticoloniais.

Admite-se, usualmente, que o cinema africano surgiu após a independência dos Estados africanos nos anos de 1960. O curta-metragem *Borom Sarret* (1966) de Ousmane Sembène costuma ser referido como primeiro filme africano. Na verdade, houve anteriores: levando em consideração todo o continente, o curta-metragem *Aîn El Ghezal* (A Menina de Cartago) havia sido produzido na Tunísia em 1924, e o Egito apresentou sua primeira produção pouco depois, em 1928 (Rosenstein, 2014, p. 79-80).

Ao se fazer uso de filmes africanos em sala de aula, é interessante deixar em evidência a pluralidade de suas origens e como o cinema de África destoa dos estilos hollywoodiano e europeu. As cinematografias africanas, apesar de plurais, apresentam um ponto em comum:

Os filmes oscilam, por isso, entre ficção e documentário, e descrevem a vida do dia a dia não porque a dramaturgia da história (fictícia) o exige, mas porque a dramaturgia da história (real) impediu aos africanos a criação das próprias imagens até a independência. Devido à falta de recursos financeiros para a produção cinematográfica e à dependência quase total de financiamento externo, era também coerente apostar em um cinema politicamente engajado e não em um cinema de divertimento (Rosenstein, 2014, p. 93-94).

Apesar de não ser uma produção exclusivamente africana, *Vênus Negra* traz diversificados aspectos sobre o colonialismo europeu em África, provocando no público questionamentos à dominação colonial, ao racismo estrutural e à construção histórica das hierarquias de gênero e sexualidade. Noções essenciais no debate histórico, como tempo, cultura, nação, civilização, e a desconstrução de estereótipos podem ser elucidadas através do trabalho didático com o filme.

Para ensinar história por meio de filmes, o critério utilizado para a escolha deve ser pautado no conteúdo dos audiovisuais, a fim de que esteja em consonância com a temática ou período histórico trabalhado com os estudantes e com os assuntos previstos no currículo escolar.

A Lei n. 10.639/03, referendada pela n. 11.645/08, inseriu no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e, além disso, o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Logo, uma das maneiras de colocar a legislação em prática consiste em contextualizar o continente africano por meio do recurso cinematográfico, estratégia para o ensino e contribuição ímpar para a consolidação de uma consciência histórica entre os discentes.

Outra legislação importante é a Lei n. 13.006/14, que obriga a exibição de filmes nacionais na educação básica por, no mínimo, duas horas mensais. Apesar de referir-se às produções brasileiras, essa lei reconhece a importância do cinema como uma ferramenta pedagógica eficaz, a fim de promover discussões críticas e uma compreensão sobre temas e problemas das diversas áreas do conhecimento.

De todo modo, há uma necessidade metodológica consciente e consistente para a aplicação do cinema em sala, pois, em diversos casos, os filmes são usados como mera projeção da realidade, sem que haja explicação e contextualização prévia da produção usada com a história. Napolitano (2003) enfatiza

que, muitas vezes, o filme é restrito a um processo de pedagogização, tornando-se apenas um apêndice do conteúdo trabalhado, perdendo seu potencial metodológico e histórico, instrumentalizando-se como uma atividade que não explora habilidades necessárias ao pensamento crítico.

Os filmes escolhidos para exibição em sala de aula devem estar acompanhados de contextualização, seguindo o conteúdo programático das aulas de História, para que sejam estabelecidas relações entre os aspectos históricos suscitados durante as aulas e os elementos e questões presentes no audiovisual. Assim,

A decisão pelo uso de uma ou de outra metodologia de ensino é fator que depende tanto do conteúdo a ser ensinado como do nível de entendimento da turma em que ele será trabalhado. Depende, ainda, do entendimento que o professor tem sobre o que seja ensinar e aprender, bem como do que o espaço onde trabalha, afirma e difunde em seu Projeto Político-Pedagógico (Farias, 2011, p. 124).

Farias (2011, p. 125) argumenta que este é um passo importante para o planejamento das aulas, uma vez que os recursos didáticos funcionam como coadjuvantes da prática docente e a eles cabe a função não de meramente ilustrar ou reforçar as palavras dos professores, mas, principalmente, de provocar desafios, levantar questões, promover conexões com conhecimentos anteriores, aprofundar informações e/ou contrapor dados.

Nesse sentido, para que o uso do audiovisual se dê de maneira proveitosa, convém entender que “a utilização de um filme em sala de aula não substitui as explicações e os encaminhamentos didáticos do processo de ensino pelo professor. Um filme é sempre uma complementação, nunca devendo ser usado sem uma adequada introdução” (Luchetti; Amaro, 2014).

Dessa maneira, o filme *Vênus Negra* pode ser utilizado em sala de aula para mediar um trabalho reflexivo sobre imagens e discursos recorrentes acerca de corpos africanos, realçando os estereótipos que circundam as mulheres negras africanas, principalmente diante da colonização, enfatizando também a projeção do sexismo que reverbera de maneira distinta em várias épocas, porém assume algumas permanências profundas.⁹

O contexto do século XIX evidencia a força do discurso colonial, principalmente no que diz respeito às investidas europeias em África, dotadas de uma eminente prática imperialista e de propalado etnocentrismo. Assim, a dicotomia entre os “bestiais” e “humanos”, “selvagens” e “civilizados” tornava-se

central, inclusive nas produções científicas e literárias da época (Said, 2011). É essa mesma visão colonial que vai encontrar em Baartman a personificação do “Outro” como a ralé da humanidade, uma vez que

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. [...] O colonizado é produzido como uma realidade social que é ao mesmo tempo um outro e assim perfeitamente apreensível e visível (Bhabha, 1998 *apud* Rago, 2010, p. 28).

Os sistemas classificatórios se apoiavam na premissa de que aos europeus cabia a missão de levar a civilização e progresso ao restante do mundo. Desse modo, os africanos, concebidos como seres sem história, tecnologia e religião, e desprovidos de capacidade política, eram apenas receptores das benesses coloniais. Eis, então, as prerrogativas do exercício colonial, a consolidação do racismo e a distinção das características entre brancos e não brancos. Como afirma Young (2015, p. 115), não se pode separar a teoria racial de seu momento histórico, tendo ela se desenvolvido na época particular da expansão colonial europeia do século XIX, com destaque para aquela realizada pelos britânicos. Houve, assim, uma cumplicidade entre a ciência e as artes na justificação e disseminação de uma superioridade branca.

Outro aspecto importante a ser discutido em sala de aula, mediado por cenas do filme *Vênus Negra*, gira em torno das teorias raciais, o pensamento racista recorrente no século XIX, colocando como exemplo as situações vividas por Saartjie Baartman, que a todo custo teve seu corpo classificado e inferiorizado pelos “homens de ciência”, pela visão ocidental e masculina sobre a mulher africana. Além disso, convém destacar os reflexos do colonialismo, principalmente nos territórios de África, como esse processo incutiu concepções de dominantes e dominados, colaborando para o acirramento da subalternização dos povos africanos e, por consequência, dos povos negros nas Américas.

Desse modo, a partir do filme *Vênus Negra* se pode dimensionar os aspectos de diferenciação das raças a partir do sexo. De acordo com Young (2005, p. 118), “a ligação entre a cultura e a teoria racial no século XIX implicava a sexualidade como o seu terceiro mediador”, como se a mulher africana fosse a metáfora de um continente que somente reclamaria ser possuído e penetrado pelo homem branco (Boëtsche; Savarese, 1999, p. 129). Não à toa, Baartman foi in-

serida em um ambiente de brancos europeus ávidos pela exibição de seu corpo, em espetáculos que evocavam os pensamentos mais lascivos e libidinosos. O corpo da jovem tomou a forma de divertimento para homens brancos, de curiosidade e do prazer com a carne negra a se desfrutar, pois havia uma fantasia alimentada pela sexualização das mulheres negras, atraentes e ao mesmo tempo arriscadas; a representação de uma aventura em um corpo não branco.

O próprio cartaz do filme (Figura 1) pode ser explorado no ensino, trazendo impressões e interpretações por parte dos estudantes. Por se tratar de uma produção cuja classificação é 16 anos, sugere-se que seja trabalhada no 3º ano do Ensino Médio, quando os estudantes já possam acompanhar as questões apresentadas na película. A abordagem em sala de aula também pode ser feita a partir de cenas específicas do filme, como as que apresentam os *freak shows* (Figura 3), já que, apesar da classificação, parte das imagens pode ser fortes para os estudantes. De qualquer modo, além de processos que envolvem a Europa e a África no século XIX, o filme pode ser usado para discutir questões contemporâneas que envolvem as conexões entre gênero, racismo e sexismo. Também é possível uma abordagem sobre a história dos dois primeiros grandes grupos populacionais que formaram o sul da África, bem como, por meio de fragmentos do audiovisual, lançar luz sobre temas da sociedade sul-africana durante o colonialismo e no contexto atual.¹⁰

Com efeito, podem ser suscitados debates a partir da presença de Saartjie no âmbito científico, tanto em vida quanto depois de sua morte. Afinal, um dos elementos explorados na obra é a opressão vivenciada por ela, a ausência de escolhas e o negligenciamento de suas vontades. Nesse caso, seria importante relacionar o modo como ela foi exposta, o meio no qual esteve inserida, e o vínculo desses elementos com o racismo científico, o colonialismo e o sexismo. O filme permite a observação das escalas micro e macro-históricas, comuns nas abordagens da História. Nessa perspectiva, por meio de uma abordagem micro-histórica (a trajetória de vida de Baartman), o docente pode lançar luz sobre os contextos macro envolvidos na trama.

Além disso, pode-se apontar perspectivas sobre os modos de fazer ciência ao longo dos séculos e problematizar como o espaço científico (des)legitima teorias e interpretações sobre o que é “verdade” e/ou comprovação dos fatos. Nessa linha, também podem ser discutidos aspectos sobre o paradigma moderno de produção do conhecimento, que se projetou excluindo outros saberes

e outras culturas e promovendo o eurocentrismo. Para tanto, dentre os africanos, latino-americanos, centro-americanos, indianos e do Oriente em geral, há uma leva de autores que corroboram no planejamento do professor para o trabalho com essa problematização, uma vez que abordam a descolonização do conhecimento e/ou questionam a modernidade e a colonialidade.¹¹

Para o que foi referido acima, convém dialogar com as cenas inicial e final do filme, que mostram como os corpos africanos eram vistos pela sociedade europeia e pelo racismo científico, discurso em voga no século XIX, validando as teorias raciais. Esses tópicos podem ser trabalhados com os estudantes de modo que seja discutido como a ciência branca europeia sobrepôs sua epistemologia ante as demais e afastou o legado africano de seus feitos e invenções. A partir disso, é oportuno discutir a configuração do racismo científico e seu desenvolvimento; entender os processos de dominação e subjugação das populações negras e como foram silenciadas ao longo da história, a fim de que não seja perpetuada uma perigosa história única (Adichie, 2018), que violentou e invisibilizou a agência dos africanos.

Sendo assim, as citadas cenas possuem um potencial para o trabalho didático com diversas temáticas, questões e problematizações, como as medidas adotadas para tentar comprovar a hierarquia das raças, a inferioridade negra e suas propensas características primitivas. Também pode ser questionada a exposição do corpo negro como desprovido de mente e razão e revestido somente do exotismo e do fantástico, como objeto de prazer e satisfação pelos europeus. Nesse sentido, convém levar à discussão cenas de exposição de Saartjie Baartman, a fim de gerar percepções acerca da coisificação de seu corpo, da violação pela qual passou, das funções que foi obrigada a assumir por imposição do padrão de beleza e modelo ocidentais.

Logo, a relação entre gênero e raça não pode ser esquecida ao se fazer uso do filme *Vênus Negra* no ambiente educativo, visto que a construção do lugar destinado à mulher africana pode ser datada historicamente, mantendo permanências do passado colonial que promovem a manutenção de determinadas estruturas para inferiorizar certos grupos e sujeitos ainda hoje. A exemplo disso, na obra em análise, é possível perceber que, segundo a estrutura social da época, os papéis destinados a homens e mulheres obedecem a certas convenções, segundo as quais os homens aparecem em posições de destaque e postos de comando e como sujeitos livres e apreciadores do prazer, e as mulheres apa-

recem como coadjuvantes, com pouco espaço para a tomada de decisão ou incapazes de fazer valer suas vontades. Com a apresentação dessa temática, torna-se possível o diálogo com os estudantes sobre processos de silenciamentos, continuidades e reprodução de práticas racistas e misóginas.

A percepção lançada sobre a jovem Saartjie como ser animalesco reflete na negação de sua condição como ser humano. Ela era rejeitada num contexto em que o corpo negro feminino era objetificado e naturalizado pelos marcadores da diferença quanto ao gênero, à raça e à origem. Sua história, vivenciada no século XIX, mas repercutida ainda hoje, auxilia na compreensão sobre a construção do sexo no cerne do pensamento racista. Certamente, estigmas alicerçados na raça e no sexo insistiram na subalternização de negras e negros, fomentaram a dominação e a hierarquização dos sujeitos e ainda hoje promovem empecilhos para o acesso a direitos civis, sociais e políticos.

Proposições didáticas com o filme *Vênus Negra* engendram debates profícuos sobre a época em que Saartjie Baartman viveu, mas também acerca de temas como preconceito, racismo, sexismo e desigualdades duráveis em tempos atuais. Para tanto, pode-se motivar os estudantes a questionarem sobre os elos entre o universo fictício e o mundo real, afinal, se o cinema colonial cumpriu um papel pedagógico e ideológico na construção da África e dos africanos, prometendo “iniciar o espectador ocidental em culturas desconhecidas, visualizadas e vividas (ao modo de Hegel) ‘fora da história’” (Shohat, 2004, p. 36), é possível, numa perspectiva contradiscursiva e contra-hegemônica, fazer uso pedagógico do cinema em sala de aula para se desenhar a África com novas cores e sons.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ALMEIDA, Rogério. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, p. 1-27, 2017.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARENDDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

- BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (Orgs.). *Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema*. 3. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 55-105.
- BOËTSCH, Gilles; SAVARESE, Eric. Le corps de l'Africaine. Érotisation et inversion. *Cahiers d'Études Africaines*, 153, XXXIX, p. 123-144, 1999.
- BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Portal da Legislação. Brasília, DF, jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.
- BRASIL, *Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 06 set. 2024.
- CITELI, Maria Teresa. As desmedidas da Vênus Negra: gênero e raça na história da ciência. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 61, p. 163-175, 2001.
- DAMASCENO, Janaína. O corpo do outro. Construções raciais e imagens de controle do corpo feminino negro: o caso da Vênus Hotentote. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder, 2008, Florianópolis. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis: UFSC, 2008, p. 1-7.
- DIAS, Juliana; BELIZZE, Geovanna. Encenando a diferença em palcos metropolitanos: as trajetórias de Sara Baartman e Franz Taibosh. *Anuário Antropológico*, Brasília, 45, n. 3, p. 304-324, set./dez. 2020.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. O planejamento da prática docente. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 107-136.
- FERNANDES, Danubia de Andrade. O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 24, v. 3, 398, p. 691-713, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v24n3/1806-9584-ref-24-03-00691.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. Trad. de Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- KORNIS, Mônica. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*. Rio

- de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 237-250, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1940>. Acesso em: 09 mar. 2022.
- LUCHETTI, Solange Aparecida; AMARO, Hudson Siqueira. A utilização de filmes nas aulas de história. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014*. Curitiba: SEED/PR., 2016. V. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_hist_artigo_solange_aparecida_luchetti.pdf. Acesso em: 15 mar. 22.
- M'BOKOLO, Elikia. *África Negra. História e civilizações*. Tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA/São Paulo: Casa das Áfricas, 2008.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin, Introdução às antigas civilizações africanas. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 55-72.
- NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (Orgs.). *Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema*. 3. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 19-54.
- OLDEROGGE, Dmitri. Migrações e diferenciações étnicas e linguísticas. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África* (v. 1). 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 295-316.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*. v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.
- PASSOS, Thiago Eduardo; BARBOSA, Viviane. Egito e modernidade: o eurocentrismo nos discursos sobre os egípcios no cinema ocidental. In: MATEUS, Yuri et al. (Orgs.). *Anais do XIV Encontro Regional da ANPUH-MA – História e relações étnico-raciais: por uma educação antirracista*. São Luís: Ed. UEMA, 2025. p. 1271-1287.
- PEREIRA, Analúcia Danilevicz. A (longa) história da desigualdade na África do Sul. Porto Alegre, *Revista Philia&Filia* (Dossiê Mal-estar na Cultura), v. 2, n. 1, p. 118-148, jul./dez. 2011.
- RAGO, Margareth. A autobiografia ficcional da Vênus Hotentote. In: STEVENS, Cristina et al. (Org.). *Gênero e feminismos: Convergências (in)disciplinares*. Brasília: Ex Libris, 2010. p. 15-34.
- RIBEIRO, Luiz; VISENTINI, Paulo. O sul da África: das origens à “descolonização

- branca” (até 1910). In: VISENTINI, Paulo; PEREIRA, Analúcia (Org). *África do Sul. História, Estado e Sociedade*. Brasília: FUNAG/CESUL, 2010. p. 17-34.
- RICOEUR, Paul. O perdão pode curar? *Viragem*. n. 21, p. 26-29, 1996.
- ROSENSTEIN, Johannes. Uma breve história do cinema africano: relato de viagem. In: FERREIRA, Carolin Overhoff (Org.). *África: um continente no cinema*. São Paulo: Editora Unifesp, 2014. p. 77-103.
- SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas. Cinema e Historiografia trajetória de um objeto historiográfico (1971-2010). *História da historiografia*. Ouro Preto, n. 55, p.151-173, 2012.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, Exóticos, Demoníacos. Ideias e imagens sobre uma gente de cor preta. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 24, n. 2, p. 275-289, 2002.
- SCHWARCZ, Lilia. Uma história de “diferenças e desigualdades” - As doutrinas raciais do século XIX. In: SCHWARCZ, Lilia. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 57-86.
- SHOHAT, Ella. Des-orientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade. *Cadernos Pagu*, n. 23, Campinas, p. 11-54, jul./dez. 2004.
- SHOHAT Ella; STAM, Robert. Do eurocentrismo ao policentrismo. In: SHOHAT Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006, p. 40-54.
- VÊNUS NEGRA. Direção de Abdellatif Kechiche. Produção de Charles Gillibert, Marin Karmitz e Nathanael Karmitz. Paris: MK2 Productions/Lucky Red/Imovision, 2010. Filme-DVD (166 min). Disponível em: <https://www.justwatch.com/pt/filme/venus-negra>. Acesso em: 19 dez. 2021.
- YOUNG, Robert. Sexo e desigualdade: a construção cultural da raça. In: YOUNG, Robert. *Desejo colonial: hibridismo em teoria, cultura e raça*. Tradução de Sérgio Medeiros. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 109-142.

NOTAS

¹ O movimento dos Annales destacou-se pela escrita da História de uma forma inovadora, dando atenção à interdisciplinaridade e a outros tipos de fontes. Foi na sua terceira geração que a ampliação das fontes ganhou impulso, possibilitando a utilização e aceitação do cinema como fonte histórica. A nova historiografia da segunda metade do século XX, com ou-

tras vertentes históricas por toda a Europa, e para além dela, a exemplo da África e do cinema africano que estava sendo produzido desde meados do século XX, promoveu novas reflexões nesse campo.

² Khoisan ou Khoi-san é o termo designado para se referir aos grupos Khoi-Khoi e San, habitantes de territórios ao sul do continente africano. Essa definição tem por base, principalmente, o fator linguístico. Para mais informações, ver Olderogge (2010).

³ A craniometria foi bem desenvolvida por Cesare Lombroso, que entendia ser a criminalidade um fenômeno físico e hereditário, passível, portanto, de identificação entre as sociedades. Na antropologia criminal do século XIX, o comportamento infrator era definido pela natureza biológica do indivíduo, o que levou a que sujeitos negros tivessem seus crânios medidos e associados ao crime (Schwarcz, 1993).

⁴ No século XIX, os *freak shows*, ou show de horrores, eram apresentações circenses que exibiam animais e seres humanos dotados de alguma característica considerada exótica e/ou anômala.

⁵ Posteriormente, baseado no crânio de uma múmia egípcia, o naturalista francês desenvolveu o argumento da ascendência branca do povo egípcio. Para Cuvier, e outros europeus, a herança deixada pelo Egito e todo o seu legado de tecnologia e invenções, de uma grande civilização, não coincidia com outra raça senão a dos brancos. A tentativa de branqueamento egípcio ganhou força quando a egiptologia surgiu como campo do conhecimento, destituindo do Egito vários de seus feitos e atribuindo-os aos gregos. Há também a teoria da escravização dos egípcios por brancos, que lhes teriam transmitido a civilização. Tais teorias foram discutidas e refutadas pelo senegalês Cheik Anta Diop, que comprovou teórica e empiricamente a origem negra da civilização egípcia (Nascimento, 2008). Assim, percebe-se que o branqueamento do Egito é parte de um processo anterior ao surgimento do cinema, mas com o qual o desenvolvimento do cinema ocidental veio certamente a corroborar. Um dos maiores exemplos disso são as várias versões filmicas nas quais Cleópatra VII aparece como uma mulher fenotipicamente branca. Ver Passos e Barbosa (2025).

⁶ O termo “hotentote” refere-se à designação dada pelos holandeses aos Khoisan, cuja explicação estaria relacionada ao modo de falar desse povo africano, cuja língua é caracterizada por cliques ou estalos.

⁷ Como Citeli (2001, p. 169-170) destaca, o ideal republicano de maternidade polarizava as esferas pública e privada, assumindo as mulheres como delicadas, puras e sem paixão, um bastião moral à altura de seu robusto e assertivo companheiro. Porém, as mulheres negras não se encaixavam nessa visão de feminino, pois eram vistas como lascivas e libertinas, o contraste completo do ideal vitoriano de mulher europeia.

⁸ A tendência dos “espetáculos etnológicos” era aproximar fisicamente europeus e populações de várias partes do mundo, colocando-os em um mesmo espaço para promover uma alteridade radical; a performance do “Outro” como contraponto à humanidade e superioridade europeias. No século XIX e início do século XX, empresários imperialistas em África avançavam atrás de corpos negros, que seriam novos personagens imersos no universo

metropolitano, caso também de Franz Taibosh, conhecido pelo nome artístico “Clicko, o bosquímano selvagem dançarino”, nascido por volta de 1870, no território da atual África do Sul, que foi levado para shows nos Estados Unidos. Ver Dias e Belizze (2020).

⁹ Além dos autores trazidos na discussão do artigo, cabe o uso do livro *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*, de Leila Leite Hernandez (2005) e de *Cultura e Imperialismo*, de Edward Said (2011), para auxiliar no planejamento das discussões que o docente poderá fazer em sala de aula sobre esses temas.

¹⁰ Para o trabalho de mediação didática desse contexto e questões, podem ser consultados autores como Analúcia Pereira (2011); Elikia M'Bokolo (2008), Luiz Ribeiro e Paulo Visentine (2010).

¹¹ Autores como Achille Mbembe, Catherine Walsh, Chimamanda Adichie, Enrique Dussel, Frantz Fanon, Gayatri Spivak, Jean Rahier, Kwame Appiah, Maria Paula Meneses, Nelson Maldonado-Torres, Oyèrónké Oyèwùmí, Ramón Grosfoguel, Stuart Hall, Valentin Mudimbe, dentre outros.