



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

HUGO FERNANDO DO COUTO FACO

Produção cultural midiática e a construção de identidades negras – uma análise de produções infanto-juvenis (Malhação 1999 e 2010) da Rede Globo de TV e proposta de produto final para ser aplicada em sala de aula.

**Campinas
2018**

HUGO FERNANDO DO COUTO FACO

Produção cultural midiática e a construção de identidades negras – uma análise de produções infanto-juvenis (Malhação 1999 e 2010) da Rede Globo de TV e proposta de produto final para ser aplicada em sala de aula.

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: PROF^a. DR^a.: ALINE VIEIRA DE CARVALHO.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA
PELO ALUNO HUGO FERNANDO DO
COUTO FACO, E ORIENTADA PELA
PROF(A) DR(A) ALINE VIEIRA DE
CARVALHO.

CAMPINAS
2018



Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 5628991

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

F119p Facó, Hugo Fernando do Couto, 1986-
Produção cultural midiática e a construção de identidades negras : uma análise de produções infanto-juvenis (Malhação 1999 e 2010) da Rede Globo de TV e proposta de produto final para ser aplicada em sala de aula / Hugo Fernando do Couto Facó. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Aline Vieira de Carvalho.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. História - Estudo e ensino. 2. Mídia. 3. Produção cultural. 4. Cultura - Afro-brasileira. I. Carvalho, Aline Vieira de, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Mediatc cultural production and the construction of black identities : an analysis of infant and juvenile productions (Malhação 1999 and 2010) by TV Globo TV and finaly product proposal to be applied in the classroom

Palavras-chave em inglês:

History - Study and teaching

Media

Cultural production

Afro-Brazilian culture

Área de concentração: Ensino de História

Titulação: Mestre em Ensino de História

Banca examinadora:

Aline Vieira de Carvalho [Orientador]

Iara Lis Franco Schiavinatto

Marcelo Santos de Abreu

Data de defesa: 10-09-2018

Programa de Pós-Graduação: Ensino de História

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 10 de setembro de 2018, considerou o candidato Hugo Fernando do Couto Faco aprovado.

Prof.^a. Dr.^a. Aline Vieira de Carvalho

Prof.^a. Dr.^a. Iara Lis Franco Schiavinatto

Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

*Dedico aos meus pais,
Mariinha e Basílio.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de Mestrado nunca teria se concretizado se não fosse pelas contribuições de todos que dele participaram direta e indiretamente na busca por mais essa conquista, aos quais professo imenso sentimento de gratidão.

À minha orientadora, Aline, que muito contribuiu com as indicações de leitura, reuniões, conselhos, sugestões e mais, com a compreensão, atenção e presteza com que atuou durante todo o processo.

À coordenadora do ProfHistória, núcleo Unicamp, Cristina Meneguello, que tanto se empenhou no desenvolvimento deste programa, dando-nos a oportunidade de nos aproximarmos mais do saber acadêmico.

Aos Professores Doutores Cristina Meneguello, Aline Vieira de Carvalho, Leandro Karnal, José Alves de Freitas Neto, Marcos Tognon e Ricardo Pirolla que participaram do ProfHistória, núcleo Unicamp, contribuindo de forma positiva com a construção do meu conhecimento.

A todos os colegas, participantes deste programa, pelos debates, sugestões, críticas. Pelos auxílios, pelas conversas, pelos risos e momentos de descontração.

A todos os funcionários do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas que trabalham arduamente para manter a estrutura necessária para o desenvolvimento de todas as atividades.

A toda a equipe da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho (MG) e também aos alunos, que tanto deram apoio e participaram do desenvolvimento do projeto e atividades propostas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar como são representadas as identidades negras em duas temporadas da telenovela *Malhação* (1999 e 2010) voltadas ao público infanto-juvenil, analisando mudanças e permanências sobre as representações que permeiam tais identidades. Mensurou-se quantitativa e qualitativamente os personagens negros presentes nas duas tramas, possibilitando comparar mudanças e permanências por meio desses personagens que as compõem, bem como o tempo de atuação, o número de personagens negros e as histórias com as quais estão envolvidos. Observou-se poucas mudanças quanto a uma representação positiva sobre as identidades negras nas fontes analisadas. O tempo de atuação desses personagens negros dobrou, todavia, ainda inferior ao tempo destinado aos personagens brancos. Tal mudança se deu a partir do protagonismo negro na luta por uma representação positiva. Quanto ao número de personagens negros observou-se uma queda. As histórias com as quais envolvem os personagens negros são sempre paralelas à trama principal e com papéis de subserviência, permanecendo afastados do papel de protagonistas. A abordagem e denúncia do racismo estão presentes nas duas temporadas, registrando maior atuação na de 1999. Os personagens negros ainda são caracterizados como tutelados pelos personagens brancos quando uma prática de racismo é cometida. A partir desta análise, sete sequências didáticas foram elaboradas, dando origem a um projeto para se trabalhar no ensino médio sobre a representação das identidades negras em produtos culturais, levando os alunos a problematizarem esses produtos presentes no seu cotidiano, de modo a valorizar a diversidade, bem como desconstruir estereótipos sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira por meio de pesquisas, produção e análise de dados, debates, leitura de textos e produção audiovisual. Tais atividades possibilitaram aos alunos participarem da produção do conhecimento, utilizando-se de ferramentas próximas da sua realidade, como redes sociais, celulares e computadores.

Palavras-chaves.

Ensino de História – Mídia – Produção cultural – Afro-brasileira.

ABSTRACT

The present research sought to analyse how the black identities are represented in two seasons of the soap opera, *Malhação* (1999 and 2010), directed to the children and youth audience, analysed variance and abundance on the impersonation that permeate these identities. The black actors present in the two seasons were measured quantitatively and qualitatively, making it possible to compare variance and abundance through these performance that compose the two plots, as well as the time of performance, the number of black actors and the stories with which they are involved. There have been few changes in terms of a positive representation of black identities in the analysed research sources. The performance time of the black actors was folded up, nonetheless, is still inferior to the time destined to white personages. This change took place from the black protagonist in the struggle for a positive impersonation but there was a drop in the number of black performers. The plots with which they involve the black actors are always parallel to the main and with subservience roles, remaining these actors away from the role of protagonists. The approach and denouncement of racism are present in the two seasons 1999 and 2010 but is registering a greater performance in the one of 1999. Black actors even now characterized as tutored by white actors when the practice of racism is committed. From this analysis, seven didactic sequences were elaborated, originating a project to be developed in high school on the representation of the black identities in cultural products, leading the students to problematize these present products in their daily life in order to value diversity, even as to deconstruct stereotypes about African and Afro-Brazilian culture and history through research, production and analysis of data base, discussion, reading texts and audio-visual production. Such activities enabled students to participate in the production of knowledge, using tools close to their reality, such as social networks, cell phones and computers.

Key words: Teaching History - Media - Cultural production – Afro-brazilian.

Sumário

1. Introdução.	12
2. Discursos Midiáticos.	18
2.1. Discursos midiáticos e as identidades.	21
2.2. Uma breve história das representações das identidades negras.	24
2.3. Algumas produções midiáticas no Brasil do século XX e a questão da representatividade das identidades negras.	31
2.4. Os negros nos livros didáticos.	43
3. “Malhação” – Uma análise acerca da representação das identidades negras e do racismo.	52
3.1. Por que “ <i>Malhação</i> ”?	52
3.2. Sinopse de “ <i>Malhação</i> ” – 1999 - 6ª temporada - por uma caracterização dos personagens.	57
3.3. Os personagens negros em números na “ <i>Malhação</i> ” 1999.	59
3.4. Os personagens negros em “ <i>Malhação</i> 1999”.	64
3.4.1. ‘Sr. Santos’ e ‘Sávio’.	64
3.4.2. ‘Leal Calabar’ e ‘Aderbal’.	67
3.4.3. O ‘Parceiro’.	68
3.5. A trama do preconceito racial em “ <i>Malhação</i> ” 1999.	68
3.5.1. O romance entre ‘Sávio’ e ‘Helô’.	72
4. <i>Malhação</i> 2010 – Mudanças e permanências em relação a <i>Malhação</i> 1999: resultados de uma atividade pedagógica.	73
4.1. Trama central e as histórias paralelas com personagens negros.	73
4.2. O número de personagens e o tempo de atuação em método comparativo.	76
4.3. Uma análise comparativa entre os personagens e núcleos familiares negros em <i>Malhação</i> 1999 e <i>Malhação</i> 2010.	81
4.4. Meritocracia X política afirmativas.	84

4.5. A abordagem do racismo em Malhação 2010.	87
4.6. O preconceito à brasileira em Malhação 2010.	93
5. Experimentando Atividades e Desenvolvendo o Projeto “Reflexão e Ação: Por Uma Representação Positiva das Identidades Negras”: Proposta e Resultados.	98
5.1. Trabalhando com a análise de produto cultural midiático. Reflexões a partir das atividades pedagógicas disponíveis nos Apêndices B e C.	100
5.2. Trabalhando com novela, série e literatura negra.	110
5.3. Religiosidade africana e afro-brasileira.	112
5.4. O Racismo e a condição social do negro na minha escola e as cotas raciais.	113
5.5. Manifestações culturais afro-brasileiras no espaço escolar.	117
5.7. Elaboração de um produto cultural.	126
6. Considerações finais.	130
7. Referências Bibliográficas.	140
APÊNDICE A: PROJETO “Reflexão e Ação: Por Uma Representação Positiva das Identidades Negras”.	145
Apêndice B: Roteiro para análise de uma produção cultural midiática.	154
Anexo I do Apêndice B: O negro na mídia	162
Anexo II do Apêndice B: Roteiro para análise de produto cultural por uma perspectiva étnico-racial.	164
Anexo III do Apêndice B: Roteiro para pesquisa exclusiva do produto cultural.	169
Anexo IV do Apêndice B: Roteiro para compilação das informações das equipes.	170
Apêndice C: Comparando e interpretando os dados de um produto cultural sob a perspectiva étnica-racial.	172
Anexo I do Apêndice C: Sinopse da 6ª temporada de Malhação.	177
Apêndice D: Os usos e sentidos de produções culturais	181
Apêndice E: Religiosidade Africana e Afro-brasileira.	189
Anexo I do Apêndice E: G.R.E.S. Unidos de Padre Miguel	198
Anexo II do Apêndice E: Um breve entendimento do Candomblé.	200

Anexo III. Trabalhando com documento histórico.	202
Apêndice F: O racismo no Brasil e na escola em números e um debate sobre cotas raciais.	206
Anexo I do Apêndice F: Racismo, Preconceito Racial e Discriminação Racial.	218
Anexo II do Apêndice F: Atividade de leitura e análise de gráficos.	222
Anexo III do Apêndice F: Ficha para pesquisa com a comunidade escolar	227
Anexo IV do Apêndice F: Trecho do livro “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: o racismo na intimidade”.	228
Anexo V do Apêndice F: Compilação dos dados através da pesquisa	229
Apêndice G: Manifestações culturais afro-brasileiras no espaço escolar.	231
Apêndice H: Produzindo um documentário e socializando a produção	235
Anexo I do Apêndice H: Roteiro para produção audiovisual.	244
Anexo Único – Termo de autorização do uso de imagens	247

1. Introdução.

Pensar na temática das identidades neste contexto pós-moderno torna-se um desafio diante da liquidez que as identidades assumem, uma vez que estão em constante formação (HALL, 2005). Deste modo, a identidade é definida como uma referência, um ponto original, mas que também estabelece a diferença, sendo a essa diferença um produto da identidade, de modo que ambas são ativamente produzidas, conforme esclareceu Silva (2000). Este acredita que a identidade e a diferença têm uma relação interdependente, uma vez que ao afirmar que se é brasileiro, também se afirma que não se é de outra nação, e da mesma maneira quando se diz que é negro, está afirmando que não é branco, não é índio etc.

Para Silva (2000), portanto, identidade trata-se de uma relação social, na qual não é simplesmente definida, mas sim imposta e que também disputa espaço em uma hierarquia, esclarecendo que:

“Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca inocentes”. (SILVA, 2000b, p. 80).

Intimamente relacionada à temática e diretamente associada com as instâncias de poder, é importante destacar o papel que as produções culturais midiáticas, tais como novelas, filmes, jornais e todos os meios audiovisuais e textuais, acabam desempenhando na representação das identidades, bem como no decorrer da história e, neste caso analisado, sobre as identidades negras no Brasil e suas representações em telenovelas voltadas ao público infanto-juvenil.

Tendo em vista que as produções culturais são sempre produtos de sua época, assim como Marc Bloch (2001) afirmou por meio de uma parábola que cada homem se parece mais com seu tempo do que com seus pais, é de fundamental importância analisar como as identidades negras foram abordadas dentro dessas produções, seus papéis, suas falas, seus gestos, suas características, sua relação com a trama etc.

Em consonância com a área da comunicação, porém trazendo a temática para uma perspectiva histórica, este estudo se sustenta no pensamento de Marc Bloch

(2001) o qual afirmou que a construção da história nasce a partir de uma problemática, originária por um incômodo do presente e que ao ofício do historiador é permissível buscar apoio nas mais variadas áreas específicas com o fito de buscar uma interpretação coerente para explicar e compreender as ações do homem no tempo e no espaço.

À essa visão histórica proposta pelos Annales, tomo a liberdade de acrescentar os dizeres de Foucault (1984), que afirmam que os valores, os costumes e o preconceito não se tratam de essências, mas sim de criações estruturadas para um determinado regime de verdade, instaurando-se então o objetivo da presente pesquisa que consiste em analisar o papel destinado aos personagens negros em produções culturais midiáticas no Brasil no século XX e XXI. E a partir dessas análises, refletir sobre as relações com o contexto de produção, seus silenciamentos, continuidades, rupturas e ou mudanças nos discursos construídos.

Compreende-se como pertinente a temática em virtude do contexto atual brasileiro, contemplado por uma ampla legislação que busca a promoção da igualdade racial associado a uma pauta de lutas pelo reconhecimento da dignidade da pessoa humana que se contrapõe a realidade social da população brasileira considerada como não branca. Para tanto, é necessário destacar que a Constituição Federal de 1988 traz sua norma jurídica pautada em princípios de igualdade e dignidade da pessoa humana, posto que todos são iguais em direitos e deveres, bem como trata que todos têm pleno direito de sua cidadania.

Todavia, a realidade social, econômica e cultural brasileira mostra que esse exercício de direito não se concretiza de fato em muitos aspectos, uma vez que, de acordo com dados do “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” (IPEA, S/D), há um enorme desnível entre aqueles autodeclarados brancos e não brancos no quesito cidadania, uma vez que a população considerada negra e parda, diga-se de passagem que é maior do que a autodeclarada branca, apresenta índices educacionais, de empregabilidade, de salário e dentre outros quesitos socioeconômicos inferiores quando comparados com os da população autodeclarada branca. Logo, esta pesquisa e reflexões têm por problema central analisar como as produções culturais têm representado as identidades negras, e neste caso particular, nas produções midiáticas direcionadas ao público infante-juvenil.

As problematizações que se estruturam neste estudo vêm de inquietações do presente que devem não apenas ser entendidas, mas sim compreendidas e, a partir daí, para que possa servir como ponto questionador da realidade. É dentro deste aspecto que se torna pertinente tal pesquisa e análises, pautado também em Abreu e Rangel (2015) os quais apontam para a importância do ensino de história, devendo este associar-se com uma tendência à democratização, exigindo abertura para posturas diferentes das que são praticadas quando estas tendem a estereotipar e desvalorizar a diversidade.

Analisar como são abordadas as identidades negras nas produções culturais e sua trajetória histórica nos remete a compreensão do que já foi exposto por Foucault (1994) sobre regimes de verdades, levando-nos a este estudo, o qual busca analisar as construções de identidades e o papel desempenhado pelas produções culturais, com o intuito de desvendar como que as produções culturais atuam, ou não, na formação de subjetividades que, a partir das respostas, poderá contribuir para compreender e quebrar com verdades referentes aos discursos de identidades hegemônicas, permitindo que outras vozes, outras identidades passem a ter uma visibilidade positiva e livres de estereótipos.

Neste aspecto Agier e Quintín (2003) citado por Souza (2012, p. 4) acrescentam

[...] que a identidade étnico-racial é um processo social e analisam fatores políticos e culturais que condicionam a construção da identidade, sobretudo apontam que tanto a presença quanto ausência da consciência identitária pode causar modificações na estrutura social, cultural e no modo como os envolvidos no processo se relacionarão com estas estruturas.

Assim sendo, o ensino de História, juntamente com a historiografia, assume uma responsabilidade crítica e social de transformação, que precisa levar a compreensão desses regimes de verdades, da criação de discursos que servem para legitimar essas verdades. Rago (1995) salienta que toda essa verdade pode ser rompida a partir da compreensão, já que não se tratam de eventos naturais.

Tão logo, este estudo vem de encontro com essa tendência promissora entre historiografia e ensino de história que, quando propõe analisar a construção de discursos que podem gerar, entre inúmeros referenciais, àqueles relacionados ao preconceito e a desigualdade, mas que também contribuam para a desconstrução de discursos hegemônicos. Como mesmo Abreu e Rangel (2015) que apostam na

construção de um ensino de história que vise a construção de uma identidade positiva da diversidade.

Este estudo analisou as mudanças e permanências em produção cultural midiática sobre a representação das identidades negras nessas produções e se há uma relação com os discursos de identidades, podendo contribuir para (re)pensar a construção de identidades negras e de uma diversidade positiva, bem como arquitetar um projeto para se trabalhar com as turmas do ensino médio com culminância no Dia da Consciência Negra.

Tendo o Brasil, em sua composição étnica e racial, uma grande quantidade de pardos e negros, comparando-se com a população branca, por que negros e pardos são quase invisíveis nas produções culturais e teledramaturgias brasileiras? Como são pensadas as representações da cultura, história e das identidades negras nas produções culturais no Brasil no século XX e início do XXI, em especial nas teledramaturgias infanto-juvenis?

Para embasar este estudo o primeiro capítulo buscou analisar o papel do discurso dentro dos mecanismos de produções culturais midiáticos e suas relações com a questão das identidades, bem como suas esferas de atuação dentro de uma perspectiva da indústria cultural e também dos movimentos de luta das minorias pelo reconhecimento de suas identidades. Também foi estabelecido uma conexão com os debates atuais acerca das identidades e como estas são operadas no atual contexto. E por final, como há intensa relação com as identidades negras, foi de fundamental importância buscar, historicamente, como essas identidades foram e são tratadas nas produções culturais ao longo do tempo, buscando uma análise, não apenas de produções culturais brasileiras, mas de todo e qualquer discurso que, ao longo do tempo, abordou uma visão acerca das identidades negras. Tais análises constituíram-se por meio de uma revisão bibliográfica que foi articulada com o fito de promover um diálogo acadêmico acerca do tema.

No que concerne ao segundo capítulo, este ficou restrito à análise de duas temporadas da telenovela infanto-juvenil “*Malhação*” produzida e transmitida pela Rede Globo de Televisão, uma vez que a premissa deste estudo vincula-se com a questão de que a mídia contribui na representação de identidades ou na perpetuação de uma identidade hegemônica, razão pela qual foram utilizadas como fontes específicas para a análise produções culturais midiáticas voltadas ao público infanto-juvenil, produzidas

pela rede de TV supracitada, tendo em vista que esta possui o primeiro lugar nos índices de pesquisas em uma comparação com outras redes de televisão aberta brasileira, tais como Band, Record, Rede TV e SBT. Nesta comparação a Globo apresentou uma média geral de audiência domiciliar de 24,69 pontos, enquanto as demais apresentaram, respectivamente, 3,08, 9,53, 1,43 e 8,65 pontos (DAKAR-IBOPE, 2017). Logo, analisar como a população considerada negra é representada na teledramaturgia infanto-juvenil produzida por esta emissora é um dos elementos de fundamental importância para compreender as relações entre produção cultural midiática e identidades, tendo em vista seu forte alcance no território nacional e o poder que esta pode influenciar na construção das identidades.

Malgrado, por que como fonte uma produção cultural do tipo telenovela? Lima (2000) chama a atenção para o fato de que as telenovelas representam um fator de extrema importância na cultura brasileira, fazendo parte do cotidiano dos brasileiros, bem como foi, por muito tempo, esquecida dos meios acadêmicos.

Para tanto, foram selecionadas duas temporadas da telenovela *Malhação*, a 6ª temporada que se passa no ano de 1999 estendendo-se até o ano de 2000, bem como a 18ª temporada que se passa no ano de 2010. Tais temporadas foram selecionadas em virtude de duas características que despertaram a atenção: em primeiro lugar a ligação direta da 6ª temporada com a temática do preconceito racial em sua trama, em virtude de que não foi abordada tal temática como trama principal, mas sim como secundária. Já a 18ª temporada está intimamente associada a uma questão de meritocracia em paralelo à realidade da discussão da constitucionalidade das cotas raciais conferidas pelo Supremo Tribunal Federal em 2010.

Para o tratamento de tais fontes, o segundo capítulo apresenta uma comparação entre as duas temporadas de modo a mensurar as continuidades, mudanças e ou rupturas entre uma produção e outra, buscando por meio de um estudo do contexto histórico analisar quais foram as causas para as mudanças e rupturas ou então para as continuidades. Tais análises foram constituídas por meio das respostas que foram levantadas a partir dos questionamentos sobre a atuação dos personagens negros nas duas temporadas de *“Malhação”* tais como: como são reproduzidas as identidades negras nas mídias televisivas voltadas para o público infanto-juvenil? Há relação da trama com o contexto histórico da produção? Há personagens negros na trama central? Qual a relação entre as histórias constituídas com personagens negros

com a trama central? Qual o tempo destinado as vozes negras nesses espaços? É abordada a questão do preconceito racial? Se sim, como é abordado? Se não, por quê?

A primeira fonte foi utilizada como objeto de inteiro teor desta pesquisa, buscando uma análise qualitativa e quantitativa, haja vista que seu conteúdo aborda a questão do preconceito racial em determinada parte da produção. Quanto a segunda fonte, foi utilizada como objeto de atividade pedagógica a ser desenvolvida para os alunos do ensino médio, cujos resultados também foram utilizados de forma quantitativa, buscando uma comparação entre uma temporada e outra, o que permitiu aos alunos compreenderem as mudanças, as permanências ou rupturas ao longo de dez anos em uma mesma produção midiática, bem como levantar hipóteses para esse processo histórico.

Quanto a primeira fonte, *Malhação 1999*, foram elaborados gráficos que permitem analisar dados como tempo de atuação e número de personagens negros em cada trama específica, bem como para a comparação entre uma e outra. Tais gráficos também embasaram análises, tais como em quais determinados momentos da trama há maior tempo de atuação de personagens negros e, a partir de uma qualitativa, o porquê.

Já referente a fonte 2, *Malhação 2010*, utilizada em atividades pedagógicas, os dados foram produzidos pelos alunos e orientado pelo professor, de modo que, por meio de uma ficha roteiro e sequência didática, os próprios alunos puderam analisar a telenovela, participando ativamente da construção do conhecimento da qual o projeto propõe.

No que se refere ao terceiro capítulo este ficou destinado ao projeto que é arquitetado com base nas pesquisas que embasaram este estudo. O projeto buscou a proposta de orientar professores para se trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula com a temática “Visibilidade positiva das identidades negras”, favorecendo uma reflexão dos alunos do ensino médio acerca da importância do reconhecimento e valorização das identidades negras.

O projeto que é composto por sequências didáticas utilizou de diversas produções culturais presentes na realidade dos alunos, tais como cenas da telenovela “*Malhação*”, letras de samba enredo, trechos de livros de autores negros, séries cujos protagonistas são negros, abertura de novelas, trechos de documentos históricos, tudo

para que permitisse aos alunos analisar, produzir dados e compreender as mudanças, continuidades ou rupturas no tratamento acerca das identidades negras por meio dessas produções culturais. Tais atividades buscou servir como suporte para que os alunos desenvolvessem suas próprias produções culturais com suas reflexões sobre as identidades negras, servindo para valorizar tanto a história e a cultura africana e afro-brasileira como também diminuir visões estereotipadas acerca das identidades negras, contribuindo para a luta contra o preconceito racial.

2. Discursos Midiáticos.

Foi durante os estudos historiográficos acerca do pensamento de Michel Foucault que se despertou o interesse pela análise da representação das identidades negras nos discursos midiáticos, em especial nas produções culturais da rede de televisão aberta voltadas para o público infanto-juvenil uma vez que Foucault (1984, p. 10) afirma que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”.

Tal premissa leva a reflexão de que as verdades são criadas pelas mais variadas estruturas de poder capazes de condicionar à sociedade determinados padrões hegemônicos, colocando à margem tudo o que não se encaixa nessa “verdade”. Essa verdade é, então, criada pelo discurso que é caracterizado por Foucault (1994) como uma criação chancelada por instâncias responsáveis em ditar o que cabe ou não como verdade em determinadas sociedades e contextos.

Entre essas instâncias citadas por Foucault servirão no decorrer desta análise, e com grande destaque, os meios de comunicação, que nos dizeres de Foucault (1994) representa um espaço dominante de produção e transmissão, conseqüentemente com um imenso consumo.

Assim, um importante elemento tecnológico se faz presente nesse jogo de reprodução de verdades, os aparelhos de televisão, que segundo Danúbia Fernandes tal instrumento

[...] converteu-se em um ponto neurálgico em que seja pelo futebol, seja pelo telejornal ou pela telenovela o país se encontra. Trata-se de um espaço de constituição de imaginários coletivos nos quais as pessoas se reconhecem e

representam seus desejos, operando na transformação de sensibilidades e nos modos de construir identidades. (FERNANDES, 2009, p. 9)

Entretanto, é preciso compreender que não é por si só o aparelho tecnológico, neste caso a televisão, que articula o discurso e o transmite como verdade. Mas sim as estruturas de poder condicionadas nessa disputa pelo espaço hegemônico. Outrossim, negar a importância desta tecnologia é ignorar sua função social e política, não cabendo aqui uma análise para este recurso, mas sim dos discursos que por ele é veiculado. Fernandes (2009) busca enfatizar essa ferramenta como o ponto pulverizador dos discursos midiáticos, tendo em vista a capacidade de entretenimento com seu público, bem como a facilidade de acesso que a maioria da população tem a esse recurso.

A partir dessas premissas supracitadas cabe aqui reforçar, nos dizeres de Foucault (1994), a mídia e seu discurso como uma dessas estruturas de poder que é capaz de ecoar e também sedimentar determinadas “verdades” em detrimento de outras. Dentro desse mecanismo discursivo de propagação das “verdades” é importante associar o pensamento de Foucault com o que é argumentado por Martino (2012, p. 60-61):

“A capacidade de disseminação da mensagem pelos meios de comunicação tende a fixar o sentido do acontecimento por ser o único canal de acesso de grande parte da população [...]. Aos olhos do senso comum, a tela pode se tornar o significado do acontecimento.”

O sentido do conceito de “significado do acontecimento”, expresso por Martino, aproxima-se do sentido do conceito de “verdades” que Foucault representou nos seus estudos e que geram os “efeitos” na sociedade. Tais efeitos estão atrelados a essas verdades, ou como consequências desse “*significado do acontecimento*”, oriundas dos discursos midiáticos.

Assim sendo, Gregolin (2007) aponta a mídia como construtora e mediadora de realidades.

[...] as mídias desempenham o papel de mediação entre seus leitores e a realidade. O que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta. (GREGOLIN, 2007, p. 17).

Fica evidente, na explicação de Gregolin (2007), a ação de poder que a mídia exerce sobre seu meio, possibilitando os mecanismos e a idealização de uma dada realidade, bem como sua apropriação e reapropriação a partir da realidade vivida pelo indivíduo. Ou seja, um processo de mão dupla, não apenas recebendo as mensagens da mídia e articulando-as em seu universo social, mas também produzindo sua própria comunicação (MARTINO, 2012).

É nesta perspectiva que os estudos defendidos por Francisco Rüdiger (2008, p.18) acerca da indústria cultural apresentam-na com essa característica de mão dupla, uma vez que a produção midiática transforma a cultura em mercadoria e também a mercadoria em matriz de cultura. Se por um lado a mídia é capaz de transformar determinado discurso em um produto; por outro, a partir do momento que esse produto é aceito pelo mercado, passa a ser reproduzido, contribuindo para gerar, então, um ponto de referência, ou uma “matriz cultural” (RÜDIGER, 2008, p. 18). Neste mesmo sentido Campos (2006, p. 5) reforça que “a reprodutibilidade se daria a partir do momento que os fatores ideológicos, disseminados pela Indústria Cultural, passam a legitimar a estrutura social tal e qual ela é. O que vem a legitimar as relações de poder e de dominação”.

Todavia, esse discurso não trafega pela sociedade fazendo-se único; ele pode ser dominante, mas nunca exclusivo. Isso porque “do outro lado do *front*, encontram-se entrincheirados grupos, indivíduos e instituições, os quais, de forma isolada, ou, por vezes, coletivamente, funcionam como dispositivos sociais da crítica midiática” (ALMADA, 2012, p. 29). Neste contexto, essa ação discursiva das produções midiáticas e suas reflexões entre aqueles que entrincheiram-se nessa luta pelos discursos caracteriza assim um evento histórico, tornando possível uma distensão ou uma “desterritorialidade” de determinadas verdades, isso porque “os sujeitos são sociais e os sentidos históricos”, tal como explicou Gregolin (2007, p. 17).

Campos (2006) já sustenta que, devido a globalização e o grande aparato tecnológico disponível na sociedade e a facilidade de acesso, a Indústria Cultural se aproximou do palco das lutas sociais e outros posicionamentos, que muitas vezes vão contra a legitimação das estruturas de dominação, na verdade não com o objetivo principal de dar visibilidade, mas pensando na própria perpetuação do sistema de mercado da indústria cultural.

As produções da indústria do entretenimento acontecem de modo a utilizar, sobremaneira, certas estratégias de mercado com o intuito de ampliar as possibilidades de penetração e distribuição do produto em questão. Tais estratégias aumentam a longevidade do produto de entretenimento ao mesmo tempo em que auferem a estas possibilidades mais ampla de distribuição por todas as escalas sociais. (CAMPOS, 2006, p. 9).

Campos (2006) busca reforço para sua teoria em Kellner (2001) quando estabelece uma nova conceituação sobre a Indústria Cultural para reforçar que as Indústrias Culturais devam veicular textos que repercutam as preocupações do povo, caso queiram ter popularidade e adquirir lucratividade com as produções culturais midiáticas.

Obviamente não se pode descartar todos os esforços e lutas dos movimentos que buscam sua representação nos meios midiáticos, que estão presentes na sociedade e dela fazem parte e buscam nas produções culturais midiáticas até mesmo fazerem oposição à produção cultural dominante. A indústria cultural pode até agir com o discurso de que atua mostrando a realidade, enquanto, na verdade, age com um propósito de “uma forma de dominação e perpetuação do regime, é o que se pode chamar de função alienante da arte” (CAMPOS, 2006, p. 3).

2.1. Discursos midiáticos e as identidades.

É extremamente importante compreender a relação existente entre os discursos midiáticos e a questão das identidades uma vez que, conforme apontou Martino (2012, p. 13), “em uma sociedade articulada com a mídia, a construção da identidade passa pela relação entre as pessoas e os meios de comunicação”, tendo em vista que as identidades são construídas dentro de um discurso, conforme preconizou Stuart Hall (2000, p. 109), bem como, em parte, pelo poder que os meios de comunicação exercem sobre seu meio, já abordado por Gregolin (2007) e também por Rüdiger (2008) quando afirmou que os meios de comunicação funcionam “como uma mão dupla”.

Hall (2000), nos estudos de Michel Foucault, pode, pois, compreender a identidade como algo que não é natural, mas sim fundada, criada. Todavia, os estudos de Foucault apontam para a compreensão da identidade de forma não natural, não tendo espaço para o entendimento de como os indivíduos se apropriam dela, justamente pelo fato de que Foucault teria que entrar no mérito da psicanálise, do que

ele próprio rejeita por compreendê-la como uma instância de poder, encerrando aí seus estudos, porém com essa lacuna.

Foi com Judith Butler que se deu uma certa continuidade nos estudos de Foucault, conforme afirmou Hall (2000), pois Butler entrou no ramo da psicanálise podendo compreender que as identidades tratam-se, sim, de uma criação discursiva, mas que “[...] funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior constitutivo e da produção de sujeitos abjetos marginalizados, aparentemente fora do campo simbólico, do representável [...]” (HALL, 2000, p. 129).

Assim, Martino (2012) aproxima-se bem dessa explicação de Hall, posto que a identidade é algo que se produz, mas que também é transformada em uma mensagem nesse processo de apropriação e reapropriação por um outro. Posto isso, a identidade é algo apropriado para dizer não apenas o que se é, mas também no que o outro é. Esse outro é necessário para se afirmar quem se é, tal qual quem se é torna-se necessário para afirmar o outro. Desta forma “os discursos de identidade, em geral, também são discursos de diferença, estabelecendo dentro de seus critérios o que é igual e o que é estranho” (MARTINO, 2012, p. 33).

Sendo algo que é produzido e apropriado não se pode descartar aqui o papel da mídia, ou melhor, das produções midiáticas e a relação com a sociedade, uma vez que “as identidades contemporâneas passam pela mídia, se articulam com as pessoas e se transformam em modelos de compreensão” (MARTINO, 2012, p. 13); e dentro dessa construção e apropriação por meio da diferença é importante salientar que “o discurso de identidade geralmente foi um discurso de dominação” (MARTINO, 2012, p. 89), não podendo descartar o papel dos discursos midiáticos nessa propagação de um discurso hegemônico.

Moresco e Ribeiro (2015) também buscaram uma análise acerca dos conceitos de identidade e fazem um arranjo muito significativo com o pensamento de Canclini no que se refere a relação entre identidade e os discursos midiáticos:

A identidade surge, na atual concepção das ciências sociais, não como uma essência intemporal que se manifesta, mas como uma construção imaginária que se narra. A globalização diminui a importância dos acontecimentos fundadores e dos territórios que sustentavam a ilusão de identidades a-históricas e ensimesmadas. Os referentes de identidade se formam, agora, mais do que nas artes, na literatura e no folclore – que durante séculos produziram signos de distinção das nações –, em relação com os repertórios textuais e iconográficos gerados pelos meios eletrônicos de comunicação e

com a globalização da vida urbana (CANCLINI, 1995, p. 124 apud MORESCO;RIBEIRO, 2015, p. 179).

Nota-se a relevância do discurso midiático sobre a questão das identidades em tempos de transformações rápidas e enunciados instantâneos que se veiculam pelos discursos midiáticos, apropriando-se da realidade e também a transformando quando possível. Difundidas de um modo diferente, com conteúdos diversos esses

suportes comunicacionais, especialmente aqueles fundados na imagem e no som, têm de ser adequados a alguns códigos que se querem universais, facilmente reconhecíveis por plateias amplificadas (de leitores, ouvintes, telespectadores e mais recentemente de internautas). O código produz e regula a convenção que tem por finalidade última orientar as escolhas e 'gostos' da assistência". (BORGES, 2012, p. 180).

Esses “suportes comunicacionais” citados por Borges (2012) tendem a contribuir para a construção, apropriação e reapropriação das identidades. Isso porque “a mídia pode ser considerada um agente/fator fundamental na alteração do comportamento, interferindo inclusive no próprio processo de emergência da identidade” (ALAKIJA, 2012, p. 120).

Aliado a essa relação entre discurso midiático e identidade é preciso também pensar a identidade enquanto um processo dinâmico, não estável. A identidade não se define pelo o que você é, ou por como você está, mas com “você sendo” (MARTINO, 2012, p. 35). Essa dinâmica confere à identidade um contínuo processo conforme destacado por Hall (2005), ou seja, está em constante formação, apropriação e reapropriação.

Destarte, é preciso levar sempre em consideração os contextos nos quais trafegam esses discursos midiáticos que carregam essas narrativas de identidades bem como os fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, assim como apontou Hall (2000):

As identidades são construídas dentro do discurso, por isso precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2000, p. 109).

Corroborando com essa vertente Martino também destaca que

[...] O jogo de forças que enquadra os limites de uma narrativa geralmente se constitui a partir de elementos externos à história em si. As narrativas nacionais, políticas, identitárias de uma maneira geral, constituídas na literatura, nas tradições em uma palavra, na cultura, estão diretamente ligadas aos espaços de onde elas provêm. [...]. Essas narrativas são construídas segundo vínculos político-sociais e se moldam como tal [...]. (2012, p. 40).

Em outras palavras, o contexto histórico da produção midiática, bem como o local de produção exercem grande influência sobre essa narrativa discursiva de identidade que irá ser veiculada nos meios de comunicação, levando-se sempre em conta a trajetória histórica sob qual se encontra esse contexto, bem como as relações de poder ali existentes.

É a partir dessa relação com a mídia que será analisado como as identidades negras são tratadas dentro dos discursos midiáticos no Brasil em telenovelas voltadas para o público infanto-juvenil, neste caso, a telenovela *Malhação* em suas duas temporadas já previamente estabelecidas. Todavia, antes de entrar diretamente nesta análise, torna-se imprescindível conhecer e estabelecer uma relação entre os trabalhos que já discorreram sobre a representação das identidades negras nas produções culturais midiáticas, com o fito de mensurar as permanências e mudanças, podendo dar suporte para o estudo das fontes selecionadas.

2.2. Uma breve história das representações das identidades negras.

Todo espaço de cultura é um espaço político de construção de hegemonia e, se os meios de comunicação de massa transformam a cultura em um produto, a disseminação em larga escala dos produtos culturais é o momento também de se pensar os jogos da política cultural a partir da mídia. A mídia não é apenas o instrumento de imposição legitimada de um padrão, mas também a arena das disputas de espaço pela construção de práticas significativas dentro de uma cultura em luta. (MARTINO, 2012, p. 152).

Pensar nessa dinâmica discursiva sempre em luta remete aqui estabelecer como a mídia tratou as identidades negras ao longo de sua trajetória, bem como vem tratando nas produções culturais atuais. Almada (2012, p. 26) também questiona essa falta de representatividade negra por meio de personagens negros nas teledramaturgias brasileiras em virtude da pouca representatividade étnica que se faz presente na tela, tendo em vista a diversidade étnica presente no Brasil.

Seria uma resposta, porém muito simplista, dizer que é fruto do contexto histórico e fundacional brasileiro. É preciso esmiuçar esse processo histórico e mais,

essa representação das identidades negras nos produtos culturais, pois Almada (2012, p. 28) ainda destaca que os meios de comunicação no Brasil, além de pouco retratar sua diversidade étnica, quando apresenta, por exemplo, um personagem negro, este vem sempre carregado de estigma, em um ambiente subalterno, em posição de subserviência e que são mínimos os espaços destinados para abordar o racismo.

É preciso, então, compreender não só o contexto de um Brasil escravocrata por quase 400 anos, mas sim como esses discursos foram se arraigando na sociedade de forma que se construiu uma imagem negativada a respeito das identidades negras.

O professor Kabengele Munanga (2012) traz uma reflexão no que se refere a identidade como uma realidade complexa, apontando que “[...] uma perspectiva mais viável seria situar e colocar a questão da negritude e da identidade dentro do movimento histórico, apresentando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento” (MUNANGA, 2012, p. 10).

Tratando-se da relação entre história e sociedades afro-brasileiras, começar a narrativa aqui a partir do encontro entre os três mundos, ou seja, a partir do século XV, traria uma resposta pouco satisfatória para se compreender a trajetória da representação das identidades negras em alguns veículos midiáticos, mas tão logo outra questão surgiria: o porquê dos europeus classificarem os povos africanos como inferiores? Teria surgido naquele momento as referências pelas quais os europeus designaram os povos africanos?

Anderson Ribeiro de Oliva e Selma Alves Pantoja (2007) fizeram uma densa análise acerca das representações sobre os povos africanos desde a Antiguidade Clássica até o século XX. Destacam que as representações sobre os povos africanos foram encontradas já nos registros de Heródoto e, a partir daí Oliva e Pantoja (2007), estabelecem uma análise, deixando claro que tais representações não eram criadas pelos gregos a partir da cor da pele, mas sim pelo caráter civilizatório e cultural. Oliva e Pantoja sustentam que nessas representações era uma maneira dos gregos, na verdade, reafirmarem o seu caráter civilizado apontando um “Outro” não civilizado.

[...] Por exemplo, ao se referir aos etíopes como trogloditas e desprovidos de uma linguagem humana, o sentido empregado por Heródoto era o de reforçar o antagonismo entre civilização e barbárie. Negar ao Outro o pertencimento ao universo da civilização implicava, diretamente, no exercício de aproximá-lo da condição animal e selvagem. Se a civilização e a linguagem se tornavam as marcas centrais da identidade grega, era preciso aproximar o Outro da imagem invertida do espelho helênico. (OLIVA;PANTOJA, 2007, p. 45)

Esse “Outro” não civilizado, na visão dos gregos, também teve uma explicação na Antiguidade Clássica, deste modo “as condições ambiental-geográficas seriam a peça-chave explicativa das características físicas e culturais encontradas em uma determinada sociedade” (OLIVA; PANTOJA 2007, p. 41). Essa teoria do clima servia para explicar por que um povo era civilizado e outro não, de modo que as populações que viviam em climas ou muito quentes ou muito frios eram povos que tinham suas capacidades intelectuais civilizatórias abaladas devido as altas ou baixas temperaturas. Com essa explicação estaria claro para os antigos o motivo bárbaro dos povos que habitavam o Norte da Europa, como também explicava o atraso dos povos do Norte da África, e assim justificava que os povos que viviam em climas temperados eram mais desenvolvidos (MUNANGA, 2012, p. 21).

Nos relatos estavam postos elementos discursivos que inferiorizavam outros povos, buscando então reafirmar os valores gregos para povos civilizados conforme abordou Oliva e Pantoja (2007); tal argumentação vem de encontro com o que foi defendido por Hall, bem como por Martino, quando abordaram a respeito dos discursos de identidades que são formados pela diferença, conforme já exposto anteriormente neste trabalho.

Heródoto cria um discurso baseado no estranhamento ao relatar os povos etíopes e confere-lhes uma imagem grotesca, comparando-os com animais:

(...) os trogloditas etíopes são os corredores mais rápidos sobre os quais já ouvimos contar histórias. Esses trogloditas se alimentam de serpentes, de lagartos e de répteis do mesmo gênero; eles não falam uma linguagem parecida com qualquer outra, e emitem gritos agudos como os dos morcegos (HERODOTO, 1988, apud OLIVA e PANTOJA, 2007, p. 45)

Ptolomeu, que escreveu no século II a.C, apropria-se dos registros de Heródoto para compor seus registros acerca do espaço geográfico naquele período referindo-se aos três mundos, ou seja, a Europa, a Ásia e a África, passando a identificar a Ásia como o mais extenso, a Europa perde seu privilégio geográfico nos mapas, todavia, Ptolomeu deixa claro que as terras mais próximas da linha do Equador sofrem de um desastre devastador deixando “marcas físicas e culturais indeléveis nos seres que habitavam a região” (SANTOS, 2002, apud OLIVA; PANTOJA, 2007, p. 46).

Tanto Oliva com Pantoja quanto Munanga convergem para o fato de que os escritos de Heródoto ganharam espaço no meio discursivo durante a Antiguidade

Clássica e perpassaram por todo o período medieval, sendo retomados no Renascimento de modo a reforçar o imaginário do europeu acerca do território e dos povos da África, o que indica uma hegemonia discursiva europeia a respeito do que se conheceria por África nesses relatos acerca “de uma imagem do resto do continente (não visitado) de clichês bastante desfavoráveis” (MUNAGA, 2012, p. 21).

Com a cristianização da Europa e o florescimento do pensamento medievo cristão, sob forte influência da Igreja Católica, ganha-se um novo acessório os discursos que irão revestir o imaginário europeu acerca dos povos africanos que, pela interpretação teológica, seriam descendentes de Cam e deveriam ser servos de seus irmãos, Sem e Jeftet, pelo fato de que Cam teria sido amaldiçoado pelo pai – Noé – quando havia contado aos irmãos que o viu nu e embriagado. Como Cam teria ficado com o território que hoje se conhece por África como herança, todos os povos deste território seriam descendentes de Cam, logo, também “pecadores”. Fica evidente na explicação de Oliva e Pantoja (2007) como a interpretação cristã reforçou o estereótipo dos povos da África no imaginário europeu conforme exposto:

[...] a fusão da teoria camita com outras concepções teológicas em voga no medievo fez com que um dos mais nocivos elementos da composição do olhar europeu sobre os africanos, convergente e representante de toda carga negativa depositada nesse exercício de ‘decifrar’ quem é o Outro, fosse confeccionado: a diabolização ou demonização dos homens e mulheres do continente. (OLIVA;PANTOJA, 2007, p. 50)

No medievo cristão sustentava-se também que os povos abaixo da linha do Equador “estariam marcados pelas imperfeições físicas” (OLIVA; PANTOJA, 2007, p. 50) em virtude das condições climáticas. Já Munanga (2012) explica que as teorias climáticas não foram suficientes para explicar a “degeneração” dos povos africanos e por isso o mito camita tomaria proporção, reforçando os estereótipos de um povo subserviente. Tais representações permearam os relatos dos navegantes no início da Era Moderna, em sua maioria, com relatos de uma África única, atrasada, habitada por seres monstruosos, assim como explica Munanga (2012):

Em meados do século XV, os portugueses desembarcaram na costa africana, e atingiram, antes do fim do século, o Cabo da Boa Esperança e a costa Oriental. Os aventureiros de outros países europeus – franceses, ingleses, alemães, belgas, etc. – seguiram os portugueses nessa corrida e viram os povos negativamente descritos nos relatos dos antigos. Podia-se esperar mais dos novos relatos, com testemunhos oculares. Infelizmente, foi transmitida a mesma visão. A ideia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres

na testa, ou com um só olho, gente com rosto de cão faminto e coisas do gênero dominava os escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII. (2012, p. 22).

Segue o relato do navegante português Duarte Pacheco Pereira que, segundo Silva (2012) viajou para a África durante o século XVI:

E 200 léguas além deste rio de Mandinga está uma comarca de terra onde há muito ouro, a qual chamam Toom; e os moradores desta província têm rosto e dentes como cães, e rabos como de cão, e são negros e de esquiva conversação, que não querem ver outros homens. [...] E os mercadores mandingas vão às feiras de Betu e de Bambarraná e de Bahá comprar este ouro que hão daquela monstruosa gente. (COSTA E SILVA, 2012).

No relato de Duarte Pacheco Pereira fica evidente a permanência de uma visão animalésca dos europeus sobre os povos da África, o qual reforça os escritos de Heródoto na Antiguidade, contribuindo para uma visão estereotipada sobre os povos africanos, tanto que Oliva e Pantojo (2007) acreditam que nos séculos que seguem a partir dos relatos de navegantes portugueses, na Era Moderna, foram constantes as divulgações acerca de um povo faminto nos confins da África, que por lá comiam carne humana como também a vendiam como num açougue. Um povo sem cultura, sem religião, inclinados para o que há de pior na terra e arredio a conversão ao cristianismo só se explicava pela sua proximidade com satã, o que de fato também justificava, mesmo que para atender aos interesses mercantilistas, a necessidade da escravização de homens e mulheres daquela terra (OLIVA; PANTOJA, 2007).

Próximo dessa análise Munanga (2007) também explica que com essa justificativa os colonizadores europeus não encontraram nenhum problema de ordem moral para instituir a escravidão, uma vez que salvariam as almas de homens e mulheres, facilmente explicado pela preocupação cristã que “consistia em salvar as almas e deixar os corpos morrerem” (Idem, p. 21). Tal arguição contribuiu para potencializar o preconceito, colocando os africanos como objetos a serem comercializados, enaltecendo assim a objetificação de seus corpos e também representações negativas que, por fim, os relatos europeus sobre a África acabaram, nos três séculos seguintes, desvalorizando as sociedades africanas (OLIVA; PANTOJO, 2007, p. 64).

Também há de se destacar que foram encontradas

[...] as primeiras referências relacionando cor da pele à escravidão/servidão por volta do século VII da Era Cristã. Alguns escritores cristãos teriam se esforçado em afirmar que Noé teria pronunciado uma dupla maldição, que envolvia ao mesmo tempo a condição da servidão e da ‘escuridão’ da pele, ainda que nos textos bíblicos só exista menção à servidão (GOLDENBERG, 2003, p. 170 APUD OLIVA; PANTOJA, 2007, p, 63).

A escravidão, assim justificada, permitiu criar uma falsa imagem sobre os povos africanos de modo que, ainda nos dizeres de Oliva e Pantoja (2007), a imagem e o discurso criado por essa instituição – a escravidão – era a de que a população negra se beneficiava com ela, uma vez que tinham a alma salva pela evangelização e pela civilização, mesmo custando seus corpos e sua liberdade. Deste modo, o homem branco era apresentado como aquele que se dispunha a fazer um “favor” aos povos africanos, livrando-os de toda a “barbárie” e de todo o “pecado” sob os quais se encontravam.

Outro ponto que merece destaque é o tratamento dado a essas representações no século XVIII, a era da “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, igualmente difundidas pela Europa dentro dos princípios Iluministas que, porém nada modificaram a interpretação dada aos povos africanos conforme explica Munanga (2007):

No século XVIII, era de se esperar que os grandes pensadores iluministas, criando uma ciência geral do homem, contribuíssem para corrigir a imagem negativa que se tinha do negro. Pelo contrário, eles apenas consolidaram a noção depreciativa herdada das épocas anteriores. Nesse século, elabora-se nitidamente o conceito de perfectibilidade humana, ou seja, do progresso. Mas o negro, o selvagem, continuava a viver, segundo esses filósofos, nos antípodas da humanidade, isto é, fora do circuito histórico e do caminho do desenvolvimento. Sexualidade, nudez, feiura, preguiça e indolência constituem os temas-chave da descrição do negro na literatura científica da época. (IDEM, p. 22).

Para Oliva e Pantoja (2007) no século XIX e XX, com o advento da ciência conduzida pelo homem branco europeu, a imagem estereotipada dos povos africanos foi, mais uma vez, reforçada de tal modo que as representações criadas no passado acabaram sendo fortemente proliferadas, não mais com uma justificativa unicamente religiosa ou moral, mas também cientificamente pelas teorias do Evolucionismo Social e do Darwinismo Social que determinaram o lugar dos povos “africanos nos últimos degraus da evolução das ‘raças’ humanas” (IBIDEM, p. 67). Na mesma linha de defesa, Munanga (2007, p. 25) relata que “os dicionários e as enciclopédias do século XIX são unânimes em apresentar o negro como sinônimo de humanidade de terceira” e

ainda destaca que todo esse aparato científico serviu para legitimar a escravidão e a colonização dos africanos em virtude dos interesses econômicos e imperialistas dos europeus (IDEM, p. 26). Por outro lado, também precisava-se dar uma resposta ao movimento burguês iluminista do XVIII, uma vez que postulava os ideais de igualdade e agora, no XIX e XX o aspecto de um cidadão não podia ter a premissa por uma simples questão de igualdade, mas por uma hierarquia estabelecida no modelo científico que

“Delineia-se a partir de então certa reorientação intelectual, uma reação ao Iluminismo em sua visão unitária da humanidade. Tratava-se de uma investida contra os pressupostos igualitários das revoluções burguesas, cujo novo suporte intelectual concentrava-se na ideia de raça, que em tal contexto cada vez mais se aproximava da noção de povo”. (SCHWARCZ, 1993, p. 38).

Nesta perspectiva, no século XIX a noção de raça se apresenta também como uma maneira dos europeus afirmarem sua identidade de forma positiva, enquanto na verdade, sendo um construto social, negativavam outras identidades, ordenando-as e classificando-as, dentro de uma hierarquia científica e socialmente arquitetada que pelo status científico aquelas afirmações tornavam-se verdadeiras em um contexto no qual se respirava ciência e a ela tudo justificava, ou nos dizeres de Schwarcz (1993, p. 23) “era a partir da ciência que se reconheciam diferenças e se determinavam inferioridades”. Deste mesmo modo Slenes (1992, p. 66) sustenta que:

Nas décadas de 1830 e 1840, com a entrada no Brasil das mais “avançadas” ideias europeias da época, o etnocentrismo brasileiro teria sido reforçado pelo “racismo”, no sentido moderno da palavra. Em 1848, o cônsul britânico no Rio de Janeiro referir-se-ia ao escravo africano como “um pequeno bárbaro falando uma espécie de dialeto de macaco” [...].

Como se observa, o Brasil não ficara de fora da tendência científica racial, porém teve sua representação muito mais pelos meios literários e jornalísticos que as elites brasileiras buscara sua representação nas leituras que vinham dos Estados Unidos e da Europa em fins do século XIX (Idem, p. 25). Todavia tais teorias ganham espaço e uma adaptação ao modelo brasileiro tendo em vista o contexto social e político sob qual se encontrava o país; uma composição social com base na miscigenação deteriorava uma nação conforme os pressupostos teóricos poligenistas, uma vez que

“Os mestiços exemplificavam, [...], a diferença fundamental entre as raças e personificava a ‘degeneração’ que poderia advir do cruzamento de ‘espécies diversas’. Com respeito a essa noção, conviviam, inclusive, argumentos variados. Enquanto Broca defendia a ideia de que o mestiço, à semelhança da mula, não era fértil, teóricos como Gobineau e Le Bon advogavam interpretações opostas, lastimando a extrema fertilidade dessas populações que herdavam sempre as características mais negativas das raças em cruzamento. [...]. As raças humanas, enquanto ‘espécies diversas’, deveriam ver na hibridação um fenômeno a ser evitado”. (SCHWARCZ, 1993, p. 45).

Assim sendo, enquanto na Europa a miscigenação era vista como algo que levaria a humanidade para o caos, no Brasil a miscigenação salvaria a nação, ao passo que branquearia o povo brasileiro ao longo do tempo. Isso remete ao propósito, mais uma vez de que o branco era o que deveria prevalecer, enquanto o negro deveria ser apagado da sociedade caso quisesse constituir uma nação vigorosa.

Percebe-se que a representatividade dos negros e de tudo aquilo que viesse, ou pudesse vir do que era o negro, foi negado no Brasil, considerando-se que era “um fenômeno a ser evitado” é porque o valor a ele atribuído era negativo, em virtude de todo o processo discursivo engendrado em torno do que seria a África, ou melhor, do que não era a África, na visão dos cronistas, historiadores, viajantes e cientistas europeus daquele contexto.

Foram por meio dessas representatividades negativas que se constituíram uma visão estereotipada, estigmatizada sobre a África, sobre seus povos e seus descendentes e, no caso do Brasil, vale a pena destacar as muitas produções midiáticas que transmitiram esses valores estereotipados em virtude da manutenção de um ideal de branqueamento, enraizado na sociedade brasileira, as vezes de maneira muito sutil (SCHWARCZ, 1993).

2.3. Algumas produções midiáticas no Brasil do século XX e a questão da representatividade das identidades negras.

As produções midiáticas no Brasil no início do século XX, tais como contos, obras literárias, poemas e músicas analisadas neste trabalho, tendiam, para a época em que circularam, reproduzir os valores de uma ciência pautada na supremacia racial, em particular que permitissem a miscigenação como a salvação da nação brasileira que, nos dizeres de João Batista Carlos Lacerda (apud Schwarcz, 2012, p. 25), acreditava que com a teoria do branqueamento, no início do século XXI os mestiços

iriam desaparecer do Brasil ao mesmo tempo em que a raça negra seria extinta. Deste modo, voltadas tanto para o público infantil quanto para adultos, as produções midiáticas que, conforme já abordado, buscam retratar a realidade, mas também a transformam em matriz de cultura (RÜDIGER, 1998), Schwarcz (2012) destaca essa tendência muito bem ao relatar o conto “*A princesa negrinha*”, contida no livro infantil “*Contos para crianças*”, publicado no Brasil em 1912, como também na Obra de Euclides da Cunha, “*Os sertões*”, publicado em 1902, que continham em seu pano de fundo uma narrativa na qual valorizavam o ideal de branqueamento da população, seja por meio de um conto no qual nascia-se uma princesa negra por um descuido da fada madrinha ao atender literalmente o pedido da rainha, mas que no final feliz transformaria-se em uma princesa branca ou mesmo por meio de uma releitura histórica que Euclides da Cunha buscou fazer do seu tempo em *Os sertões*, “julgando ‘a mestiçagem extremada um retrocesso’” (SCHWARCZ, 2012, p. 24).

Nota-se a importância dada à questão racial no conto *A princesa negrinha* tendo em vista toda a sua preocupação ao abordar o branqueamento como um milagre a ser alcançado e que se tratava, na verdade, de um desejo da princesa que descobrira-se negra, imbuindo aí a ideologia de que todo negro queria ser branco, que ser branco era um benefício que todos deveriam almejar. Essa leitura precisa ser problematizada ainda quando se leva em consideração o público para o qual era destinada a obra produzida, ou seja, para o público infantil.

Mesmo Euclides da Cunha colocando todos em dúvida a respeito de seu julgamento quando reconhece “que o sertanejo é um ‘forte’” (Idem, p.25) sua visão alinha-se com o contexto histórico do qual vivia, assim como o livro infantil *Contos para crianças*. Mas o que precisa ser levado em consideração aqui não é o fator do alinhamento das narrativas com o contexto, mas sim as implicações que essas narrativas trouxeram para a sociedade brasileira, construindo uma ideologia na qual “A cor branca, poucas vezes explicitada, é sempre uma alusão, quase uma bênção; um símbolo dos mais operantes e significativos, até os dias de hoje”. (IDEM, p. 11).

Outra produção midiática que cabe destaque é a obra *Sítio do Pica pau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Não a produção dos princípios do século XX, mas sim a dos anos de 1930, quando se arquiteta a trama do ‘mito da democracia racial’ que acabou por ocultar as mazelas existentes em virtude do preconceito racial, sutilmente articulada na sociedade brasileira. Nessa perspectiva destaca-se a análise de Lajollo

(1998) sobre as obras de Monteiro Lobato apontando as inferioridades que são atribuídas as personagens Tia Nastácia e Tio Barnabé, seja pela posição ocupada na trama, seja pelas falas atribuídas aos personagens.

Caminho mais sugestivo do que este parece ser discutir como se coloca a questão da representação do negro no livro *Histórias de Tia Nastácia*, onde ela comparece a partir do título. Publicada em 1937, a obra é uma antologia de contos populares contados em uma moldura narrativa familiar à obra de Lobato: tia Nastácia desfia histórias para os demais moradores do sítio que, na posição de ouvintes, comentam as histórias que ouvem. (LAJOLLO, 1998, p. 2).

Enquanto nos contos de Tia Nastácia é apresentada uma estrutura narrativa popular e nos de Dona Benta, a dona do sítio, por uma estrutura mais erudita, os ouvintes tendem a criticar os contos de Tia Nastácia e a valorizar os contos de Dona Benta, fato bem observado por Lajollo quando destaque que

Tia Nastácia transfere para o lugar de contadora de histórias a inferioridade sócio cultural da posição (de doméstica) que ocupa no grupo e além disso (ou, por causa disso...), por contar histórias que vêm da tradição oral não desempenha função de mediadora da cultura escrita, ficando sua posição subalterna à de seus ouvintes, consumidores exigentes da cultura escrita [...]. (IDEM, p. 2).

Os ouvintes – no enredo do Sítio do Pica-pau Amarelo - das histórias de Tia Nastácia chegam a agir com um tom violento quando estabelecem comentários pejorativos tais como os de Emília, a boneca de pano, que comenta que se tratam de histórias da “ignorância e burrice do povo” ou mesmo estereotipando a personagem, chamando-a de “preta beijuda”. Se a obra condizia com o pensamento social do contexto sob o qual fora produzida não se pode tomar como desculpa para que seja naturalizada tal atitude, mas deve ser analisada de forma crítica observando os reflexos da sustentação de estereótipos em obras destinadas ao público infantil.

Nesta mesma perspectiva Giareta sustenta que

Lobato, imbuído das concepções darwinistas sociais, criou esses personagens com mentalidade infantil que os fazia ser ignorantes, supersticiosos, servis e incapazes de assimilar o moderno. Em vários momentos de sua obra infantil, Lobato manifestou preconceito contra esses personagens negros, que também representavam o rural atrasado. (GIARETA, 2008, p. 63).

Pode-se observar que a perspectiva lobatiana era forjar uma visibilidade atrasada para todos aqueles que têm um traço com a identidade negra, seja ela compartilhada pelos aspectos culturais, históricos ou fenotípicos. Tal fato pode ser observado por suas tendências a adoção das teorias raciais, mas que são diluídas na obra, de forma sutil, como as diferenças gritantes entre a personagem negra, com sua cultura popular e o mundo das crianças brancas ouvintes imersos em uma cultura letrada. Deste modo, Lajollo (1998, p. 4) acredita que “o apagamento da tensão entre o mundo da cultura de uma negra analfabeta e o da cultura das crianças brancas que escutam suas histórias pode ter um sentido alienante”.

Essa alienação encarna-se no contexto do mito da democracia racial que, conforme Munanga (1999), o Estado brasileiro e intelectuais da época tiveram como objetivo nesse mito construir uma identidade brasileira, apostando em uma identidade nacional na qual passava a valorizar a miscigenação ao passo que se ocultava toda a diferença social e econômica entre brancos e não brancos. Indo nessa mesma argumentação Schwarcz esclarece que

[...] em vez de mácula, a mestiçagem começa a se transformar em ‘promessa’ e até ‘fortuna’. O fato é que uma narrativa romântica falando de senhores severos mas paternais e escravos submissos e prestativos encontrou terreno fértil ao lado de um novo argumento, que afirmava ser a miscigenação alargada existente no território brasileiro um fator impeditivo às classificações muito rígidas e apenas bipolares: negros de um lado, brancos de outro. (SCHWARCZ, 2012, p. 44)

O clássico que marca essa virada do pensamento racial para o mais cultural foi a publicação de *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, em 1933, que segundo Munanga (1999) foi a partir desta obra que se deu o registro literário de valorização dos três elementos formadores da cultura brasileira e com contribuições positivas originárias das três “raças” e em uma “dupla mestiçagem biológica e cultural”, mas que por sua vez a população negra não tinha escolha de sua cultura, a não ser abandoná-la em nome de um progresso. Schwarcz (2012, p. 51) ainda chega a apontar que Freyre teria criado uma noção de uma escravidão positiva ao invés de negativa, e a autora ainda questiona essa posição, uma vez que é “difícil imaginar que um sistema que supõe a posse de um homem por outro possa ser benéfico”.

Por certo, se a teoria era mostrar um engajamento das três raças do ponto de vista cultural e embrionário da nacionalidade brasileira, ocultando todas as mazelas

que assolavam a população não branca no Brasil, os estereótipos não foram suprimidos, nem a população negra assumiu uma visibilidade positiva, seja ela na literatura, conforme já abordado, como também em outras formas de produção cultural, como por exemplo a música, os estereótipos foram sendo reforçados.

Nessas produções culturais – de música - que Schwarcz (2012) também analisou trazem um tom de harmonia por meio da convivência por um lado, mas por outro o reforço de estereótipos com o uso de expressões tais como “Já pode um preto cantar/Na casa do senador”, expressa na canção *Professor de violão* do ano de 1931; tal como “Branca cheirosa de cabelo louro/Também vai negro que é gente boa” na letra *Samba de fato*, composta no ano de 1932. Tanto na primeira expressão quanto na segunda fica evidente qual posição social cabe a cada um, quais são os locais, as destrezas e os adjetivos que cada um recebe. O negro que toca o violão, que ganha um novo atributo, o “de gente boa”, e que por isso pode participar da roda de samba, enquanto o discurso que rodeia o branco, o ser “gente boa” não aparece, pois é como se já o pertencesse, por isso é “senador”, por isso é “cheirosa”, como se fosse essência, algo natural, atributos que não são direcionados aos negros.

Essa democracia racial, teria se sustentado, segundo Costa (2010), até o trabalho desenvolvido pelos chamados revisionistas dos anos de 1950, coordenado por Florestan Fernandes e sob direção da Unesco, que acabou por desvendar o mito que havia por traz dessa “convivência harmônica” entre as “raças”. Assim, “contrariando os resultados esperados, essas pesquisas revelaram a existência do preconceito e da discriminação. A nova geração de cientistas sociais lançava um ataque à tradicional mitologia racial”. (IDEM, p. 374).

Schwarcz (2012, p. 69) também compartilha dessa mesma interpretação de Costa e ainda acrescenta que “da parte da Unesco havia, portanto, a expectativa de que os estudos fizessem um elogio da mestiçagem e enfatizassem a possibilidade do convívio harmonioso entre etnias nas sociedades modernas”, todavia ao invés de “democracia surgiram indícios de discriminação, em lugar de harmonia, o preconceito”.

O que saltava, naquele momento, na explicação de Florestan Fernandes era uma abordagem pautada na desigualdade social, por meio de dados estatísticos, e em um tipo de preconceito particular desenvolvido no Brasil, que ocorria no foro íntimo, no particular, negando-se a existência de que se é preconceituoso ou de que sofreu preconceito, mas que conhecia alguém preconceituoso ou alguém que já havia sofrido

preconceito, mas nunca o indivíduo sendo o causador ou nunca vítima (SCHWARCZ, 2012).

Munanga (1999, p. 90) destaca que na década de 1970 surgem vozes do mundo afro-brasileiro, como o caso de Abdias Nascimento, militante e intelectual negro, que propõe “a construção de uma democracia verdadeiramente plurirracial e pluriétnica”. Mas o mesmo não ocorria com as produções culturais que mantinham a estrutura de seus enredos e personagens arquitetados sob o prisma da valorização de um ideal de branqueamento e do mito da democracia racial que, a partir da década de 1950, com o surgimento da televisão no Brasil, acaba por reforçar esse papel que a mídia já exercia na organização de uma identidade nacional. (ARAÚJO, 2000, p. 34).

As análises de Araújo (2000) buscam mostrar a falta de visibilidade positiva para atores e atrizes negros desde o início da telenovela no Brasil, que data da década de 1960. Um caso bem interessante relatado por Araújo, mas que careceu de uma análise profunda é a respeito da novela *O bem amado*, escrita por Dias Gomes, estreada em 1973 e com grande sucesso. A trama da novela e seus personagens fica descrita da seguinte maneira:

“[...] *O bem amado*, a primeira novela da Globo vendida no exterior e que trouxe o casal de negros mais famoso daquele período: os personagens Zelão (Milton Gonçalves), o pescador que queria voar, e sua esposa Chiquinha (Ruth de Souza). *O bem amado* foi uma história repleta de bons personagens que ficaram na memória do público: o protagonista, o prefeito mau-caráter Odorico Paraguaçu, um anti-herói obcecado pela ansiedade de inaugurar a sua promessa de campanha eleitoral, o cemitério da cidade, e cheio de tramas maquiavélicas para alcançar esse objetivo; as comparsas e amantes do prefeito, as irmãs Cajazeiras; a sua mais forte opositora, a incorruptível delegada Donana Medrado; o assassino profissional Zeca Diabo (Lima Duarte), contratado pelo prefeito para produzir o primeiro ‘cliente’ do cemitério, mas que no fundo era um pistoleiro de bom coração, que não gostava de matar e que só atende ao desejo do prefeito no final da novela, mas de forma inusitada, assassinando o próprio contratante; e o principal opositor político de Odorico, o vereador mulato (Lutero Luiz), líder da oposição, que no final da novela, no enterro do prefeito, faz um discurso fúnebre para Odorico, ressaltando a sua vida exemplar, seu caráter e probidade, demonstrando, assim, que era ‘farinha do mesmo saco’.

[...] O pescador, que tinha jurado voar se tivesse uma promessa atendida, depois da graça alcançada, coloca as suas asas, sendo observado por uma mulher aflita, a sua esposa Chiquinha, que pergunta:

‘Você vai mesmo, Zelão?’. Zelão, olhando carinhosamente para ela, responde: ‘Vou, mas não fica agoniada, não. Bom Jesus tá comigo. Eu to com o coração cheio de fé. Eu já disse, mulher, quem tem fé, voa’. [...] A imagem congela e um narrador em *off* relata a sequência final da novela: ‘Aqui a nossa história para, e o que sabemos daí em diante é de ouvir contar’. A imagem descongela e Zelão abre as asas e se lança no espaço. Todos olham atônitos para Zelão, que grita e ri de felicidade enquanto voa sobre a cidade, sobre a praia, indo em

direção ao oceano. O narrador em *off* encerra a história com o texto: 'E Zelão voou. Se você duvida, é um homem sem fé'. (ARAÚJO, 2000, p. 123)

O que talvez tenha faltado na análise de Araújo foi ligar a trama criada por Dias Gomes em "*O bem amado*" com o depoimento que este havia dado a Míriam Garcia Mendes, no qual "Dias Gomes disse que apresentar negros em boa situação econômica e social seria 'um retrato profundamente falho de nossa sociedade' e que estaríamos, assim, 'escamoteando a opressão, a discriminação que ainda sofre a raça negra'" (MENDES, 1983, apud ARAÚJO, 2000). Ora, em se tratando de uma ficção fica evidente que não houve nenhum problema com o personagem negro que pode voar, mesmo que pela presunção da fé da qual era devoto o personagem. Todavia, o depoimento do autor da telenovela coloca em descrédito a sua própria defesa que distorceria a realidade caso criasse um papel para negro retratando uma classe social mais elevada ou mesmo uma função com maior visibilidade, já que na realidade isso pouco acontece, enquanto voar não. Mas ao retratar o negro voando o autor não encontrou nenhum problema, podendo ainda alegar que se tratava de uma mera ficção.

O mesmo pode-se dizer da telenovela *O Segundo Sol*, exibida em horário nobre na rede globo. Ambientada na Bahia, seus protagonistas, e a maioria dos personagens, não correspondem com a realidade populacional local, uma vez que a Bahia concentra a maior parcela da população negra habitada no Brasil, contrastando com o elenco que compõe a telenovela, majoritariamente branco, o que levou, inclusive, o Ministério Público do Trabalho a notificar a Rede Globo de Televisão em virtude da baixa representatividade negra em uma novela cujo ambiente é o oposto do que se retrata na tela. (GÓIS, 2018).

Tal notificação feita pelo Ministério Público do Trabalho demonstra a desconexão entre a realidade e a ficção. Enquanto a norma para os produtores de novela é não fugir da realidade, mas isso quando tem que retratar o negro em posição não subalterna. Nega-se em criar um personagem negro que retrate uma posição social mais bem sucedida com a alegação de que a população negra ainda não ocupa esse lugar, enquanto ocultar o negro do espaço no qual este segmento populacional prevalece não há problema.

Nesta mesma vertente, Fernandes (2009), ao analisar uma entrevista do autor de novelas Agnaldo Silva, também expressa sua indignação como uma justificativa

desse autor para o pouco espaço dado a população negra, bem como a de uma visibilidade positiva nas telenovelas atuais.

O raciocínio de Agnaldo Silva distingue o que é real do que é ficção, ressaltando que telenovela brasileira não pode ser considerada como um dos elementos construtores de parte da realidade social. Trata-se apenas de entretenimento descompromissado. Assim sendo, suas representações nada interferem na forma como o público vê a si mesmo e ao Outro. (FERNANDES, 2009, p. 69).

Obviamente tais argumentos são refutados por aqueles que estudam as relações entre mídia, racismo e identidade, a exemplo de Muniz Sodré (apud ALAKIJA, 2012, p. 108) “que define a mídia como ‘um instrumento de direcionamento ou de criação de subjetividades no homem’” posto que também “a comunicação social, compreendida junto com a dinâmica de seus modelos e processos, tem sido, ao longo da história, um dos fatores determinantes no processo de construção da identidade étnica dos povos afro-latinoamericanos” (ALAKIJA, 2012, p. 112).

Por outro lado, é necessário pensar nos dois momentos em que ecoam as falas de Dias Gomes e Agnaldo Silva. No primeiro caso vale dizer que o contexto de Dias Gomes se dá nas décadas de 1970 e 1980, em uma conjuntura política ditatorial e comprometida em não desvendar o “mito da democracia racial” bem como os meios de comunicação estavam diretamente ligados a uma pauta internacional, voltados para

um modelo de comunicação vertical – produzida e reproduzida do norte para o sul que dava suporte a aqueles países que utilizavam a comunicação como instrumento para a manutenção da sua hegemonia econômica-política-sociocultural-racial sobre os países dependentes de tecnologia e do seu desenvolvimento. O modelo favorecia a transmissão e multiplicava a sensação de ascendência do norte sobre o sul, fazendo prevalecer, nesse processo os valores sociais, políticos, econômicos e culturais dos países emissores sobre os receptores. A fixação do racismo nas Américas e o atraso na formação da identidade afro-latinoamericana foram as mais desastrosas consequências desse processo. (ALAKIJA, 2012, p. 118).

Já o contexto de fala de Agnaldo Silva tende para uma comunicação menos vertical e mais horizontal, com uma pauta mais globalizada e menos universal de modo que a TV comercial passa, inclusive, a adotar mais personagens negros e alguns em posição de protagonistas em suas telenovelas, mesmo que com um fim comercial, seja para atender ao mercado interno com uma substancial camada popular que passa a ter

acesso aos meios de comunicação como também para vender a imagem do Brasil ao exterior (IDEM, p. 140).

Ainda sobre Agnaldo Silva e a permanência de um estilo de representação do negro na teledramaturgia é importante esclarecer que Araújo (2000, p. 285) busca uma explicação para tal fato apontando que

Talvez pelo estilo do autor, que dá continuidade ao realismo fantástico iniciado por Dias Gomes nos anos 70 e que torna praticamente todos os personagens em tipos caricaturais, os papéis importantes desempenhados por atores e atrizes negras são reduzidos a figuras unidimensionais, presos quase que exclusivamente às relações com os seus algozes cruéis.

Acerca desta mesma questão de que os autores das telenovelas sustentam tratar a realidade do Brasil ao não incorporar personagens negras na trama principal ou em posição social comumente ocupada pelas personagens brancas nas tramas alegando que a população negra, na realidade, ainda não ocupa espaços de destaque ou privilégio social Lima (2000, p. 97) chama a atenção também para a telenovela *Pecado Capital*, que foi regravada em 1998, na qual a trama se passava no subúrbio do Rio de Janeiro e nenhuma personagem negra compôs o elenco. Pode-se destacar aqui, além da não fidelidade com a realidade, afinal a trama se passa no subúrbio carioca, para também a questão do silenciamento, do ocultamento da diversidade étnica brasileira.

A partir dessa constatação Lima (2000) associa a questão não com a fidelidade à realidade, mas sim com um compromisso dos autores e de sua sensibilidade com a temática racial.

Percebe-se que a fidelidade à realidade não define necessariamente a criação de personagens adequados a ela do mesmo modo que a presença de personagens negras não se beneficia da existência de negros na realidade que se pretende retratar, mas da sensibilidade e determinação de alguns autores. (IDEM, p. 98).

Tal argumentação também pode ser sustentada comparando com a primeira versão da mesma telenovela exibida em 1975, quando Milton Gonçalves, ator negro, fez o papel, apesar de uma figura plana na trama, do médico psiquiatra, representando aí um personagem negro de classe média. Todavia, o ator explica que o papel foi na verdade um presente que ele mesmo havia pedido à Janete Clair, autora da novela. (ARAÚJO, 2000, p. 118).

Para livrar a consciência das suspeitas de que poderia estar associado este presente da autora ao ator, de que teria sido um reflexo do real desejo da luta por meio de movimentos sociais, cabe aqui destacar que a novela fora exibida em 1975, enquanto o Movimento Negro Unificado (MNU), segundo Pereira, (2011), nascia em 1978 em decorrência de dois atos discriminatórios em São Paulo, no qual “o primeiro referia-se à proibição de adolescentes negros de praticarem natação em um clube da cidade; o segundo era endereçado ao regime militar que dominava ditatorialmente o país e fora responsável pela prisão e morte de um operário negro”.

Todavia, segundo Araújo (2000, p. 134), é na novela *O pulo do gato*, exibida em 1978, que o negro e os aspectos da cultura negra urbana do período são apresentados e incorporados, o que se pode associar aqui com a emergência do MNU, que trazia em sua agenda uma valorização de personagens negros nos meios de comunicação, em especial a TV (PEREIRA, 2011). Diante deste contexto também tem a novela *Pacto de Sangue*, exibida em 1989, que veio com a temática para celebrar o centenário da abolição da escravatura, valorizando as identidades afro-brasileiras e africanas, além de narrar o processo da abolição não por um viés de benevolência da monarquia, mas sim por uma linha de lutas dos vários setores envolvidos, em especial dos negros.

Percebe-se que no caso da primeira quanto da segunda edição da novela *Pecado Capital* o contexto histórico e a realidade pouco importaram. Enquanto nos anos 70 o mito da democracia racial era sustentado pelas elites dominantes dentro de um contexto histórico policialesco e com ausência de legislação cidadã, nos anos 90 o Brasil já contava com uma Constituição que criminalizava o preconceito, incluindo aí o racismo como crime, o que de fato não seja relevante para a presença de atores e atrizes negras nas telenovelas, mas a pauta multicultural se fazia presente mais nos anos 90 do que nos 70. Apesar de não ter um racismo explícito nas tramas em nenhuma dessas duas produções, elas apresentam-se como paradoxos diante dos respectivos contextos, fomentando que nada importaram com a realidade, fato que dá explicação ao que fora exposto por Lima (2000).

Já na novela *Pacto de Sangue* não se pode correr o risco de afirmar que é unicamente em virtude da comemoração do centenário da abolição, o que desclassificaria as ações do próprio MNU, que de acordo com Pereira (2011), passou a vigiar os meios de comunicação, buscando uma visibilidade positiva para as identidades negras. Soma-se aqui também o advento da Constituição de 1988.

Todavia, não se pode descartar o momento oportuno para os meios de comunicação apresentarem uma narrativa, mesmo que contemporânea, de uma outra visão da abolição, resta deixar aberta a pergunta se não fosse a comemoração do centenário da abolição à narrativa e os apelos do MNU teriam sido atendidos, haja vista o interesse do mercado da indústria cultural?

No que concerne a abordagem da questão do preconceito racial pelas telenovelas fica claro que é somente a partir de 1997 que se começa a retratá-lo não só no espaço do vilão, ou seja, a partir daí o preconceito racial passa a ser praticado por outros personagens nas tramas. Tal questão passa a concentrar-se diretamente no âmbito do cotidiano, expressando pelas pessoas mais próximas da vítima. Araújo (2000, 294) evidencia tal mudança a partir de duas novelas globais *Anjo mau* e *Por amor*. Aqui aparece uma verdadeira mudança, não que isso signifique que o “mito da democracia racial” se esfaleceria, mas as cenas põem por terra a tão disseminada convivência harmoniosa entre as raças.

Araújo (2000, p. 296) faz uma descrição muito detalhada de um diálogo em *Anjo mau* no qual é notório essa tentativa de desconstrução do mito quando diálogos preconceituosos de cunho racistas são evidentes, tais como a fala de Paula, uma personagem de cor de pele branca vivida por Alessandra Negrini, que se dirige a Vivian, personagem “mulata” que foi adotada pela dona Cida, personagem negra vivida por Léa Garcia: “O que aquele cara viu em você, hem! O que você fez para ele ficar tão obcecado em você? Como é que um cara rico, bonito, bem-nascido, foi ficar apaixonado por uma negrinha que nem você, hem!” É evite a explosão do conflito, do rompimento com aquela questão que Schwarcz (2012) apontou a respeito de que no Brasil há “o preconceito de ter preconceito”.

Há também uma reviravolta na questão acerca da abordagem a respeito da consciência e da importância de mostrar a necessidade da luta pelo fim do preconceito racial a partir do próprio personagem negro. Neste caso da trama em *Anjo mau* fica bem evidente no trecho transcrito por Araújo (2000, p. 298), apesar de longo, mas necessário:

Dona Cida (se aproximando de Paula, tocando delicadamente em seu ombro): ‘Escuta aqui... se acalma, meu bem’. Paula: ‘Tira as suas mãos de cima de mim, sua negra nojenta’. Nice – Glória Pires, protagonista – (se irrita com o que ouve): ‘Esta negra nojenta é sua avó!’. Paula (estupefata): ‘O quê?’. *Close* em dona Cida, que leva para o primeiro plano o seu olhar sofrido e sua expressão atônita com a revelação. Nice (repete): ‘Ela é sua avó, mãe de sua mãe’.

Cida (colocando as mãos no rosto, em desespero): 'Ai meu Deus do céu!'. Bruno (o outro neto de dona Cida): 'Isto é verdade, dona Cida?'. Dona Cida: 'Não me pergunta nada, pelo amor de Deus, Bruno. Eu não quero falar'. Vivian: 'A senhora vai falar, sim. A senhora é mãe de dona Tereza'. Paula: 'Isso só pode ser uma piada de mau gosto'. Nice: 'Mau gosto? Mau gosto foi o que sua mãe fez. Renegar dona Cida só porque ela é negra'. Bruno: 'Pera aí, pera aí. Isto é verdade, dona Cida?' Dona Cida: 'Ela não fez por mal Bruno, não fez". Vivian: "Como não fez por mal? Como não fez por mal? Que mulher é essa? Mulher que esconde a mãe só por que é negra!' Dona Cida (voltando-se para Nice): 'Você não devia ter vindo aqui e ter falado'. Nice: 'Eu não ia deixar ela ficar ofendendo a senhora. Ainda mais sendo do mesmo sangue'. Paula: 'Eu não sou do mesmo sangue dessa mulher. Ela é negra e eu sou branca' (apontando para o braço) 'Vocês não estão vendo?'. Bruno (indignado e triste): 'Que diferença isso faz, Paula. Que diferença isso faz diante da sacanagem que a mamãe fez pra ela. Por que ela não contou pra gente? Por que ela não contou para o papai que a mãe dela era negra? Por que ela escondeu a dona Cida?'. Dona Cida: 'Seu pai não se casaria com ela, Bruno.'. Vivian: 'Pois que não se casasse. Isto que ela fez com a senhora foi um horror, mãe. Foi uma barbaridade que não se faz com ninguém'. Dona Cida (chorando): 'Mas o que que você sabe, meu bem. Muito homem desistiu da Tereza por minha causa. Eu entendo a minha filha, pronto!'. Eu entendo a minha filha' (e começa a crise de choro). Bruno: 'Mas eu não dona Cida'. Paula: 'Isto não é possível, a minha vó uma negra retinta. A minha mãe é branca, ela não pode ser filha dessa mulher!'. Nice (indignada, volta-se para Paula): 'Mas é, qual é o problema? Em vez de você ficar ofendendo essa mulher por que você não abraça ela e pede desculpas pelo que você falou?'. Paula: 'Eu não vou encostar a mão nessa mulher' (retirando-se indignada e dirigindo-se, desafiadora, para Nice): 'Olha aqui, eu aposto que isto é armação sua, é mais uma jogada para me derrubar' (sai correndo).

O novo aqui também se apresenta pela posição da personagem Vivian, vivida por Taís Araújo, que pela sua fala deixa claro a consciência pela necessidade da luta pelo reconhecimento e valorização das identidades negras. Ainda pode-se apontar permanências, como por exemplo, a protagonista não é negra e sua fala é a que mais permanece nesse diálogo, bem como o papel das personagens Vivian e dona Cida que, apesar de comporem o cenário principal, ocupam posições sociais inferiores. Há, portanto, uma mescla de permanência da tutela do negro pelo branco, muito claro isso na fala da personagem Nice que desenrola toda a história de dona Cida, com uma luta que ecoa da própria voz do negro, visivelmente na fala da personagem Vivian.

Pode-se chamar a atenção para a atriz Taís Araújo e seu engajamento pela luta contra o preconceito racial. Em entrevista com o título "*Taís Araújo fala sobre feminismo e luta contra racismo: 'branco sai na frente'*" a atriz afirma que

Representamos uma parcela do Brasil que é muito subjugada o tempo inteiro. É importante para nós, como população negra, estarmos num lugar de prestígio [...]. Eu me tornei negra. A gente nasce neste país para tentar ser outra coisa, o que somos não é aceito. Não vê as meninas alisando o cabelo? (O GLOBO, 2017).

2.4. Os negros nos livros didáticos.

O livro didático trata-se de outra produção cultural que merece análise acerca da disseminação de imagens e textos que trazem consigo representações sobre a história da população negra. Isso porque o livro didático faz parte da cultura de massa e por ela é apropriado, uma vez que se trata de produto de uma indústria cultural, assim como sustentado por Luiz Carlos Villalta (2001). Tal instrumento merece atenção também pelo fato de que está inserido no espaço escolar e este espaço

[...] é, pela sua constituição, o lócus da diversidade, por isso, ao mesmo tempo em que é uma das instituições responsáveis pela socialização de valores pertinentes ao reconhecimento e respeito às diferenças dentro de uma sociedade, ela também reproduz juízos, crenças, estereótipos e significados que estabelecem e refletem padrões de normalidade e por conseguinte estabelece critérios de exclusão das relações sociais. (CORDEIRO; BUENDGENS, 2012, p. 50).

Deste modo, o livro didático vem sendo fonte de pesquisas para estudiosos que buscam compreender como o negro vem sendo representado neste instrumento de transposição didática, principalmente a partir da aprovação da Lei Federal 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. Para Mírian Cristina de Moura Garrido Ribeiro a lei supracitada

“[...] materializou uma das antigas reivindicações dos movimentos negros, na busca de valorizar a cultura africana e afro-brasileira. Cria, para tanto, novas formas de apropriação dessas culturas, contribuindo para a formação do aluno negro, que poderá valorizar sua própria cultura, e do aluno branco, que poderá aprender a cultura do “outro” de forma não estereotipada e discriminatória”. (RIBEIRO, 2011, p. 22).

Portanto, essa prerrogativa legal vem de encontro com os anseios de uma sociedade mais justa, menos desigual e menos preconceituosa, começando principalmente dentro do ambiente escolar que é o local de encontro da diversidade. Assim, trabalhar a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como a temática racial em uma sociedade na qual por tanto tempo perdurou o ‘mito da democracia racial’ é essencial para desconstruir narrativas predominantes nas escolas, possibilitando também construir e contar outras narrativas, buscando a valorização da

diversidade, valorizando as diferentes identidades em construção presentes no cotidiano escolar (MOITINHO, 2009).

É imprescindível, então, compreender como os livros didáticos vem tratando a história e a cultura da população africana e afrodescendente antes e depois da promulgação da Lei 10.639/2003, a fim de comparar os avanços, os silenciamentos e as permanências a respeito desta temática, tendo em vista que o livro didático é o principal meio de acesso a leitura para muitos alunos e também é visto por muitos professores “como objeto central da aula”, conforme apontou Vogt e Brum (2016, p. 57).

Natiele Gonçalves Mesquita e Carmem G. Burgert Schiavon já se pronunciaram sobre o livro didático e sua importância, uma vez que em muitos casos é apresentado como único veículo de saber presente no meio de algumas famílias brasileiras, apontando que:

[...] o livro didático aparece como um importante alicerce para os professores e professoras [...]. Ao mesmo tempo, não pode perder de vista que, na realidade das famílias envolvidas com educandos e educandas, o livro didático se configura em uma representação do conhecimento e uma fonte deste, sendo o acesso à leitura, muitas vezes, remoto e o livro didático se configurando em um dos poucos, se não o único, instrumento de leitura presente no cotidiano de algumas famílias. (MESQUITA; SCHIAVON, 2013, p. 336).

Nesta mesma perspectiva Ana Célia da Silva reforça que

O livro didático é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. (SILVA, 2005, p. 22).

Destacando ainda que “[...] o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor” (IDEM, p. 23). Deste modo, o livro didático mostra-se como fonte propagadora de imagens, símbolos, textos, valores e é tido como referência tanto para professores, quanto para os alunos e suas famílias, uma vez que em muitos casos é o único meio de acesso à leitura que possuem. Logo, suas representações são capazes de difundir tanto imagens depreciativas quanto positivas de determinadas culturas, povos e sociedades que por certo será determinado por uma série de fatores que envolvem o seu contexto de produção.

Trabalhos vêm sendo produzidos com temática acerca da representatividade da história e da cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos, em especial após o ano de 2003, momento da promulgação da Lei 10.639. Serão apontados aqui alguns trabalhos que como o de Raynette Castelo Branco (2005), Ana Célia da Silva (2011), Mírian Cristina de Moura Garrido Ribeiro (2011), Flávia Carolina da Silva (2015) e Olgário Paulo Vogt e Meline Brun (2016), Maria Aparecida Dias Castro e Antonieta Miguel (2017), dentre outros que debruçaram-se em estudos com o fito de analisarem a representação supracitada em coleções de livros didáticos que são aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Há de se considerar também as análises de Luiz Carlos Villalta (2001) conforme especificadas a seguir. O trabalho de Villalta (2001) analisou de forma específica a representação cultural e a história africana e afro-brasileira, mas buscou uma abordagem historiográfica de alguns estudiosos sobre o livro didático de História em três pontos a saber: periodização e recorte espaço-temporal; conceitos empregados; e sujeitos priorizados e/ou excluídos, o que por este último ponto de análise contribui com as investigações que aqui se busca.

No primeiro ano do século XXI, mesmo antes da aprovação da Lei Federal 10.639/2003 já havia uma preocupação historiográfica com as representações acerca dos sujeitos excluídos que fizeram e fazem história, mas que acabavam sendo excluídos nos manuais didáticos. Deste modo “os estudos ressaltam que os sujeitos principais da história que aparecem nos livros didáticos são os europeus [...] e que, ao privilegiarem portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, os livros roubam a cena de indígenas, africanos, asiáticos etc.” (VILLALTA, 2001, p.10).

Raynette Castelo Branco em seu trabalho de mestrado na Universidade Federal de Pernambuco (2005), sob orientação do Professor. Dr. José Batista Neto, analisou três coleções didáticas sendo elas: “História e Vida Integrada” de Nelson Piletti e Claudino Piletti, publicadas no ano de 2002, com posição em 1º lugar na escolha de professores em Recife; “Nova História Crítica”, de Mário Furlay Schmidt, publicada no ano 2003, em segunda posição dos mais escolhidos pelos professores em Recife; e “História do Brasil/História Geral”, de Joaci Pereira Furtado e Marco Villa, publicadas no ano de 2001 e em 5ª posição dos mais escolhidos pelos professores de Recife. Branco (2005) esclarece que a escolha da obra de Furtado e Villa se deu em virtude de que os volumes referentes para a 5ª e 6ª séries, hoje 6º e 7º anos, abordavam

exclusivamente a História do Brasil, enquanto das duas outras obras foram selecionados os volumes da 6ª e 8ª série, hoje 7º e 9º anos, por também contemplarem a História do Brasil (IDEM, p. 63).

Naquele contexto, Branco (2005, p. 154) observou que não houve grandes avanços quanto a representação do negro e suas histórias nos livros didáticos, uma vez que “[...] o negro com suas lutas antirracistas e antidiscriminatórias, seus movimentos em prol da igualdade social, não faz parte, ainda, do universo contido nos livros didáticos, [...], a partir da implantação da República.” Ressalta, portanto que:

A figura do negro é presente nos livros didáticos, durante o período colônia e o período do Império. A partir da República, o negro desaparece das páginas e vai ressurgir, apenas, esporadicamente, em alguns fatos como a Revolta da Chibata, participando em uma Copa do Mundo e quando são tratadas as lutas raciais fora do Brasil. As questões raciais, anexos, textos complementares, aparecem, mas, são textos tirados, pelo livro didático, da grande imprensa

Buscando uma interpretação pelo método comparativo Olgário Paulo Vogt e Meline de Barros Brun (2016) fazem uma análise acerca de três obras publicadas na década de 1980, sendo elas: “História do Brasil”, dos autores Elias Esaú e Luiz Gonzaga de Oliveira Pinto, publicadas pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas no ano de 1984; “História do Brasil: da Colônia à República”, dos autores Elza Nadai e Jonas Neves, publicada pela Editora Saraiva no ano de 1982; e “História do Brasil para uma geração consciente”, do autor Gilberto Cotrim, publicada também pela Editora Saraiva no ano de 1985.

A partir da análise dessas três obras os autores concluem que o negro aparece praticamente durante o período da escravidão, em capítulos que tratam do período colonial e imperial e acrescentam ainda que:

Nos livros pesquisados dos anos de 1980, o negro é sempre analisado no coletivo e nunca como sujeito. E como escravo. Era tido como mercadoria, objeto e mão de obra do regime escravista de produção. Os livros didáticos, dessa forma, reproduzem o discurso historiográfico do período. (IDEM, p. 62).

Os autores fazem um destaque para a obra de Elza Nadai e Jonas Neves que, apesar de “os negros aparecerem na obra praticamente só durante a época da escravidão” (Idem, p. 61) apontam que ainda aborda a resistência negra, diferentemente das demais obras.

Com uma metodologia de análise comparativa, utilizando livros didáticos recentes, Vogt e Brun selecionaram três obras voltadas para o ensino médio, sendo elas: “História Geral e do Brasil”, dos autores Cláudio Roberto Vicentino e Gianpaolo Dorigo, da Editora Scipione, no ano de 2012; “Novo Olhar História”, dos autores Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, da Editora FTD, publicado no ano de 2010; e “História Global: Brasil e Geral”, de Gilberto Cotrim, publicado pela editora Saraiva, no ano de 2010.

Na obra “História Geral e do Brasil” os autores puderam perceber que “os negros estão presentes nos três volumes, nos conteúdos referentes à escravidão, ao colonialismo e à descolonização” (IDEM, p. 66). Já na obra “Novo Olhar História” eles buscam deixar claro que “os negros estão presentes nos três volumes, em unidades específicas e na abordagem de temas como os modos de produzir, a organização política, as experiências religiosas e a produção cultural de diversas sociedades africanas. Relatam também que na obra “História Global: Brasil e Geral” os negros estão presentes em unidades específicas, ao abordar temas como a história da escravidão, do colonialismo e da descoberta da África” (IDEM, p. 67). Diante das análises e das perspectivas desses autores, destacam, ao concluir o artigo, que “os livros didáticos de História mudaram, e muito, de 1980 para cá. E mudaram para melhor” (IDEM, p. 70).

Essa afirmação positiva dos autores quanto a essa mudança nos livros didáticos, não é consenso entre outros estudiosos que abordam a temática da representação do negro em livros didáticos, pois outros estudiosos questionam a falta de representação positiva de negros nesses manuais, não somente nos de história, mas também em outros componentes curriculares. Essa visão otimista dos autores acima vem da metodologia empregada, a qual tomou por base o quantitativo de conteúdo em que o negro aparece (IDEM, p. 70), não especificadamente o discurso traçado nesses conteúdos e nas obras analisadas, o que difere de outros estudos.

Diante dessa ponderação vale apontar o trabalho de análise da representação do negro em livros didáticos, também voltados para o ensino médio, cujo período para análise remete o pós abolição, conforme o trabalho de Ribeiro (2011) que elencou três autores consagrados entre os docentes no mercado de livros didáticos, sendo eles: Gilberto Cotrim com os livros “História Global: Brasil e Geral”, volume único, 1ª ed., publicado em 1997; e “História Global: Brasil e Geral”, 8ª ed., publicado no ano de

2005, ambos pela editora Saraiva; Antônio Pedro com os livros “História da Civilização Ocidental: geral e Brasil, publicado no ano de 1997; e “História do Mundo Ocidental”, contando com outras duas autoras Lizânias de Souza Lima e Yone de Carvalho, publicado no ano de 2005, ambos pela editora FTD; e Mário Furley Schmidt com os livros “Nova História Crítica do Brasil: 500 anos”, publicado em 1997, “Nova História Crítica: Moderna e Contemporânea”, publicado em 1996, “Nova História Crítica da América, publicado em 1993, e “Nova História Crítica”, publicado em 2005, todos pela editora Nova Geração.

Reconhecendo a importância de outras instituições como também responsáveis na formação de subjetividades em um indivíduo, como por exemplo a família e os meios de comunicação, Ribeiro (2011) traz, todavia, para a instituição escolar o ofício do debate e da pluralização de novas demandas da sociedade, por ser um espaço democrático e de formação. Nessa perspectiva afirma que o mito da democracia racial causa um efeito desmobilizador na sociedade e, portanto, vê na escola um espaço para desconstrução desse mito, quando chama para esta instituição a responsabilidade de um espaço aberto ao debate, com caráter democrático e formativo (RIBEIRO, 2011, p. 22). Também busca traçar uma visão sobre a responsabilidade da narrativa histórica com a formação das identidades, uma vez que “[...] a história está vinculada à legitimação da Nação e o mesmo se pode afirmar sobre as identidades que a compõem”. (IDEM, p. 84).

Para Ribeiro (IDEM, p. 119) não houve mudanças nos livros didáticos analisados que pudessem contemplar uma visão positiva acerca da representação do negro e que viessem de fato contemplar a exigência legal por meio da Lei 10.639/2003. Posto isso vale expor algumas de suas considerações sobre as obras analisadas.

No que se refere as obras de Gilberto Cotrim o mito da passividade do negro, notável no discurso do autor de livro didático, encontra respaldo no senso comum, porém combatido pela historiografia, que vêm alimentando uma narrativa na qual o negro é visto “como indivíduo capaz de ações autônomas” (IDEM, p. 104).

Na análise sobre as obras de Schmidt, Ribeiro (IDEM, p. 105) desta que

O texto de Schmidt busca evidenciar o conflito entre os grupos, mas como mantém uma leitura sobre a estrutura como um todo, não lhe é possível expressar percepções que singularizem o processo como estratégias e táticas de sobrevivência além da morte, do suicídio, ou fuga, nem admitir outras formas de resistências que ocorram no cotidiano. Sua característica mais presente é a forma de denúncia da hipocrisia da sociedade da época.”

[...]

O exposto por Schmidt ignora também as especializações profissionais de muitos ex-escravos, utilizados quando se pretendia conquistar melhores condições de vida; ignora que mesmo antes da abolição da escravatura, regiões como o Recôncavo Baiano e a cidade do Rio de Janeiro, entre outras, eram compostas de disputas que permitiam determinada liberdade ao cativo na conquista de sua alforria, seja por trabalho extra na cidade, seja por horas de trabalho em roçado próprio, seja mesmo pela possibilidade de viver sobre si, sem a necessidade de dar satisfação ao seu senhor. (IDEM, p. 105).

Denota-se, então, que a linha traçada pelo autor buscou um caráter de denúncia da sociedade, o que, de certo modo, impede uma análise e compreensão do negro como sujeito, como se fosse incapaz de construir sua história. O foco se deu mais sobre a sociedade do que propriamente nas histórias de luta e resistência dos negros, pouco contribuindo para uma visão positiva acerca da cultura e história dos africanos e afro-brasileiros.

Já as obras de Antônio Pedro foram as que mais chamaram a atenção de Ribeiro, uma vez que “não há alterações nos textos produzidos no período de uma década, apenas uma única mudança: a palavra Sul que aparece no texto da década de 1990 foi substituída pela palavra Sudeste em textos mais recentes” (IDEM, p. 107).

Para Ribeiro (2011, p. 134) os livros didáticos voltados para o ensino médio estão muito atrelados aos exames de vestibulares, o que por certo não há uma renovação no conteúdo, pouco dialogando com a historiografia recente.

Há de se ressaltar que tais estudos não são apenas sobre livros didáticos da área de história, mas também de outros componentes curriculares, como por exemplo o estudo realizado por Flávia Carolina da Silva, intitulado “*A análise da representação do/a negro/a em um livro didático*”, publicado na Revista *África e Africanidades* no ano de 2015. Silva (2015) analisa como são apresentadas as relações raciais em um livro didático de Língua Portuguesa do Projeto Buriti, voltado para o 5º ano do ensino fundamental, da Editora Moderna, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2011. Destaca em seus estudos sobre o livro analisado que

[...] os/as negros/as tiveram pouca representatividade em relação às imagens que remetiam ao estudo, sustentando a falsa ideia de que o/a negro/a é desprovido de inteligência, cabendo ao branco/a, portanto ser o ‘detentor’ do saber e instruir os menos favorecidos, nessa situação tem-se ainda o branco/a como o/a salvador/a. (SILVA, 2015, p. 7).

Segue ainda afirmando que há “[...] uma completa ausência de textos sobre a cultura e história africana e afro-brasileira” e que “[...] os/as educandos negros/as não estão devidamente representados na programação visual do material didático, tampouco tem a oportunidade de aprender sobre a história e cultura e contribuições de seus antepassados”. Todavia deixa claro que há a tentativa dos editores em propagar imagens positivas da representação de negros e negras no livro didático analisado uma vez que “apresenta algumas imagens, [...], não depreciativas, mas sim valorativas de crianças e adultos negros/as”, porém considera que tais mudanças são ainda pequenas, uma vez que há enorme disparidade entre personagens brancos/as e negros/as (IDEM, p. 16).

Outro estudo abordado por Maria Aparecida Dias Castro e Antonieta Miguel buscou uma análise de 4 coleções de livros didáticos para o ensino fundamental I, nas escolas públicas de Caetité, no período de 2010 a 2018. Para a análise consideraram a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici, um psicólogo romeno, cuja teoria atribui que é impossível compreender o indivíduo sem considera-lo historicamente sujeito de uma construção cultural, política e econômica. Nesta perspectiva as autoras partem do princípio de que “[...] as representações sociais dizem respeito a uma gama de explicações, ideias e pensamentos que permitem remeter a um determinado objeto, fenômeno ou indivíduo, sendo resultado do processo de interação social.” (CASTRO; MIGUEL, 2017, p. 10).

Também atreladas a História Cultural, Castro e Miguel apontam que as percepções do mundo social são impregnadas de intencionalidades; portanto não são discursos neutros. Nas palavras das autoras “elas produzem estratégias e práticas que prescrevem infligir certa autoridade sobre os outros” (IDEM, p. 11).

Nesse sentido, ao analisar as coleções didáticas selecionadas para esta abordagem, as autoras destacam que:

O enquadramento do negro, tanto quando do branco e do indígena, em determinados espaços e situações, sem transparecer uma intencionalidade racista, grosso modo, é possível por uma série de sutilezas e meandros, nem sempre perceptível, verificadas apenas por um olhar cuidadoso. (IDEM, p. 17).

No que se refere a representação do negro os textos permeiam uma desvalorização por meio do corpo, dos modos de higiene e o lugar ocupado na sociedade, com formas estereotipadas e muitas vezes já cristalizadas na representação social. Partindo desses pressupostos as autoras apontam que

Os livros demonstram-se ainda eurocêntricos, apresentando imagens, muitas vezes do negro folclorizado. Há situações em que a mulher é representada de forma erotizada, como na reprodução do quadro *Capoeira*, de autoria de Zé Cordeiro, encontrada no livro de Português Projeto Buriti, 1º ano (2016/2018, p. 153). As incidências dessas imagens reforçam as ideias do lugar que o outro deve assumir.

[...]

Dessa forma, o estudante que provavelmente absorve representações sociais estereotipadas da mulher negra em outros veículos de comunicação e expressões artísticas como em novelas, produções cinematográficas e musicais acaba tendo essas ideias reforçadas no ambiente de aprendizagem – nesse caso, através do manual escolar. (IDEM, p, 34).

Entretanto, algumas visões positivas, que valorizem a representação social do negro e que busca quebrar com alguns estereótipos também se fazem presentes. Não com a mesma proporção de textos e imagens que buscam retratar o lugar e o perfil da população não negra. Como exemplo as autoras citam um texto presente no livro de Português *A Escola é Nossa* (2010/2012, p. 121), voltado para o 4º ano, conforme segue:

Não obstante, há alguns exemplos interessantes nesse sentido, como na ilustração do texto “O Menino Mais Forte da Rua”, de autoria de Pedro Bandeira. Nele, narra-se a história de Zé Pescoço, um garoto branco, grande e forte, que todos os outros temiam na rua. Lula, o menino negro, chegou depois e conquistou a todos. Até que, certo dia, Lula entra em desacordo com Zé Pescoço, mas se sobressai porque usa o diálogo coerente para demonstrar que a luta física não resolveria o problema. Lula é o menino com poder aquisitivo e “adaptado ao meio. (IDEM, p, 29).

Apesar de em alguns momentos apresentar algumas representações positivas, enaltecem que os livros didáticos analisados ainda perpetuam a permanência de textos e imagens que reproduzem brancos sempre como belos, heróis, o esbelto. Para as autoras, essas representações os livros didáticos trazem com “maestria” (IDEM, p, 31).

No tocante a escravidão, só foram representados negros na condição de escravos. Não houve uma preocupação em abordar outras formas de escravidão para além a do tráfico no Atlântico. Outro fator também denunciado pelas autoras é a questão da raridade de abordagens do negro como livre durante o período escravocrata no Brasil. Deste modo, consideram que “é rara a reprodução imagética de negros libertos, que reconstruíram sua trajetória contrariando a ordem servil” (IDEM, p, 33).

Também não deixaram de apontar que o material analisado não apresentou a representação de contribuições dos negros para a humanidade, tão pouco a África

como o berço da humanidade, pois sempre as representações dos primeiros homens pré-históricos são na figura de homens brancos. Para Castro e Miguel (2017, p. 35) “esse uso de imagens de indivíduos brancos pode dificultar a percepção da criança de que a origem da humanidade se deu na África e que, ao que os dados indicam, foram pessoas negras”.

Diante dessas abordagens, fica evidente o quanto a representação social do negro nos livros didáticos ainda é marcada pela estereotipia, raramente fugindo desse padrão, o que impede as crianças negras de se verem como protagonistas de suas histórias e do meio em que vivem. Nesse sentido Ana Célia da Silva (2005, p. 25) acredita que:

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico-racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico-racial.

Logo, essas representações que não correspondem com a realidade, mas que estão cristalizadas necessitam ser desconstruídas, de modo que promova o reconhecimento e a capacidade de pertencimento e orgulho do povo negro, o que faz com que Silva (2011, p. 140) defenda que:

Desconstruir os objetos de recálque contidos na representação social do negro e de outros grupos inferiorizados vai concorrer para que esses outros sejam vistos em suas capacidades humanas e de cidadania. Serão reconstruídos nos outros grupos os sentimentos de respeito, solidariedade e interação com esses grupos subalternizados com fins ideológicos de controle social.

3. “Malhação” – Uma análise acerca da representação das identidades negras e do racismo.

3.1. Por que “Malhação”?

A “*Malhação*”, novela infanto-juvenil, trata-se de uma produção cultural brasileira, produzida e transmitida desde o ano de 1995 e com vigência até os dias atuais pela Rede Globo, rede de televisão aberta brasileira. Esse longo tempo de permanência no ar demonstra a boa aceitação no mercado da indústria cultural brasileira. Sendo transmitida de segunda a sexta-feira, no horário das 17:30 horas,

suas tramas buscam retratar muitos dos dilemas, das curiosidades do mundo infanto-juvenil.

Pensar na *Malhação* como fonte histórica foi uma estratégia que visou, ao mesmo tempo, apresentar relevância na pesquisa acadêmica bem como na sua relação com o produto, uma vez que a produção midiática busca retratar os valores do seu contexto de produção bem como no trato de sua análise para o emprego pedagógico e didático em sala de aula, haja vista que tal produção é próxima da realidade dos alunos de uma escola pública e de fácil acesso às fontes.

Outro ponto relevante diz respeito à audiência que a telenovela assume. Em uma análise comparativa entre os anos de 2000 a 2016 com dados encontrados no site “O TV Foco”, destinado a assuntos do meio midiático, e levantados por Ribeiro (2016) a “*Malhação*” apresenta uma média de audiência auferida em 24,19 pontos, conforme pode-se apurar mais detalhadamente na Tabela 1. Não foram encontrados registros de audiência do período de 1995 a 1999. Todavia, os números em destaque não deixam dúvidas da boa aceitação que a telenovela em voga tem entre seu público.

Tabela 1. Audiência da “*Malhação*” entre os anos de 2000 a 2016.

Título	Temporada	Audiência auferida
Malhação	2000	27
Malhação	2001	34
Malhação	2002	29
Malhação	2003	28
Malhação	Vagabanda	36
Malhação	2005	35
Malhação	2006	34
Malhação	2007	25
Malhação	2007 – 2008	22
Malhação	2009	20
Malhação	ID	20
Malhação	2010	17
Malhação	Conectados	18
Malhação	Intensa Como a Vida	21
Malhação	Casa Cheia	15,3
Malhação	Sonhos	16,5
Malhação	Seu lugar no Mundo	16,3
Malhação	Pro Dia Nascer Feliz	21,3

(Fonte: RIBEIRO, 2016. O TV Foco)

Levando-se em consideração o horário em que é transmitida, ou seja, as 17:30 horas, observa-se uma pontuação de audiência considerável, obtendo 7,3 pontos a menos que a telenovela “*A Lei do Amor*”, reproduzida em horário nobre na Rede Globo, conforme pode-se notar analisando a tabela 2. Comparando com outras emissoras a “*Malhação*” está acima da audiência obtida na média geral em relação a cada emissora e até mesmo de programas com maiores índices.

Supõe-se, então, que “*Malhação*” ao longo dos anos conquistou seu público tendo em vista os assuntos abordados que se relacionam com o universo juvenil, atraindo-os para a frente das telas. Os 15 mercados que o Dakar – Ibope fez a pesquisa referem-se a regiões metropolitanas brasileiras, tais como: Grande São Paulo, Grande Rio de Janeiro, Grande Belém, Grande Belo Horizonte, Grande Campinas, Grande Curitiba, Distrito Federal, Grande Florianópolis, Grande Fortaleza, Grande Goiânia, Manaus, Grande Porto Alegre, Grande Recife, Grande Salvador e Grande Vitória.

Tabela 2. Dados de audiência nas 15 praças regulares com base o ranking consolidado – 06/02 a 12/02.

BAND	15 mercados		
	Audiência Domiciliar	Audiência Individual	COV % Individual
	Rat%	Rat%	Cov%
Top Cine NOT	4	1,8	5,2
Jornal da Band	4	1,7	14
Pânico na Band	3,8	1,8	7,7
Cine Band	3,4	1,6	4,9
Pesadelo na Cozinha	2,9	1,4	4,2
Brasil Urgente 1	2,8	1,2	15,1
Bol Band Folia MAD	2,8	1,2	1,9
Só Risos NOT	2,4	1,2	4,1
Jogo Aberto MAT	2,4	1	9,6
Mr Bean NOT	2,3	1	3,4
GLOBO	15 mercados		
	Audiência Domiciliar	Audiência Individual	COV % Individual
	Rat%	Rat%	Cov%

Novela III – A Lei do Amor	29,5	14	48,7
Jornal Nacional	28,6	13,3	48,5
Praça TV 2A Edição	27	12,6	39,1
Novela II – Rock Story	25,7	12,1	45,6
Novela I – Sol Nascente	24,6	11,4	40,1
Big Brother Brasil	24,2	11,7	48,9
Fantástico	24,1	11,4	25,8
Malhação	22,2	10,2	32,3
Tela Quente	21	10,3	20,3
Flash Fantástico VIVO VES	20	9,6	10
RECORD	15 mercados		
	Audiência Domiciliar	Audiência Individual	COV % Individual
	Rat%	Rat%	Cov%
Novela II – A Terra Prometida	14,6	7,1	24,3
Jornal da Record	10,6	5	26,7
Novela I – A Escrava Isaura	10,5	5	24,3
Domingo Espetacular	9,8	4,6	17,4
Cine Record Especial NOT	9,7	4,8	11,1
Hora do Faro	8,7	4,1	14,5
Geraldo Brasil	8,4	3,9	8,7
Novela da Tarde 1 – Amor e Intrigas	8,2	3,7	17,4
Gugu	7,7	3,6	10,4
Cine Aventura	7,1	3,3	7,8
REDETV	15 mercados		
	Audiência Domiciliar	Audiência Individual	COV % Individual
	Rat%	Rat%	Cov%
Encrenca	3	1,5	5,5
João Kleber Show	2	1	3,9
Superpop	1,5	0,6	3,9
Luciana By Night	1,4	0,5	1,9
Encrenca MAD	1,2	0,6	1,7
Operação de Risco NOT 1	1,2	0,6	1,8
A Tarde é sua	1,1	0,4	5,7
Mariana Godoy Entrev	1	0,4	1,9
Mega Senha	1	0,5	1,8
TV Fama	0,9	0,4	6,1
SBT	15 mercados		

	Audiência Domiciliar	Audiência Individual	COV % Individual
	Rat%	Rat%	Cov%
	Novela Noite 2 – Chiquititas	10,1	4,8
Novela Noite 1 – Carinha de Anjo	10	4,7	20,2
Programa Silvio Santos	9,9	4,7	17
Pra Ganhar é só Rodar	9,2	4,2	6,4
Caldeirão da Sorte NOT	9	4,1	9,5
A Praça é nossa NOT	8,9	4,3	9,2
Programa do Ratinho	7,8	3,8	25,5
Roda a Roda Jequiti	7,5	3,6	6,9
Tele Sena	7,2	3,4	4,1
Clube do Chaves VES	6,9	3,2	15,7

(KANTAR IBOPE, 2017).

Pensar, portanto, com quais temporadas a se trabalhar foi um desafio que pautou-se em deliberar sobre quais fontes a se trabalhar dentro de um rol de vinte e duas temporadas, com uma média aproximada de 226 capítulos, tendo a mínima de 110 capítulos e a máxima de 324 capítulos. Ou seja, na verdade, duas décadas de história do tempo presente. Em virtude do tempo escasso e primando mais pelo produto didático que será desenvolvido buscou-se duas temporadas, conforme já abordado anteriormente, mas que aqui serão detalhadas ao longo deste capítulo.

A escolha pela 6ª temporada está intimamente ligada com o fator de que ela aborda de forma declarada a questão racial por meio de um relacionamento inter-racial entre um menino negro e pobre com uma menina branca e rica. Junta-se a este fator outro ponto preponderante na história da própria *“Malhação”*: a 6ª temporada sofre uma mudança quanto ao ambiente principal da trama, saindo de uma academia e iniciando em uma escola, o conceituado colégio carioca Múltipla Escolha. Esse fator também assume uma relativa importância para o desenvolvido do trabalho pedagógico, uma vez que o ambiente escolar tende a ser mais compatível com o dia a dia dos alunos para o qual se destina o produto que será desenvolvido por meio deste estudo.

Quanto a 18ª temporada foi escolhida em virtude do seu contexto de produção e por apresentar duas tramas paralelas com personagens negros que merecem atenção e análise e que, por certo, também está próxima da realidade de alunos de escola pública. Tais tramas são a gravidez na adolescência bem como a busca pelo sucesso como jogador de futebol. Tais tramas ainda tem outro fator relevante, sendo que os

personagens que interpretam essas histórias são uma adolescente e um adolescente, ambos negros. Esta trama servirá como fonte para a análise do trabalho que será realizado em sala de aula com os alunos. Seus resultados serão utilizados para uma análise comparativa quantitativa entre a trama de 1999 e a de 2010.

3.2. Sinopse de “*Malhação*” – 1999 - 6ª temporada - por uma caracterização dos personagens.

A sinopse se deu por meio de um trabalho que consistiu em baixar todos os 125 capítulos que compõem a trama e que estão disponíveis na internet, permitindo realizar uma análise de capítulo por capítulo. Para auxiliar na identificação dos atores que interpretaram os personagens recorreu-se aos sites Memória Globo, que se trata de um site oficial da Rede Globo de Televisão, ([s.d.]), Adoro Cinema, destinado a notícias do meio televisivo (s.d.) e Wikipedia, uma enciclopédia livre e colaborativa (WIKIPÉDIA, 2017). De acordo com o site Memória Globo (S/D) a 6ª temporada de “*Malhação*” foi ao ar no período entre 18 de outubro de 1999 a 7 de abril de 2000. De autoria de Maria Elisa Berredo, Patrícia Moretzsohn, Cláudio Torres Gonzaga e Ricardo Hofstetter. A supervisão de texto coube a Emanuel Jacobina. A direção ficou sob a responsabilidade de Ricardo Waddington, Flávio Colatrello e Edson Spinello.

Apresentou como protagonista o casal ‘Tatiana’, a ‘Tati’, e ‘Rodrigo’, o ‘Rô’, vivido respectivamente por Priscila Fantin e Rodrigo Faria. A trama toda se desenvolve com base nesses dois personagens de classe média. ‘Rodrigo’ é aluno do 3º ano do ensino médio e ‘Tatiana’ muda-se com sua família para o Rio de Janeiro e passa a estudar no mesmo colégio que ‘Rodrigo’, o ‘Múltipla Escolha’, porém no 1º ano. Já nos primeiros dias eles se conhecem e o romance vive em alta e baixa, até mesmo porque ‘Rodrigo’ namorava com a ‘Érika’ (Samara Felipo), amiga de infância de ‘Tati’.

‘Tati’ vive com seus pais, ‘Rubem Almeida’ e ‘Claudia Almeida’ e também seu irmão, ‘Marcos Almeida’, o ‘Marquinhos’, interpretados respectivamente por Paulo Gorgulho, Lília Cabral e Daniel de Oliveira. Rubem acaba ficando desempregado e ‘Cláudia’ passa a ser arrimo de família. Ainda este núcleo familiar contará sempre com as visitas da prima de ‘Cláudia’, ‘Alberta Golzaga’, interpretada por Maria Padilha. ‘Rubem’ terá uma relação extraconjugal com ‘Alberta’ e viverá com esse peso na consciência até o final da trama, quando a própria Alberta conta para Cláudia do

envolvimento entre eles, pondo fim no relacionamento entre 'Cláudia' e 'Rubem'. Também convive diretamente com a família a empregada 'Maria Maravilha', vivida por Sílvia Poggetti.

O colégio 'Múltipla Escolha' foi fundado pelo professor de língua portuguesa, 'Paulo Pasqualete', vivido por Nuno Leal Maia que, juntamente com a filha 'Isabel Pasqualete', a 'Isa', interpretada por Giovana Antonelli, é diretora do colégio, junto com o professor 'Vitor', interpretado por Licurgo Spínola. 'Vitor' é o coordenador do colégio e professor de matemática e ainda tem de cuidar de sua filha 'Carolina Maia' (Camilla Farias) que têm ciúmes da relação entre 'Vitor' e 'Isa'. Há também o 'Sr. Santos', vivido por Paulo Pompéia, grande amigo do professor 'Pasqualete' e que trabalha como inspetor de alunos no colégio. No colégio ainda tem o professor 'Guto', interpretado por Fernando Pavão, que disputará o amor de 'Isa' com 'Vitor'.

'Sr. Santos' é um personagem negro que retrata o empregado subserviente, admirador do professor 'Pasqualete'. Movido por uma amizade de longa data com o professor, tendo em suas ações sempre menção ao nome do professor 'Pasqualete'. 'Sr. Santos' terá de lutar contra suas próprias convicções segregacionistas. Mora apenas com seu filho 'Sávio Santos', interpretado por Robson Nunes, em uma casa nos fundos do colégio 'Múltipla Escolha'. Trata-se de uma casa simples, de família de classe baixa. 'Sávio' estuda no 'Múltipla Escolha' como bolsista e perdeu sua mãe ainda quando criança. Muito respeitoso ao pai, 'Sávio' é dedicado aos estudos, tem consciência da necessidade da luta pelo fim do preconceito racial, e vai viver uma paixão com a 'Heloísa Castro', a 'Helô', menina de classe alta que se mudará para o Rio de Janeiro com sua mãe 'Valquíria Castro', mulher viúva, filha de pai afrodescendente, que oculta suas raízes por vergonha do pai "mulato" e que tentará a todo custo acabar com o namoro de sua filha com 'Sávio'. 'Helô' e 'Valquíria' serão interpretadas por Fernanda Souza e Mônica Torres, respectivamente.

Próximo ao 'Múltipla Escolha' há a cantina mexicana, intitulada de 'Guacamole'. Seu dono é o Mocotó", interpretado por André Marques. No 'Guacamole' trabalham os personagens 'Maria Eduarda', a 'Duda', interpretada por Giselle Policarpo, e também o 'Aderbal', cozinheiro do 'Guacamole', interpretado por Titto Júnior. 'Mocotó' vive com sua irmã 'Marina Ferreira', interpretada por Natália Lage. 'Mocotó' acaba indo embora para Londres e deixa a direção do 'Guacamole' por conta de 'Duda' e 'Marina'. Esta última se envolve amorosamente com o 'Marquinhos' e acaba indo morar junto com a

família dele na ausência de seu irmão, o ‘Mocotó’. ‘Marina’ ainda vai viver o dilema da gravidez precoce.

Há também outros personagens ligados diretamente com a trama central, como a ‘Érika Schmdt’, vivida por Samara Felipo, que vai ficar entre o romance de ‘Tati’ e ‘Rodrigo’ e vai contar muito com o apoio de ‘Marilú’, interpretada por Carolina Abranches, esta personagem também sofrerá um aborto induzido. Depois ‘Érika’ engata um romance com ‘Alfredo Fernandes’, o ‘Touro’, interpretado por Roger Gobeth. Também viverá o dilema por ser portadora de HIV. O personagem ‘Bernardo Crisântemo’, o ‘Perereca’, vivido por Márcio Kieling, mostrará os problemas de um jovem travesso que, ao longo da trama terá de ir amadurecendo com os infortúnios da vida, como a morte do pai, a falta de dinheiro e a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho para manter-se no *Múltipla Escolha*.

Outros personagens também aparecem como elenco de apoio que comporão a trama, como por exemplo o ‘Calota’ (Othon Bastos) que interpretará um personagem morador de rua; a ‘Dona Antônia’ (Eloísa Mafalda), avó paterna de ‘Helô’; o professor ‘Beto’ (Felipe Camargo), um professor galanteador que se envolve amorosamente com suas alunas; o ‘Ricardão’ (Raul Gazola); a ‘Rosa’ (Paula Newlands); o detetive ‘Penalva’ (Nizo Neto); o ‘Papa-Léguas’ (Mateus Rocha); o ‘Ruan Batista’ (Fábio Saback); o ‘André Falcão’ (Bruno Padilha); a ‘Letícia’ (Geovana Tominaga); a ‘Yolanda’ (Ilva Niño); a ‘Karen’ (Karine Teles); o jornalista ‘Leal Calabar’ (Milton Gonçalves); o ‘Gilson’ (Lúcio Andrey) que, juntamente com ‘Parceiro’ (o nome do ator não foi encontrado nas pesquisas) assaltam o ‘Guacamole’, o ‘Dr. Brochete’ (Cosme dos Santos) e a Bruna – filha do Calota, (Bruna Moscoso).

A trama também possui um time de polo aquático que é coordenado pelo professor ‘Guto’, que treina os alunos do *Múltipla Escolha*. ‘Touro’ e ‘Rodrigo’ são os destaques do time.

3.3. Os personagens negros em números na *“Malhação” 1999*.

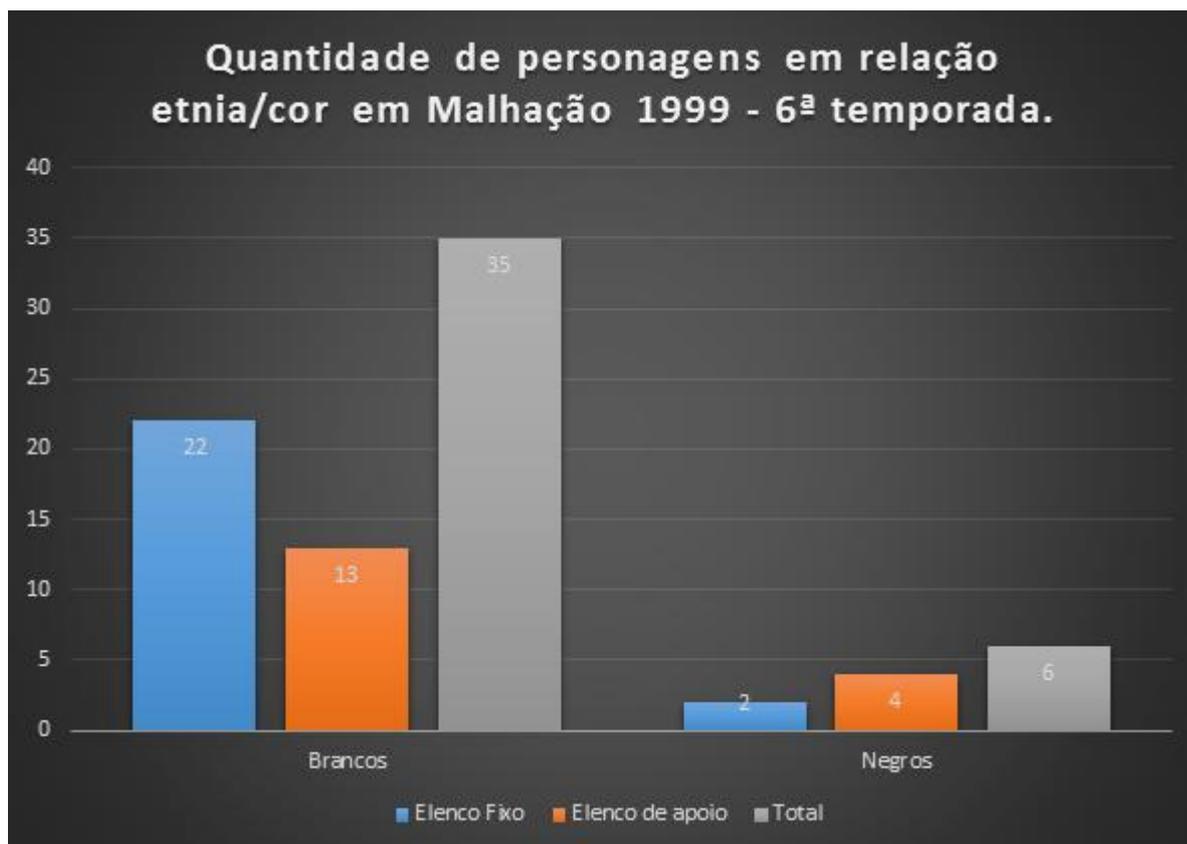
A identificação dos personagens negros em *“Malhação”* foi levantada por meio da caracterização dos personagens, levando-se em consideração a trama envolvida, as falas e práticas sociais dos personagens que dessem margem para a sua identificação. Para casos que não foram encontradas referências quanto a identidade

do personagem, esta foi atribuída por sua caracterização cultural. Também foram separados os personagens negros que atuaram durante toda a trama daqueles que tiveram sua atuação como personagens de apoio ou participação especial. Também foi necessária fazer uma distinção entre os atores e personagens, não se levando em consideração a auto identificação do ator, uma vez que o foco de análise é a trama que envolvem os personagens e tal que para outras produções culturais os mesmos atores podem reinterpretar papéis que diferem de sua auto identidade.

No que se refere aos personagens que atuaram em toda a trama foram identificados dois personagens, o Sr. Santos e seu filho Sávio. Estes ainda terão uma temática paralela na trama que será a abordagem do racismo o que facilitou a identificação, tanto pelo contexto da trama, quanto pelas falas dos personagens. Já quanto a atuação como personagens de apoio foi identificado apenas um, o Aderbal, cozinheiro do Guacamole. Como participação especial encontrou-se apenas dois, o “Parceiro” que atua juntamente com Gilson no assalto ao Guacamole bem como o repórter Leal Calabar. A identificação de Leal Calabar foi estruturada a partir de comentário racista do detetive Penalva. Para o Aderbal, para o “Parceiro” e para o Dr. Brochete a identificação recorreu-se ao contexto de suas falas bem como os traços culturais e fenotípicos.

Comparando a quantidade de personagens negros com brancos observa-se que há um quantitativo de personagens brancos maior que o de negros, colocando em números verifica-se que há 34 personagens brancos contra 6 personagens negros. No que se refere aos personagens que compõem o elenco fixo, este número cai para 2 contra 22 de personagens brancos. O gráfico 1 e 2 permitem uma melhor visualização desses números.

Gráfico 1.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Base em análise da 6ª temporada de Malhação (1999).

Gráfico 2.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Base em análise da 6ª temporada de Malhação (1999).

Outro ponto que foi considerado importante para esta análise foi o tempo de atuação dos personagens negros. Para aferir esse dado levou-se em consideração as

cenar que apareciam personagens negros e com diálogo, levando-se em conta o início e término da cena e não apenas da fala. Para as cenas em que o personagem negro não aparece desde seu início o tempo começou a ser contado a partir do momento em que ele aparece, seguindo a contagem até o fim da cena. Com o intuito de facilitar a estrutura das informações foram agrupados por bloco de dez capítulos cada um, totalizando 12 blocos e um de 5 capítulos. Outra informação pertinente nesta mensuração foi a exclusão das vinhetas de início, meio e término da contagem do tempo, levando-se em consideração apenas o tempo de atuação dos personagens na contagem. Também foram excluídas as reprises dos últimos minutos de cada capítulo que são exibidas no início da trama seguinte, antes da vinheta. O gráfico 3 ilustra claramente o tempo de atuação de personagens negros.

Gráfico 3.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Base em análise da 6ª temporada de Malhação (1999).

O total de horas de atuação de todos os personagens na "Malhação" é de aproximadamente 46 horas, 31 minutos e 53 segundos. Deste total verificou-se que a participação de personagens negros se deu em 5 horas, 17 minutos e 25 segundos, aproximadamente, o que dá um percentual de 11,37% em relação ao tempo total da telenovela.

Quando se analisa o gráfico 3 é notório que o percentual de tempo de atuação de personagens negros sofre oscilações ao longo da trama, porém sempre inferior,

comparando-se com o tempo que é destinado aos personagens brancos. O percentual de atuação de personagens negros tem um acréscimo significativo em dois momentos específicos que demandou maior tempo de atuação de personagens negros que foi devido a duas tramas paralelas, uma que abordou o racismo por meio do relacionamento inter-racial entre Sávio e Helô, que se inicia no capítulo 67 e estende-se até o 81, tal como a partir do capítulo 93 ao 102 com o assalto e sequestro no restaurante Guacamole, quando o Gilson, personagem branco que juntamente com o “Parceiro”, personagem negro, realizam o ato. Essa trama também contará com a cobertura do jornalista negro, Leal Calabar.

Fica evidente que o tempo de atuação de personagens negros foi maior na trama do assalto, apresentando 3 capítulos com números superiores quando comparados com a trama que abordou o racismo. Os capítulos 98, 99 e 100 da trama do assalto e sequestro apresentaram 86,13%, 60,45% e 67,42% respectivamente, que em contraste com os capítulos 72, 73 e 76 da trama que, ao abordar o preconceito racial, apresentaram 35,71%, 42,64% e 51,16% de tempo de atuação de personagens negros. Nota-se também que a quantidade de capítulos destinados a cada trama é em números diferentes. Para a trama sobre o preconceito racial contou-se com 14 capítulos, enquanto para a do assalto com apenas 9 capítulos. No que se refere ao tempo os números também são distintos, sendo 26,5% do tempo total de 14 capítulos, o que dá aproximadamente 5 horas e 36 minutos, tendo aproximadamente, 1 hora e 29 minutos de atuação de personagens negros para a trama sobre preconceito racial contra 36% do tempo com personagens negros que aparecem na trama paralela que abordou o assalto, totalizando 3 horas e 47 minutos, aproximadamente, para 1 hora e 22 minutos para o sub tema que contou com 9 capítulos. Veja o gráfico 4.

Gráfico 4.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Base em análise da 6ª temporada de Malhação (1999).

É importante ressaltar que foram contabilizados para a trama do assalto/sequestro não apenas o tempo de atuação do personagem 'Parceiro', mas de todos os envolvidos, como o 'Sávio', o 'Sr. Santos', o 'Leal Calabar' e o 'Aderbal'. Haja vista que todo o elenco voltou sua atuação e fala com relação ao fato que ocorria no 'Guacamole'. Enquanto na trama sobre o preconceito racial continha apenas dois personagens negros com relação direta à trama, a que se destinou sobre o assalto e sequestro contou com dois a mais, neste caso os personagens 'Parceiro' e o 'Leal'.

3.4. Os personagens negros em "Malhação 1999".

Por meio da análise buscou-se compreender quais são as características pessoais e culturais de tais personagens. Busca-se também referências que possam dar maior credibilidade à análise, bem como levará a perceber as mudanças e permanências ao longo do tempo quando comparados com outros trabalhos.

3.4.1. 'Sr. Santos' e 'Sávio'.

'Sr. Santos' é um velho amigo do dono do 'Múltipla Escolha', o professor "Pasqualete", e trabalha como inspetor no colégio. Seu personagem está presente do início ao fim nesta temporada. Escondendo algo de seu passado, tem devoção pelo professor 'Pasqualete'; no trabalho a relação entre patrão e empregado é ultrapassada,

indo ao exagero da bajulação. Um verdadeiro fiel escudeiro de ‘Pasqualete’. Suas falas são sempre carregadas de referências ao professor e está sempre atento a situações que podem prejudicar o professor.

Essa característica de personagens negros com narrativas de fidelidade e subserviência seria uma herança histórica, tristemente enraizada na sociedade brasileira, tal como Lima (2000, p. 92) sustenta que a relação de fidelidade/subserviência entre patrões brancos e empregados negros, herdada da sociedade patriarcal, se reproduz nas tramas rurais e urbanas, permanecendo nas tramas atuais.

O ambiente de atuação deste personagem se dá nas dependências do colégio onde trabalha e em sua casa com seu filho. Casa simples, de mobília simples. No início da trama ‘Sr. Santos’ apresenta-se como um verdadeiro segregacionista, não permitindo que seu filho ‘Sávio’ se “misture” diretamente com os demais alunos do colégio. Tal atitude é verificada pelas falas e atitudes do personagem tal como:

Sávio:

___ Não “tô” entendendo pai, o que é que “tá” pegando?

Sr. Santos:

___ O que que “tá” pegando?

Sávio:

___ É só uma gíria! Eu quero saber por que o senhor não quer deixar eu ir no clube.

Sr. Santos:

___ Porque não é pro seu bico! A gente tem que conhecer o nosso lugar.

Sávio:

___ Mas pai, o clube está aberto pra todos os alunos e funcionários do Múltipla Escolha. Eu tenho todo o direito de ir pra lá. E o senhor também.

Sr. Santos:

___ Meu filho, piscina de bacana não é lugar pra gente como a gente.

Sr. Santos:

___ O que que o senhor quer dizer com “gente como a gente”?

(Olhar desconsolado do pai na cena). (Capítulo 29).

Todavia, esse trecho isolado poderia recorrer apenas ao apelo de que são de classes diferentes, mas o olhar do ‘Sr. Santos’ recai sobre ‘Sávio’ e outras falas confirmam a sua auto-segregação. A sequência dessa cena dá continuidade apenas no capítulo 33 quando ‘Sávio’ comenta com o pai que o ‘Touro’ irá responder processo por apostar racha e que teria ido em “cana”. Em resposta ‘Sr. Santos’ confirma ao filho que foi bom que ele não tenha ido ao clube com esses amigos, assim teria evitado confusão e quando ‘Sávio’ rebate dizendo que iria ao clube para se divertir e não arrumar confusão ‘Sr. Santos’ aponta o dedo para seu braço mostrando para o filho a

cor de sua pele, alertando-o que caso estivesse junto também teria ido em “cana”, mesmo que não estivesse envolvido, pelo simples fato de ser negro.

Outro capítulo que chama bastante a atenção para a auto segregação de ‘Sr. Santos’ é o 73, no qual ‘Sávio’ tenta convencer o pai de seu relacionamento com a ‘Helô’.

[...].

‘Sr. Santos:

__ Sávio, senta aqui. O nosso mundo é um meu filho. O dos alunos do ‘Múltipla Escolha’ é outro, completamente diferente; e esses dois mundos são como água e azeite, não podem se misturar.

[...].

‘Sr. Santos’:

__ Eu não sei onde vão dar esses seus caminhos, meu filho! Escuta a voz da experiência. Esse seu relacionamento com essa garota não pode surgir nada de bom, nós precisamos saber separar o joio do trigo, o preto do branco, pra que não resta nenhuma dúvida, nenhuma mágoa.

‘Sávio’:

__ Pai, o meu mundo é o múltipla escolha, os meus amigos são filhos de bacanas, como o senhor mesmo diz. Eles podem ser pretos, brancos, amarelos, mulatos mas é com eles que eu tenho que conviver. E olha pai, eu não sou pior do que ninguém para me afastar deles!

‘Sr. Santos’:

__ Eu nunca disse que você era pior do que ninguém meu filho, só não quero que você seja humilhado! Os alunos do colégio podem até te tratarem bem, mas nunca, nunca vão aceitar que você namore uma garota do grupo deles.

‘Sávio’:

__ Por que pai? Porque eu sou pobre, negro e filho do inspetor, é isso?

‘Sr. Santos’:

__ É Sávio, é isso mesmo!” (Capítulo 73).

Essas e outras falas do ‘Sr. Santos’, bem como suas atitudes, estão presentes na maior parte da trama e mostram o quanto esse personagem ainda está ligado com a figura do negro subserviente que, apesar da consciência da desigualdade social e racial, naturaliza a situação.

No que se refere ao personagem ‘Sávio’, filho do ‘Sr. Santos’, esse vive com o pai em uma casa simples no fundo do “Múltipla Escolha”. Possui a característica de um personagem ativo diante de problemas e também é respeitoso com todos. De vestimenta simples e casual está sempre trajando camiseta e calça. Difere-se do pai pela sua conduta ativa na luta contra o preconceito, acarretando por várias vezes em conflito com o próprio pai quando este não lhe permite que frequente lugares de “gente bacana”. Porém, trata-se de uma luta solitária, sem menção de participação em movimentos ou qualquer outra bandeira.

Romântico assumido vai lutar até o fim pelo namoro com a 'Heloísa', enfrentando o racismo da mãe de 'Helô' e de alguns colegas do colégio "Múltipla Escolha".

Apesar de uma luta ativa para integrar-se nos mesmos espaços que os demais alunos do Múltipla Escolha, Sávio não é um personagem construído para valorizar a cultura africana ou afro-brasileira, assim como o 'Sr. Santos' também não.

Essa estrutura familiar abordada nesta trama é também algo característico de núcleos familiares compostos por negros, ou às vezes tais personagens aparecem só ou então em núcleos familiares reduzidos, a exemplo desse, constituído unicamente por 'Sr. Santos' e 'Sávio'. O que difere, por exemplo, de outros núcleos familiares como o caso da família da protagonista 'Taty', abordando o pai, a mãe, o irmão, a tia, uma empregada.

3.4.2. 'Leal Calabar' e 'Aderbal'.

Personagem de apoio na trama, Leal Calabar é um jornalista. Não é apresentado com um núcleo familiar, tão menos com círculos de amizade. Sua atuação tem mais ênfase no momento de manifestação dos alunos do colégio e no assalto ao restaurante Guacamole.

Com uma profissão de nível superior seu personagem não traz uma história de luta e valorização da cultura afro-brasileira, além do mais, é um personagem solitário na trama, sua história de vida não é mencionada, tão pouco faz conexão com a trama central.

Essa característica do personagem 'Leal Calabar' é típica quando um personagem negro é apresentado em uma posição social mais elevada, oculta-se o núcleo familiar e os círculos de amizade. Nesse sentido Lima (2000, p. 92) também ressalta que:

"Desde os anos 70 as telenovelas têm apresentado personagens negros de certa projeção social, representados por bons atores, mas que não têm, na trama, história própria, nem família, nem núcleo social: são as personagens soltas. Estão nessa situação uma galeria de padres, juizes, promotores, donos de estabelecimentos comerciais, etc."

Quanto a 'Aderbal' é outro personagem solitário na trama e com participação mínima. O que o difere de 'Leal Calabar' é sua posição social. É auxiliar de cozinha no

restaurante 'Guacamole' e não tem sua própria história narrada na trama. Como todos os demais personagens negros este também não tem uma história que o ligue com os elementos de uma cultura africana ou afro-brasileira.

3.4.3. O 'Parceiro'.

Parceiro é um personagem de classe social baixa envolvido com o mundo da criminalidade. Aqui esse personagem representa o estigma que ainda recai sobre o negro na telenovela brasileira. 'Parceiro' tem uma participação mínima na trama, porém é neste momento em que tem o maior tempo de atuação na trama com personagens negros, pois refere-se ao momento do assalto no restaurante Guacamole.

'Parceiro' é um dos bandidos que tramam o assalto no restaurante mexicano, ou melhor, é ele quem tem a ideia inicial do assalto.

3.5. A trama do preconceito racial em "*Malhação*" 1999.

A telenovela desde o início buscou abordar a temática do preconceito racial por meio dos personagens 'Sr. Santos' e 'Sávio' em uma trama paralela a trama central. Com encenações curtas, os dois personagens eram representados geralmente no espaço de sua casa e com pouca relação com os demais personagens. O preconceito racial começa a ganhar um pouco mais de espaço somente a partir do capítulo 67 estendendo-se até o capítulo 81. Curioso é que até o capítulo 81 sempre havia uma conversa ou outra entre 'Sr. Santos e Sávio', às vezes um debate, em que 'Sávio' buscava levar a compreensão do pai acerca da igualdade entre todos, não concordando com os padrões impostos pelo pai. Todavia, com o desfecho da temática sobre o preconceito racial essas encenações esvaziaram-se. Isso remete a sugestão de como que as produções midiáticas dão pouca importância a uma temática tão necessária a ser aprofundada em um país marcado pelo 'mito da democracia racial'.

Quanto a cultura afro-brasileira a trama não apresentou nenhum elemento que buscasse dar visibilidade. Os dois principais personagens desta trama paralela estavam submersos em um mundo marcadamente eurocêntrico. Nenhuma vestimenta, nenhum atributo religioso, artístico ou mesmo da culinária se fez presente na abordagem do preconceito racial ou de uma valorização das culturas afro-brasileiras.

Pelo contrário, em raros momentos os dois personagens deixavam de comer o trivial prato brasileiro para saborear uma comida mexicana. Os únicos atributos relacionados para a temática foram a cor da pele e a baixa condição social na qual foi associada à população negra.

No desenrolar desta trama ‘Sávio’ e ‘Helô’ buscam consolidar seu romance lutando contra o preconceito de ‘Sr. Santos’, do extremo preconceito da mãe de ‘Helô’, a ‘Valquíria’, e de alguns comentários racistas por parte de colegas do colégio. Aqui o preconceito é tratado de forma explícita, mas também há outras formas de preconceito que se passam de formas sutis na trama. Todavia, mesmo para as cenas em que a injúria racial ou mesmo o preconceito racial ocorrem de maneira explícita seu desfecho não deixa dúvidas da manutenção da impunidade de que as tramas dão a tais atos. Como por exemplo quando ‘Sávio’ vai ao clube e é barrado pelo ‘Porteiro’. Na transcrição da cena fica evidente que a trama ocupou-se em abordar o racismo de forma muito bem escancarada, sem negar sua existência, conforme pode-se conferir na transcrição abaixo contida em uma cena do capítulo 72:

‘Porteiro’:

__ Ou vai aonde amigo? Por acaso você é sócio?

‘Sávio’:

__ Não! Não! Mas eu estudo no Múltipla Escolha.

‘Porteiro’:

__ A conta outra vai.

‘Sávio’:

__ Eu estudo sim, aqui minha carteirinha.

‘Porteiro’:

__ Sinto muito, mas você não pode entrar.

‘Sávio’:

__ Mas por que eu não posso entrar? Todos os alunos do Múltipla Escolha entram!

‘Porteiro’:

__ Acontece que todos alunos do Múltipla escolha são brancos.

‘Sávio’:

__ O quê!

‘Porteiro’:

__ Olha não me leva a mal não, mas gente de cor não entra nesse clube.

‘Sávio’:

__ Isso que você está fazendo é crime, sabia? Se eu quiser posso te colocar na cadeia por preconceito racial!

‘Porteiro’:

__ Olha, para não complicar tenta entrar pela portaria de serviço.

‘Sávio’:

__ Como é que é? Portaria de serviço? Nem a pau! Se não for para entrar pela portaria social eu prefiro nem entrar!

‘Porteiro’:

__ Para entrar por aqui só com ordens de superiores.

‘Sávio’:

__ Ah é! Então manda chamar um dos diretores daqui que a gente vai resolver essa para agora!
 (Professor 'Guto' chega).
 'Guto':
 __ Fala Sávio tudo bem? Vamos entrar?
 Sávio:
 __ Eu fui barrado Guto!
 'Guto':
 __ Como assim barrado? O senhor barrou o Sávio?
 'Porteiro':
 __ Olha, o senhor pode entrar. Mais o garoto não!
 (Gerente chega).
 'Gerente':
 __ Em nome do clube eu peço milhões de desculpas.
 'Sávio':
 __ Só que desculpas não vai apagar a humilhação que eu acabei de sofrer aqui não! Vocês não queriam que eu entrassem só porque eu sou preto!
 'Gerente':
 __ Não! Não foi nada disso, não diga uma coisa dessas. Foi só um mal entendido.
 'Sávio':
 __ Se eu der queixa vocês dois vão em cana, sem direito a fiança, nem nada. Racismo é crime sabiam?
 'Gerente':
 __ Nós não precisamos levar a coisa por esse lado, o nosso porteiro e novo no cargo, deve ter interpretado mal as instruções que recebeu.
 'Guto':
 __ Olha deve ser muito bom que seja isso mesmo! Porque um colégio como o 'Múltipla Escolha' nunca aceitaria um convênio com um clube racista.
 'Gerente':
 __ Fiquem tranquilos isso tudo não se passou de um mal entendido, por favor fiquem tranquilos, sejam bem vindos e divirtam-se no nosso clube!
 'Guto':
 __ Vamos entrar Sávio! (Capítulo 72).

Apesar da abordagem às claras acerca do preconceito racial, deixou a desejar no desfecho do fato por dois motivos que carecem de análise. O primeiro consiste que 'Sávio' teve sua entrada no clube tutelada pelo professor 'Guto', ficando a dúvida se na ausência do professor o 'Gerente' teria tido a mesma atitude em considerar tudo aquilo como um "mal entendido". O segundo ponto consiste na falta da trama em abordar uma penalização para o crime específico de racismo que fora cometido, passando uma imagem da impunidade perante algo que deve ser combatido em todas as instâncias de poder na sociedade.

No que tange à impunidade outra cena deu conta de passar a mesma imagem. No capítulo 73 'Sávio' acaba irritando-se com 'Perereca' devido seus comentários e insinuações racistas tal como se pode perceber quando 'Helô' chega para desejar felicidades a 'Sávio' pelo dia de seu aniversário e 'Perereca' chega dizendo que é para

a 'Helô' largar o Sávio, e ir dar uma volta com ele. Neste momento 'Sávio' se irrita e diz:

__ 'Perereca', será que você não se mancou ainda que a 'Helô' é minha namorada?
 'Perereca':
 __ Sabe que eu ouvi essa piada correndo pelo colégio!
 'Sávio':
 __ Piada?
 'Perereca':
 __ Claro, você namorando a 'Helô' só pode ser uma piada!
 'Sávio':
 __ Piada por quê?
 'Helô':
 __ Para! Para com isso.
 'Perereca':
 __ É o mané do Sávio que quer pagar de valente só porque está namorando uma garota branca!
 'Sávio':
 __ Repete o que você disse! Eu quero saber se você é homem de repetir o que você disse.
 'Perereca':
 __ Sou homem sim! E você tá dando uma de valente só porque tá namorando uma garota branca e rica. (Capítulo 73).

Irritado pelos insultos 'Sávio' partiu para a agressão física contra 'Perereca' que revida, envolvendo-se em uma luta corporal, indo parar os dois na diretoria. 'Pasqualete' e 'Isa' aplicam a mesma pena para 'Sávio' e 'Perereca', alegando o motivo da briga. Todavia, em nenhum momento cogitou-se uma repressão ao 'Perereca' pelos insultos ao 'Sávio'. Fica evidente no contexto da trama o desprezo de 'Perereca' ao 'Sávio' por estar se relacionando com uma menina não negra, considerando a relação dos dois como uma "piada". A direção do 'Múltipla Escolha' tratou o caso como uma simples briga de alunos, uma vez que a pena para ambos foi a mesma. Quisesse mesmo impactar um discurso em defesa da igualdade racial a trama proporcionaria uma pena maior aquele que, por motivo racista, deu azo ao conflito. E mais, tratando-se de uma instituição de ensino, faltou inclusive uma proposta de ação reflexiva ao 'Perereca' por parte do colégio. Essa imagem da impunidade acaba sendo reforçada pela produção cultural ao mesmo passo que desqualifica o racismo como crime diante das práticas sociais.

A respeito desta questão Araújo (ARAÚJO, 2000, p. 310) argumenta que

"A manifestação da discriminação racial na telenovela brasileira ainda está circunscrita às agressões verbais e, em algumas poucas vezes, físicas. O vilão ainda não experimentou as leis antirracistas brasileiras e o julgamento em

tribunais, um espetáculo tão usado para o desfecho de crimes passionais na ficção televisiva”.

Outro fator que merece atenção nesta cena entre ‘Sávio’ e ‘Perereca’ é a ação que coube ao personagem ‘Sávio’, afinal, partir para a violência foi a atitude deste personagem; um personagem que age pela fúria, pela irracionalidade e com uso de violência para resolver seus conflitos reforça o estereótipo do negro violento, mesmo que de forma muito sutil, pois a atitude de ‘Sávio’ poderia ser justificada pelo ocorrido que antecedeu à violência, agindo em defesa de sua honra e moral, mas não deixa de rotular o negro como violento.

No que se refere a esse estereótipo do negro Higor Faria (2013), colunista e militante negro pelo Instituto Geledés, classifica que a categoria de “violência, atribuída a esse homem negro é representada pela transgressão, pelo jeito rude, bravo e estourado que não se molda aos ideais de civilidade europeus”.

3.5.1. O romance entre ‘Sávio’ e ‘Helô’.

Aqui será abordada a forma como foi construído o romance entre os personagens que lidarão com os preconceitos oriundos de seus pais e amigos, bem como o modo que foi estruturada a narrativa para a qual se deu o desfecho desta trama, buscando associá-la com a história oficial da abolição da escravatura no Brasil narrada pelo viés positivista de que a abolição teria ocorrido como uma benevolência por parte princesa Isabel, que teria tirado a população negra do trabalho escravo.

Para tal análise tem como pressuposto o fato de que o relacionamento entre ‘Sávio’ e ‘Helô’ só passa a ter o consentimento de ‘Valquíria’ a partir do momento que a ‘Dona Antônia’, vem de São Paulo a pedido de ‘Valquíria’ para resolverem a situação e enviar a ‘Helô’ para um internato na Suíça. O tiro sai pela culatra e ‘Dona Antônia’ consegue contornar a situação de forma pacífica, “liberando” o romance entre os dois nas próximas cenas. Tal fato faz por ignorar toda a resistência de ‘Sávio’ tanto com o pai, quanto com a mãe de ‘Helô’ afim de engatar o namoro, colocando por ladeira abaixo os enfrentamentos que ele passou, não valorizando suas ações, colocando o mérito exclusivamente em “Dona Antônia”.

4. Malhação 2010 – Mudanças e permanências em relação a Malhação 1999: resultados de uma atividade pedagógica.

4.1. Trama central e as histórias paralelas com personagens negros.

Na 18ª edição de Malhação que ocorreu no ano de 2010 tem foco central no romance entre ‘Catarina’, personagem vivida por Daniela Carvalho, e ‘Pedro’, vivido por Bruno Gissoni. Catarina é de uma família classe média, enquanto ‘Pedro’ é oriundo de uma família de classe baixa. Ambos estudam no Colégio Primeira Opção.

‘Catarina’ vive com a mãe Claudia (Gisela Reimann) que é médica e mais um irmão, Fred (Bernardo Mesquita), e uma irmã, a Duda (Nathalie Jourdan). O pai Fausto (Joelson Medeiros) é divorciado de Claudia, possui uma condição financeira estável, ausente da vida dos filhos e nega-se a pagar a pensão. Apesar do divórcio o núcleo familiar de ‘Catarina’ tem visibilidade na trama com a história dos pais ao envolverem-se na trama.

‘Pedro’ vive com os pais em uma casa em bairro pobre no Rio de Janeiro e o irmão ‘Théo’ (Ronny Kriwat). ‘Théo’ não é irmão biológico de ‘Pedro’, mas sim adotivo. ‘Geraldo’ (Ranieri Gonzalez), pai de ‘Pedro’ é pedreiro em construção civil e a mãe, ‘Dona Lurdes’ (Sandra Corveloni) está em busca de emprego, muito dedicada e está sempre pronta para ajudar a família.

‘Pedro’ só conseguiu entrar no colégio por meio de um sistema de bolsas destinado a alunos de baixa renda. ‘Pedro’ ainda tem que associar os estudos ao trabalho de Dj, que com este trabalho ajuda a pagar a metade do valor da mensalidade do colégio do irmão ‘Théo’ (Ronny Kriwat). A história do romance entre ‘Pedro’ e ‘Catarina’ será um pouco conturbada em consequência de ‘Théo’ ser acusado de ter batido em ‘Fred’ (Bernardo Mesquita), irmão de ‘Catarina’. Vivendo em mundos socioeconômicos distintos, a trama também buscou abordar as diferenças sociais existentes no país.

Presente em trama paralela que busca mostrar as dificuldades de um adolescente que sonha em ser jogador de futebol e tem que associar a carreira aos estudos, ‘Maicon’ é um personagem adolescente negro, filho de ‘Dona Zica’ (Inês Vianna), que o criou sozinha, pois o pai foi embora quando ainda pequeno. ‘Maicon’ é goleiro pelo time Nacional e é matriculado no Primeira Opção pelo clube Nacional, em

cumprimento da Lei Pelé, que obriga todo time de futebol a matricular seus jogadores adolescentes em uma instituição de ensino.

Há também 'Júlia' (Dandara de Moraes), personagem negra, filha do professor 'Antônio' (MV Bill). 'Júlia' é uma personagem com característica tímida, é estudiosa e apresenta uma boa relação com outras pessoas, apesar de poucos amigos. A mãe de 'Júlia', 'Nathália' (Thalma Freitas) não aparece na trama logo de início, apenas após a morte de 'Júlia' e com uma participação mínima. No início da trama dá-se a entender que a história de 'Júlia' tem por objetivo abordar a questão da gravidez na adolescência, todavia, a partir de um acidente 'Júlia' vai para o centro cirúrgico, cheghando a óbito, salvando apenas a bebê 'Julinha', a qual será alvo de uma disputa entre a família do pai da bebê e a família de 'Júlia', iniciando aí a abordagem do racismo, que será analisado posteriormente.

'Antônio', personagem negro, é professor do colégio Primeira Opção. Trata-se de um personagem gentil, que apresenta muita dedicação tanto com o trabalho quanto com a filha, 'Júlia'. Tem um carinho enorme pela diretora 'Tereza', mas não passa de amizade. Viverá um personagem solitário após a morte de 'Júlia', com participação mais efetiva na trama paralela que abordará o racismo, depois segue com restrita participação.

'Nathália', personagem negra, é mãe de 'Júlia', mora no Nordeste, divorciada de Antônio. Da classe média, é tradutora e tem sua participação restrita em trama secundária para abordar a questão do racismo, ao findar essa temática finda também sua participação.

Airton Graça interpreta o personagem 'Seu Pintinho', personagem negro, um homem adulto, dono de um bar, que ora chamam de Butecão, ora de Boladão, e que em cima do bar há uma pensão na qual hospedam-se alguns alunos do Primeira Opção, inclusive o 'Maicon'. 'Seu Pintinho' apresenta um estilo casual, cabeça raspada e adora sambar, mas para tentar conquistar 'Dona Zica' busca até a aprender outros ritmos de dança, mas não se dá bem. É um personagem sempre atencioso com as pessoas e cuidadoso com os hóspedes da pensão. Quando 'Dona Zica' descobre que está com câncer 'Seu Pintinho' mostra-se muito prestativo e solidário.

'Carlinhos' (Pedro Maya), personagem negro, mais conhecido por 'Obama' é um adolescente brincalhão, inteligente e é o melhor amigo de 'Duda'. Usa óculos e um cabelo com trancinhas, fugindo do padrão do negro cabeça raspada. De classe média,

não acredita que ainda existe racismo, até passar pela experiência de ser confundido com um 'trombadinha', experiência que a própria 'Duda' criou para provar a ele que o racismo ainda é muito presente.

Os personagens 'Júlia', 'Antônio' e 'Nathália' terão suas histórias mais próximas da protagonista 'Catarina', em virtude da relação de 'Júlia' com 'Fred', irmão de 'Catarina', na qual 'Júlia' engravida. Todavia, não faz conexão direta com a história central que envolve os personagens 'Pedro' e 'Catarina'. Essa última terá maior participação junto aos personagens Antônio e Nathália, quando o desejo é lutar pela posse da bebê 'Julinha' após a morte de 'Júlia'.

'Obama' também não tem uma relação próxima dos personagens principais, a não ser pelo fato da amizade entre ele e 'Duda', irmã de 'Catarina', que sendo um personagem de apoio e sem uma história direta para ele sua participação se restringe em mostrar o bom amigo e fiel escudeiro de 'Duda'. 'Obama' aqui, apesar de seus bons adjetivos, só existe para apoiar as ações de 'Duda'. Caso essa personagem não estivesse presente na trama 'Obama' certamente não teria função nessa história.

'Seu Pintinho' por ser proprietário do Boladão transita por várias histórias, mas sem conexão direta com elas. Dentre os personagens negros este possui mais presença na trama e só perde para 'Maicon'. A história de 'Seu Pintinho' não faz relação com a trama central. Possui uma história para si e em virtude da pensão é um personagem que contribui para outras histórias dentro da trama.

Outros personagens negros também foram diagnosticados. Todavia, com participações restritas ou únicas. Para esses personagens não há identificação do ator ou atriz, o que podemos caracterizar aqui a falta de memória. Nem mesmo no site da empresa que produziu a trama não consta tais personagens, dando destaque apenas para alguns personagens, como 'Maicon', 'Seu Pintinho', 'Obama', 'Júlia' e 'Antônio'. 'Nathália' só foi identificada mesmo assistindo a trama e em pesquisas por meio de outros sites que atuam como enciclopédia ou direcionados para assuntos da teledramaturgia.

Esses personagens que aqui identificamos, mas sem uma memória, foram caracterizados apenas pelas suas participações nas cenas que foram possíveis analisarem, dificultando em muitos casos identificar, inclusive, o nome para tais personagens, podendo então ser identificados apenas pela profissão ou função exercida na trama.

Foram assim identificados: 'Lúcia', a enfermeira que trabalha junto com 'Claudia'; 'Selminha', mulher adulta, desempregada, amiga de 'Lurdes'; 'Julinha', bebê, filha de 'Fred' e 'Júlia', o 'vendedor de balas' na porta do colégio; o 'peão de obra', amigo de 'Geraldo', a 'atendente' em um cartório onde buscaram informações de 'Théo', a 'cuidadora de crianças' em uma creche e 'dois conhecidos' de 'Maicon' que o encontram em uma festa.

4.2. O número de personagens e o tempo de atuação em método comparativo.

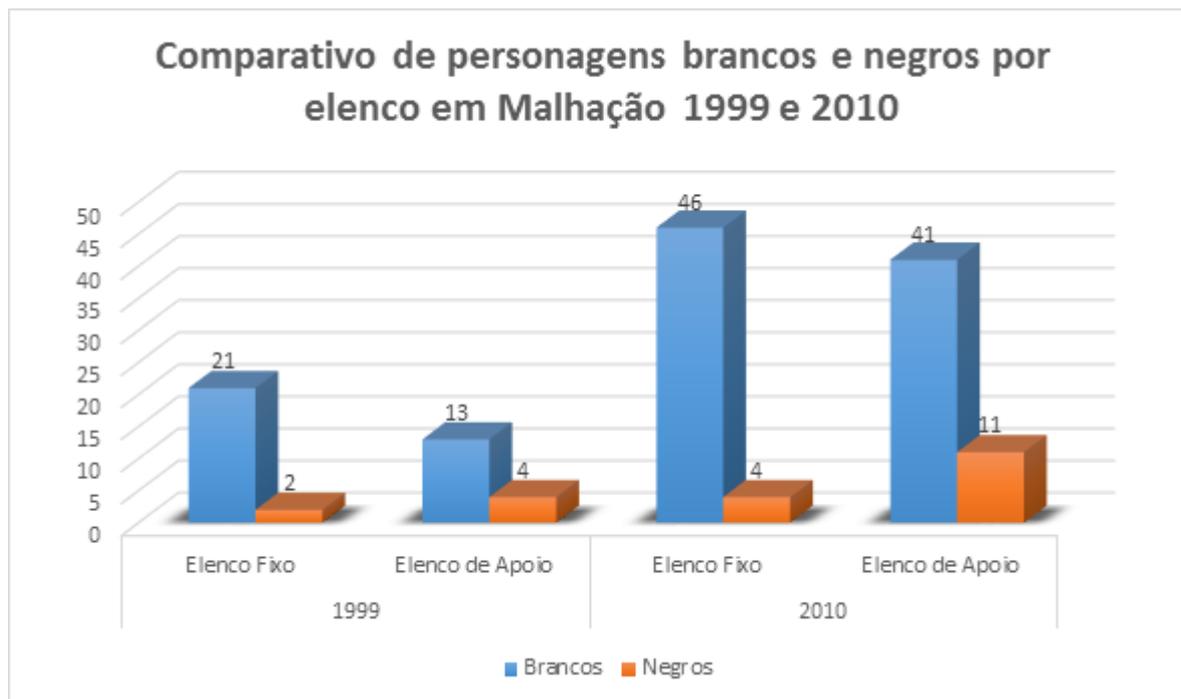
Na 18ª temporada de Malhação (2010) o quantitativo de personagens negros não traz evolução, pelo contrário. Quando comparada com a Malhação 1999 nota-se que o número de personagens negros no geral é inferior. Em um total de 102 personagens foram identificados na Malhação 2010, 87 personagens brancos contra 15 personagens negros. Dividindo-se ainda entre elenco fixo e de apoio verificou-se que dos 87 personagens brancos, 46 compunham o elenco fixo e 41 o de apoio, enquanto apenas 4 personagens negros ocupavam o elenco fixo e 11 o de apoio.

Em uma escala comparativa quantitativa de personagens negros na Malhação 1999, 6ª temporada, nota-se que dobrou o número de personagens fixos negros participando da telenovela. Enquanto em 1999 contava com apenas 2 personagens fixos, na de 2010 conta-se com 4. Quanto ao elenco de apoio o número de personagens negros também dobrou, enquanto em 1999 contava com 5, a de 2010 chegou a contar com 11 personagens.

Todavia, é necessário observar atentamente a proporção distribuída de personagens brancos e negros entre a Malhação 1999 e 2010 e também por elenco, fixo e apoio. Assim sendo, o número de personagens brancos no elenco fixo mais que dobrou, subindo de 21 na 6ª temporada para 46 na 18ª, ao mesmo passo que o número de personagens brancos de apoio mais que triplicou, indo de 13 para 41, respectivamente.

O gráfico 5 expressa bem esse quadro comparativo.

Gráfico 5.

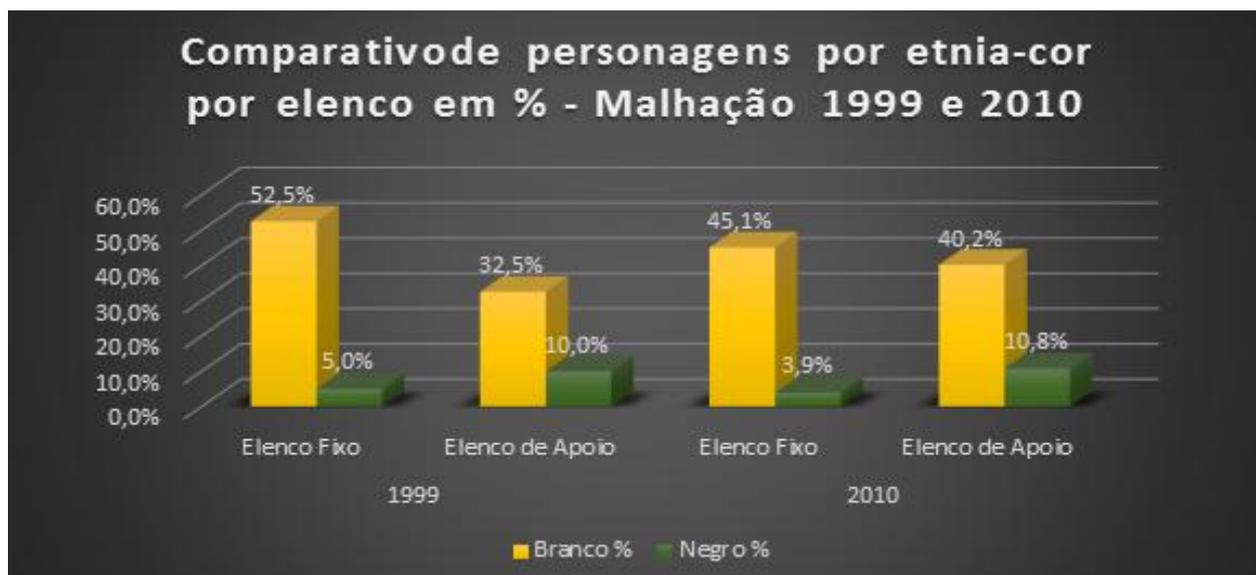


Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Base em análise da 6ª temporada de Malhação (1999) e da 18ª temporada de Malhação (2010).

Se por um lado nota-se um aumento no número de personagens negros nos elencos fixo e de apoio é evidente também o aumento no número de personagens brancos nos dois elencos. Posto esses números em proporção possibilita uma visão mais clara da realidade, de modo a analisar esse quadro mais criticamente.

O gráfico 6 não deixa dúvidas de que o aparente aumento no quantitativo de negros nos elencos fixo e de apoio não passa de um modo de escamotear a aparente evolução do número de personagens negros na teledramaturgia brasileira destinada a jovens.

Gráfico 6.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Base em análise da 6ª temporada de Malhação (1999) e da 18ª temporada de Malhação (2010).

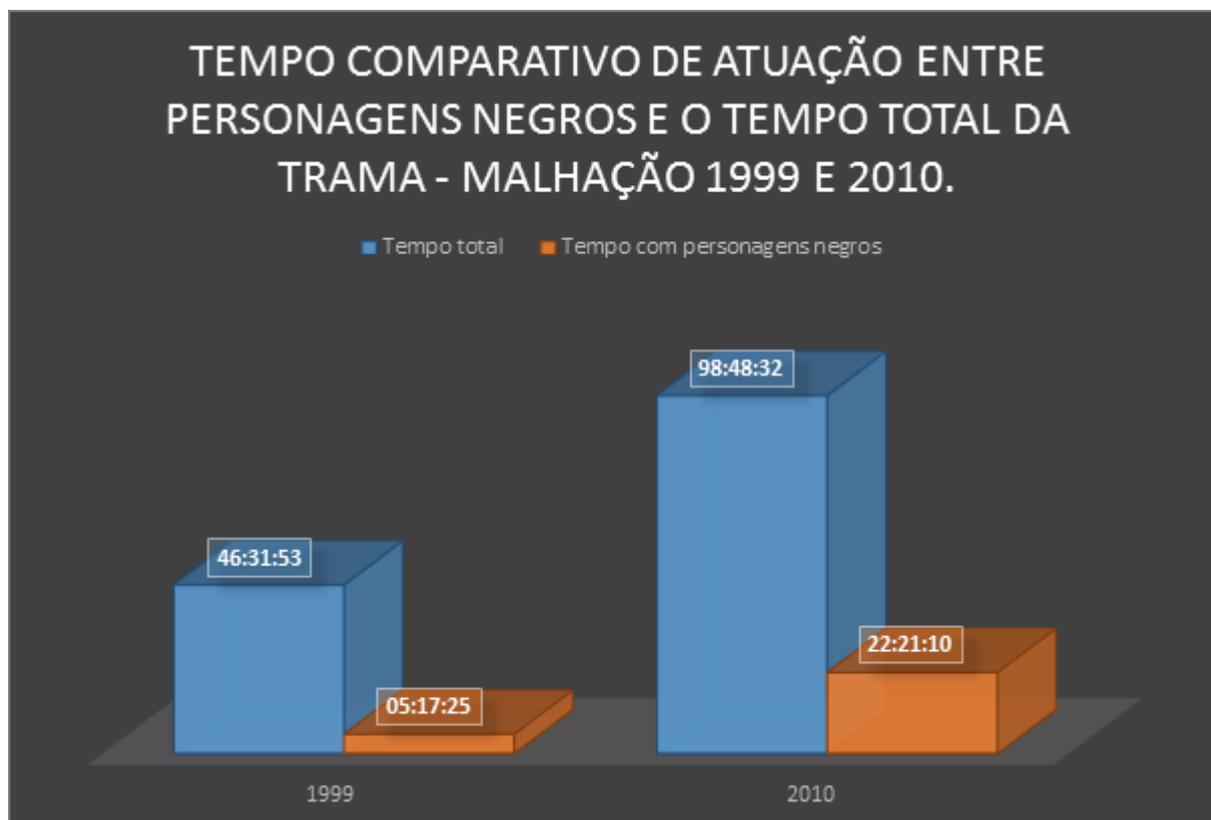
Diante desses dados nota-se, na verdade, um recuo na proporção de personagens negros no elenco fixo, mostrando-se inferior a apresentada no elenco fixo na de 1999. Enquanto em 1999 era de 5%, em 2010 caiu para 3,9%, ou seja, uma queda de 1,1%. Ao passo que o elenco de apoio se mostrou com uma pequena evolução, de 10% subiu para 10,8%, apenas 0,8% de aumento na proporção. Destarte, a aparente evolução do número de personagens negros da trama de 1999 para a de 2010 não passa de uma pseudo evolução, pois quando observada a proporção de personagens brancos e negros entre as duas tramas revelam-se os dados reais.

Se pelo viés quantitativo de personagens na 18ª temporada notou-se um decréscimo de personagens negros, o mesmo não se pode dizer quanto ao tempo de atuação desses personagens quando comparado com a 6ª temporada.

Enquanto na 6ª temporada a proporção média de atuação com personagens negros ficou em 11,37%, na 18ª temporada a proporção foi de 22,62%. Em tempo médio, tendo em vista que foram analisados 125 capítulos, a 6ª temporada apresentou em torno de 2 minutos de atuação de personagens negros por capítulo, enquanto que a 18ª apresentou em média 5 minutos por capítulo, levando-se em conta os 262 capítulos analisados. Na 6ª temporada o tempo total da trama foi de 46 horas, 31 minutos e 53 segundos, apresentando apenas 5 horas, 17 minutos e 25 segundos de tempo de atuação com personagens negros, enquanto que na 18ª temporada o tempo total aproxima-se de 98 horas, 48 minutos e 32 segundos de tempo total, para 22

horas, 21 minutos e 22 segundos de tempo de atuação com personagens negros. Veja o gráfico 7 e 8.

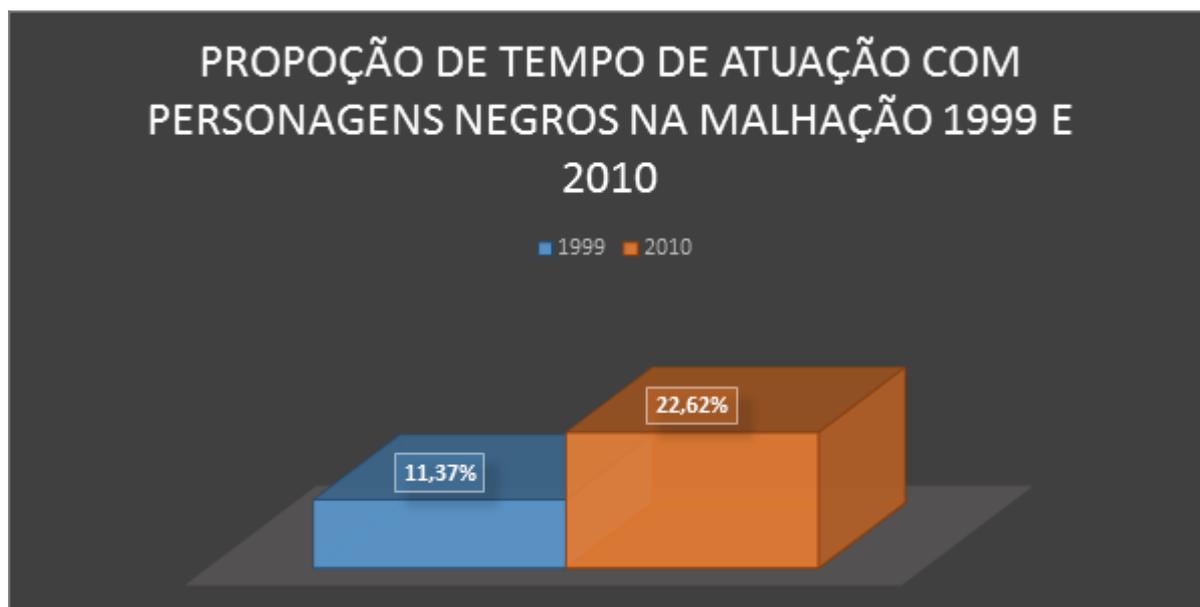
Gráfico 7.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Base em análise da 6ª temporada de Malhação (1999) e da 18ª temporada de Malhação (2010).

Tais números representam uma evolução do tempo de atuação de personagens negros, conforme o gráfico 8 pode melhor expressar esses valores de modo proporcional. No gráfico 8 fica evidente que o tempo de atuação com personagens negros na trama analisada dobrou, comparando-se com a de 1999.

Gráfico 8.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Base em análise da 6ª temporada de Malhação (1999) e da 18ª temporada de Malhação (2010).

Tais mudanças podem ser explicadas por duas hipóteses: a primeira pelo aumento do número de personagens negros no elenco fixo, que mesmo desproporcional ao número de brancos nessa categoria, contribuiu, pelo menos em tempo de atuação, para que o negro fosse mais representado pelos personagens 'Maicon', 'Seu Pintinho', 'Obama' e 'Antônio' com mais destaque para os dois primeiros. Enquanto na 6ª temporada, o elenco fixo era composto por apenas dois personagens negros, 'Sávio' e 'Sr. Santos'. Haja vista também o aumento do número de personagens de apoio com mais destaque nessa categoria, como por exemplo: 'Júlia' e 'Nathália' de demais personagens com participações reduzidas. No entanto, o quantitativo de personagens fixos parece melhor corroborar para explicar, pelo menos do ponto de vista quantitativo, essa mudança.

Não obstante, é necessário ir além dos números, pois do contrário, estaria deixando para a iniciativa da produtora o mérito exclusivo dessa mudança, o que não revelaria os reais motivos, sendo necessário também indagar o porquê dessas mudanças. Logo, não se pode descartar a militância do Movimento Negro que têm em sua agenda a luta pelo espaço da representação do negro na mídia televisiva, bem como o próprio protagonismo de atores e atrizes negros que militam pela causa e também a relação da indústria cultural com o crescente público que quer se ver representado, neste caso, na televisão.

Assim sendo, Araújo (2000, p. 72-75) aponta que essas mudanças não é um

fator da própria mídia, mas sim dos movimentos sociais. E vai além na sua argumentação, destacando, inclusive, uma mudança na mentalidade do brasileiro, a insatisfação dos atores negros com papéis subalternos e até mesmo ações jurídicas que vem de encontro com o combate ao racismo e muito bem articuladas pelo Movimento Negro.

Apesar do tempo de atuação com personagens negros apresentar um pequeno avanço não pode servir como único objeto de análise. A construção dos personagens é outro fator que merece destaque nesse estudo. Afinal, do que adiantaria uma igualdade de tempo de atuação entre personagens negros e brancos se os estereótipos sobre a identidade negra continuassem a ser reproduzidos e cristalizados?

4.3. Uma análise comparativa entre os personagens e núcleos familiares negros em *Malhação 1999* e *Malhação 2010*.

Para além de observar dados quantitativos e tempo de atuação de personagens negros na trama analisada é extremamente importante analisar as mudanças e permanências quanto a construção do personagem negro, seu núcleo familiar e suas atribuições dentro da trama comparativamente com os mesmos aspectos para personagens brancos.

Fazendo um paralelo com a *Malhação 1999* pode-se observar uma continuidade de personagens negros que estudam em colégios particulares na condição de bolsista, seja via o próprio colégio ou por um agente financiador, que não a família e, lógico, sempre branco.

Na *Malhação 1999* 'Sávio' só estudava no Múltipla Escolha em virtude do pai trabalhar como inspetor de alunos no colégio e na *Malhação 2010* com 'Maicon' que foi matriculado pelo clube Nacional no qual joga como goleiro, em consequência da Lei Pelé. Observa-se aqui uma continuidade da representação do negro em vias de tutela. Todavia, há uma diferença entre a representação de 'Sávio' e 'Maicon'. Enquanto o primeiro é um aluno estudioso e convicto da necessidade dos estudos para sua formação, um personagem sério e de poucas namoradas para um adolescente, o segundo é caracterizado pelo desleixo com os estudos, tem o seu lugar comum no futebol e está sempre se enrolando com uma garota.

O núcleo familiar dos personagens negros, tanto na *Malhação* 1999 quanto na de 2010, não traz alteração significativa. Não é apresentado um núcleo familiar como é dado o destaque para os personagens brancos, neste caso os protagonistas. Os núcleos familiares negros nessas duas tramas analisadas são sempre reduzidos, compostos de até duas pessoas. Na *Malhação* 1999 'Sávio' vivia apenas com o pai, 'Sr. Santos', em uma casa simples. Na de 2010, não foram observadas novidades. 'Maicon' tem sua história familiar apenas com sua mãe, 'Dona Zica'; e 'Júlia' apenas com seu pai, 'Professor Antônio'. Sua mãe, 'Nathália' só aparece na trama após a morte de 'Júlia'. Os demais personagens fixos, 'Seu Pintinho' e 'Obama' são solitários, não têm um núcleo familiar nem reduzido para compor suas histórias e o mesmo acontece com os personagens do elenco de apoio.

Como contrarrazões para essa crítica é destacado que tais personagens não são protagonistas, por isso o núcleo familiar tende a ser reduzido, pois o mesmo acontece com outros personagens brancos que não são protagonistas. Logo, é preciso enaltecer que esta característica pesa sobre os personagens negros, pois são raras as vezes que suas famílias são representadas nas telenovelas, já que são poucas as vezes que o negro ocupa papel de protagonista, espaço no qual a família tende a ser mais representada.

Pode-se também notar um pequeno avanço em *Malhação 2010* com a presença de um personagem negro fazendo o papel de um professor, o que não existia em *Malhação 1999*, neste caso o personagem 'Antônio', interpretado por MV Bill. 'Antônio' vivia só com a filha 'Júlia' que chega a falecer. Não é apresentada uma história com núcleo familiar, tal como foi proposta a história narrada com a família do personagem 'Pedro' e 'Catarina', protagonistas dessa trama. Apenas após a morte de 'Júlia' é que 'Nathália', mãe de 'Júlia', aparece, porém como um personagem de apoio, para tratar da disputa pela posse da guarda da filha de 'Júlia' que sobrevive, dando início aí uma abordagem na questão do racismo, que será analisada separadamente.

'Júlia' também estudava no Primeira Opção, era uma menina que buscava valorizar seus traços fenotípicos. Era uma personagem séria, com pouca conexão com outros personagens, seu papel se encerra com sua morte ao ser atropelada e ao dar a vida a 'Julinha', que será alvo de disputa entre sua família e a família de 'Fred', pai da bebê. Todavia, não há menção explícita de que ela seja bolsista pelo motivo do pai trabalhar como professor no colégio. Não foram encontrados na trama, nem em outras

fontes, indícios diretos de que ela estudava no Primeira Opção na condição de bolsista. Salvo pela única hipótese de que os filhos dos empregados do colégio eram beneficiados com bolsas.

Nessa perspectiva vale estabelecer um paralelo entre como é abordada essas famílias negras nas tramas. Em 1999 o núcleo familiar negro restringiu-se apenas em dois membros, 'Sávio' e 'Sr. Santos' e mais nenhum outro núcleo familiar. Quando analisada a trama de 2010, houve um aumento na participação de núcleos familiares compostos por negros, porém com a mesma estrutura, sempre reduzido, muito bem observado por meio do grupo familiar de 'Maicon' que convive apenas com sua mãe, 'Dona Zica', bem como pelo núcleo familiar de 'Júlia', que até sua morte, era representado apenas com o pai, o professor 'Antônio' (MV Bill), que permanecerá solitário na trama, após a morte da filha. 'Nathália', mãe de 'Júlia' é retirada da trama assim que encerram a temática do racismo, desistindo de lutar pela guarda da neta com a família de 'Fred'.

Pode-se também apresentar mais uma mudança com relação a construção dos personagens 'Seu Pintinho' e 'Obama'. O primeiro por ser o proprietário de um estabelecimento comercial do qual é o ponto de encontro dos estudantes e funcionários do Primeira Opção e muito respeitado pelos alunos que também são hóspedes da pensão da qual é dono e pelo respeito que impõe em seu comércio. Enquanto na 6ª temporada o ponto de encontro era um restaurante mexicano, cujos donos não eram negros. Outro caso é a presença de alunos negros de classe média matriculados no Primeira Opção, que na 6ª temporada ficava restrito ao 'Sávio' na condição de bolsista por ser filho do inspetor do colégio.

Apesar de ser um personagem de apoio, 'Nathália' também mostra essa mudança quando foi representada como uma mulher de classe média, pondo em várias de suas falas quando lutava pela guarda de sua neta, 'Julinha', que tinha boas condições financeiras para cuidar da neta, pois trabalhava como tradutora e ganhava muito bem. Essa afirmação de 'Nathália' deixa claro a intenção de aproximar o negro da intelectualidade e de um mundo letrado. Malgrado é necessário alertar que esta personagem teve uma participação reduzida na trama, não mais que sete capítulos, indo do capítulo 65 ao 71.

Ainda permanece o negro, na maioria das vezes em situação subalterna, como é o caso dos demais personagens que compuseram o elenco de apoio, com a

desempregada 'Selminha', o 'baleiro' na porta do colégio, o 'peão de obra', amigo de 'Geraldo', a 'atendente' em um cartório, a 'cuidadora' de crianças em uma creche, a 'Lúcia', enfermeira, e todos com participação mínima.

4.4. Meritocracia X política afirmativas.

O objeto em análise não é abordar os personagens principais, mas sim realizar uma comparação entre o personagem 'Pedro' e o personagem 'Maicon' em virtude da construção de seus personagens em conexão com o contexto de produção da trama. Torna-se necessário pensar porque foram escolhidos os personagens 'Pedro' e 'Maicon' para esta comparação: ambos são adolescentes de classe social baixa. 'Pedro' por ser o protagonista, 'Maicon' por ocupar uma trama paralela, com histórias aparentemente desconexas na trama, mas vinculadas ao contexto de sua produção quando analisada de forma mais profunda.

O fato aqui merece análise em virtude do contexto histórico da produção desta trama. O início do século XXI é marcado por debates acerca do programa de cotas raciais adotado pelas universidades federais. A questão se insere em um processo de consolidação de políticas afirmativas no país, e uma leitura mais profunda de "Malhação 2010" permite observar a sutileza da trama ao apresentar a meritocracia presente em um programa de bolsas de um colégio particular, na qual 'Pedro', de origem pobre, passa em primeiro lugar em um concurso de bolsas para alunos de baixa renda, enquanto 'Maicon', também de origem pobre, é caracterizado como aquele personagem desleixado com os estudos, que apresenta dificuldades com a resolução das tarefas da escola e só está matriculado no Primeira Opção em virtude de uma atitude do clube de futebol para o qual joga, que tem como história de longa data matricular seus jogadores em bons colégios.

Nota-se aqui dois dilemas que a mídia retratou e que faz relação ao seu contexto de produção e também, em parte, representa muito do argumento utilizado por aqueles contrários às cotas raciais: o fato de que há também brancos pobres e que serão prejudicados com o sistema de cotas, ao mesmo tempo que afirma, sobre o discurso da meritocracia. Aliada a esta questão, há de ressaltar aqui a cristalização do estereótipo de que o negro não tem habilidades para atividades intelectuais. Na trama, o personagem 'Pedro' representa bem o primeiro argumento, enquanto 'Maicon' é a

representação do segundo.

Para melhor abordar essa questão paralela entre o personagem principal e aquele que cumpre um papel em uma trama secundária, o site “Memória Globo” foi consultado. Na galeria de personagens constatou-se como é descrito tais personagens: o personagem ‘Pedro’ como “inteligente e educado, de sólida formação moral, enquanto ‘Maicon’ é apresentado como “jogador de futebol, goleiro, e aluno do 1º ano do Ensino Médio. É ingênuo, mas não é bobo. [...]. Estuda porque o clube o obriga”. Enquanto o personagem principal, ‘Pedro’, é branco e descrito como aquele que é estudioso e educado, o personagem ‘Maicon’, representado por um negro, reforça o estereótipo do negro que não tem apreço e habilidades com os estudos.

Nota-se, portanto, uma mensagem sutil, a qual faz ligação com o contexto de sua produção, ou seja, sobre a polêmica das cotas raciais nas universidades e o discurso de meritocracia, que por muito busca negar a necessidade das cotas raciais. Haja vista que, na trama, ambos foram tratados não pela questão da cota racial nas universidades, mas sim por meio de uma história do mérito por um adolescente branco pobre por um lado e o desleixo com os estudos por um menino pobre negro de outro, sendo eles de origem de escola pública.

Deste modo, o concurso de bolsas no colégio Primeira Opção, destinado a alunos de baixa renda, retratou muito bem, apesar que de forma sutil, o dilema dessa temática presente no seu contexto de produção, ao mesmo tempo que apostou no discurso da meritocracia, pautado no lema de que quando se quer algo basta se esforçar, não importando a origem social, bem como que o negro não se dá bem com os estudos, buscando descaracterizar a necessidade da política de cotas raciais.

Em relação ao contexto histórico, em 2009, o Supremo Tribunal Federal (STF) teve de decidir a respeito de ações que foram impetradas por pessoas que se sentiram prejudicadas pela política de cotas raciais e por partido político por não concordar com tal política afirmativa instituída pela Universidade Federal de Brasília (UnB) e que, naquele contexto, já alcançava amplo debate na sociedade.

Em uma das decisões o Presidente do STF, naquele momento Gilmar Mendes, expõe as alegações do partido Democratas (DEM) quando ajuizou ação contra a UnB em virtude da adoção das cotas raciais:

Defende o partido político, com isso, que o acesso aos direitos fundamentais no Brasil não é negado aos negros, mas aos pobres e que o problema

econômico está atrelado à questão racial. Alega que o sistema de cotas da UnB pode agravar o preconceito racial, uma vez que institui a consciência estatal da raça, promove ofensa arbitrária ao princípio da igualdade, gera discriminação reversa em relação aos brancos pobres, além de favorecer a classe média negra. (BRASIL, 2009).

Na decisão o Ministro Gilmar Mendes levanta dúvidas, sem desmerecer a questão racial, acerca da política de cotas raciais, apesar de indeferir a medida impetrada pelo DEM. Na ocasião o Ministro indaga que

[...] o sistema de cotas raciais se apresenta como o mais adequado ao fim pretendido? As ações afirmativas raciais, que conjuguem o critério econômico, serão mais eficazes? Cotas baseadas unicamente na renda familiar ou apenas para os egressos do ensino público atingiriam o mesmo fim de forma mais igualitária? Quais os critérios mais adequados para as peculiaridades da realidade brasileira? Embora a importância dos temas em debate mereça a apreciação célere desta Suprema Corte, neste momento não há urgência a justificar a concessão da medida liminar. O sistema de cotas raciais da UnB tem sido adotado desde o vestibular de 2004, renovando-se a cada semestre. (IDEM).

Fica evidente na decisão do Ministro que a política de cotas não é algo específico do ano de 2009, mas que vinha sendo viabilizada pela UnB desde o ano de 2004, o que também corrobora para a sustentação de que os debates sobre a temática ganhavam espaço e a política de cotas raciais se inseria no contexto histórico da produção da trama.

Há de se ressaltar que os debates presentes naquela ocasião não se restringiam à Suprema Corte, mas também no meio acadêmico, tal que monografias, artigos de periódicos e jornais expressavam um intenso debate com posicionamentos favoráveis e contrários sobre a política de cotas raciais. O próprio STF, em 2010, por meio da Secretaria de Documentação e da Coordenadoria de Biblioteca, publicou documento contendo monografias, artigos de periódicos, artigos de jornais, textos publicados em revistas eletrônicas, legislação, jurisprudências, acórdãos e decisões monocráticas acerca do tema sob o título de Cotas Raciais: Bibliografia, Legislação e Jurisprudência Temática que, inclusive, orientou audiência pública em março de 2010 (BRASIL, 2010).

A trama não buscou abordar a questão das cotas raciais, ponderando pontos positivos e negativos, tão pouco demonstrando argumentos favoráveis e contrários. A narrativa arquitetada não teve por objeto um debate sobre as cotas raciais, mas sim reforçar o senso comum sobre o negro como aquele incapaz à atividade intelectual e

que, portanto, bolsas ou cotas não seria o mais viável, mas sim a meritocracia.

4.5. A abordagem do racismo em Malhação 2010.

A abordagem da denúncia do racismo na 18ª temporada de Malhação tem vida muito curta. Iniciando-se no capítulo 65 e estendendo-se até o capítulo 71 o racismo foi denunciado de forma muito superficial. Alguns alunos, durante a análise, chegaram a compreender que quem sofria o racismo era a família de 'Catarina' que em breve será detalhado.

A temática do racismo começa a ser abordada de forma explícita a partir da morte de 'Júlia' que teve uma relação sexual com 'Fred', irmão de 'Catarina', e acaba se engravidando. 'Fred' bate a cabeça e tem um lapso na memória que não o deixa lembrar da gravidez de 'Júlia'. Esta, por sua vez, tenta esconder a gravidez de 'Fred' e combina com seu amigo 'Arthur' para que ele assuma a paternidade. 'Júlia' pede auxílio para a diretora do colégio Primeira Opção, 'Tereza', para contar para o pai sobre a gravidez, bem como para depois desmentir sobre o fato de que não é 'Arthur' o pai, mas sim 'Fred'. 'Júlia' acaba sendo atropelada e em uma cirurgia de risco a bebê é salva, mas 'Júlia' morre.

Esse enredo não muda muito das histórias de amor inter-racial da teledramaturgia brasileira que quando casais inter-raciais não são utilizados para a denúncia do racismo, acaba por sempre mostrar o fim trágico da mulher negra ao estabelecer um relacionamento com homem branco.

A partir da morte de 'Júlia' dá-se início aos conflitos que buscaram narrar a temática do preconceito racial. 'Nathália', mãe de 'Júlia', deseja lutar pela guarda da neta alegando que a família do 'Fred' por ser branca não saberia educar sua neta por ser negra. Diante dessas palavras foi perceptível que alguns alunos compreenderam que, neste caso, quem sofreu o preconceito racial foi a família de 'Fred'. Como se a narrativa buscasse montar um racismo às avessas, no qual o branco foi a vítima de um negro.

Observe um diálogo entre 'Catarina' e o Professor 'Antônio', avô de 'Julinha' no Capítulo 69:

'Catarina':

___ Você acredita que a Nathália foi capaz de dizer que nossa família por ser branca não vai saber educar uma criança negra? Não é um absurdo?

(Olhar de Antônio pressupõe que não concorda com Catarina).

‘Catarina’:

___ Não vai me dizer que você concorda com ela Antônio? Você não concorda com isso que a Nathália disse não é? Que uma família de brancos não tem capacidade de criar uma menina negra.

‘Antônio’:

___ Capacidade eu não digo, mas Nathália não deixa de ter certa razão. Vocês não estão acostumados a lidar com a discriminação, com o racismo.

‘Catarina’:

___ Mas a gente é capaz de proteger a Julinha disso tudo tanto quanto vocês.

‘Antônio’:

___ Querendo ou não, eu e Nathália temos mais experiência nisso que vocês. Nós que aturamos os olhares enviesados, as piadinhas do tipo: preto quando não faz na entrada, faz na saída.

‘Catarina’:

___ Mas você mesmo tem que admitir que até é raro ver esse tipo de piada hoje em dia. Que hoje em dia pega até mau falar uma coisa dessas.

‘Antônio’:

___ O problema Catarina não é o que se fala, mas o que se faz. Existe um preconceito velado no nosso país. Infelizmente.

‘Catarina’:

___ Ah! Desculpa Antônio, mas não querer que a gente fique com a Julinha porque somos brancos é preconceito também.

‘Antônio’:

___ É mais preocupação Catarina. Vocês não têm a menor ideia do que é ser negro no Brasil. Eu sinto muito, mas não tem. Não sabe o que é não ter o mesmo acesso às escolas que os brancos, ocupar menos cargos de chefia, ganhar menos.

‘Catarina’:

___ Agora imagine enfrentar tudo isso sem pai?

‘Antônio’:

___ Quem garante que seu irmão vai conseguir segurar essa barra?

‘Catarina’:

___ Olha Antônio, eu posso até não entender tanto de discriminação quanto você, mas eu sei o que é crescer com a sensação de não ter tido um pai presente, capaz de tudo para ficar comigo. Está aí uma coisa que eu não desejo para ninguém Antônio, muito menos para minha sobrinha.

Outro fato que chamou a atenção foi o fato de que a família de ‘Fred’ não estava disposta a abrir mão da guarda da neta, a não ser pelo pai de ‘Fred’, ‘Fausto’, que preferia que a bebê ficasse com a avó materna. Todavia, as ações de ‘Fausto’, as falas, as expressões faciais não demonstram nenhum desdém pela criança recém-nascida, mas sim uma preocupação com o futuro do filho que, na visão de ‘Fausto’ é muito novo para assumir tamanha responsabilidade e que os estudos deveriam ser prioridade. Porém essa preocupação aparente do pai para com o filho é desmontada quando ‘Catarina’ desafia o próprio pai e diz que ele só não quer que o ‘Fred’ fique com a criança porque ela é negra. Também no capítulo 67, em uma conversa entre ‘Nathália’, ‘Fausto’ e a advogada de ‘Fausto’, este, ao alegar que quer o melhor para “esse bebê”, Nathália já entende o pouco afeto que o avô paterno possui pela criança. Rebatendo-o ela o cerca dizendo “Como é interessante o pouco afeto que o senhor

tem por esse bebê". O olhar repreendido de 'Fausto' não esconde a sua pouca afetividade pela criança e o sentimento de vergonha que este sentiu ao ver que 'Nathália' interpretou seu discurso nas entrelinhas de não querer uma criança negra em sua família.

Mas essa reação de 'Fausto' pode ser interpretada como uma tentativa da trama em representar o modo no qual ocorre o racismo brasileiro, de maneira muito sutil, indicando que no Brasil há um tipo de racismo particular, "um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação" (SCHWARCZ, 2012, p. 32).

Outra situação parecida também é representada em uma cena na qual 'Duda' conversa com 'Obama' sobre a existência do racismo no Brasil. 'Obama', personagem negro de classe média, expressa ali o que veicula na sociedade brasileira ao negar a existência do racismo. 'Duda' cria uma situação para que 'Obama' compreenda que o racismo é presente. Na rua, 'Duda' observa várias pessoas brancas em um ponto de ônibus e combina com 'Obama' para ele dar um tempo depois que ela chegar no grupo de pessoas para que ele passasse correndo e parasse perto de onde ela estivesse. 'Duda' chega até o ponto de ônibus e aborda uma mulher com uma bolsa e diz para ela que havia um menino tentando roubá-la. A mulher apavorada vê 'Obama' chegando correndo e de imediato ela começa a gritar "ladrão, pega o ladrão, esse menino tentou roubar minha bolsa" e todos saem correndo atrás de 'Obama', que no final acaba por compreender a existência do racismo.

Tal cena buscou desconstruir do imaginário brasileiro o ditado que Schwarcz (IDEM) utilizou em seu livro, de que "preto rico no Brasil é branco, assim como branco pobre é preto". Haja vista que 'Obama' representava a classe média brasileira, da qual uma parcela acredita não existir racismo no Brasil, e neste caso mais particular, mesmo sendo negro, o que pode mostrar que a questão racial está também pautada conjuntamente com a questão social. Ele podia não entender o racismo enquanto a falta de oportunidades a que é acometida a maioria da população negra pobre nesse país. Porém, como as pessoas no ponto de ônibus não conheciam o 'Obama', garoto negro de classe média no Rio de Janeiro, a cor de sua pele e o contexto criado por 'Duda' o levou a compreender as múltiplas facetas que o racismo assume, bem como a própria ambiguidade, ora pela questão social, ora pela questão da cor da pele. Diante

desses fatos cabe aqui, mais uma vez, lembrar Schwarcz, já que esta destaca que no Brasil “não se ‘preconceitua’ um vereador negro, a menos que não se saiba que é um vereador; só se discrimina um estrangeiro igualmente negro enquanto sua condição estiver pouco especificada” (IDEM, p. 33).

Quanto ao estereótipo do negro como um ser violento, ele aparece tanto na Malhação 1999, quanto na de 2010. Tal fato foi diagnosticado em três situações, uma com o professor ‘Antônio’ quando este tenta agredir ‘Fausto’ por pedir exame de DNA para verificar a paternidade de ‘Fred’ enquanto pai de ‘Julinha’. ‘Antônio’ chega de surpresa quando ‘Fausto’ vai ao colégio buscar ‘Fred’ para fazer o exame de DNA e diz, tentando convencer o filho, que quem provaria que ‘Júlia’ teria transado só com ‘Fred’. Esse fato também alude a outra forma de estereótipo sobre as mulheres negras enquanto símbolo e objeto sexual. Aqui tem-se duas maneiras nas quais a mídia passeia pela questão racial, uma na qual denuncia o estereótipo sobre a mulher negra, a outra a construção da imagem do negro enquanto violento. A primeira de maneira mais explícita, a segunda mais sutil, só mesmo observando a atitude de ‘Antônio’ ao partir para cima de ‘Fausto’.

Ainda sobre esse estereótipo do negro como violento, ‘Maicon’ também assim foi representado em duas situações nas quais ele parte para a briga. Uma se dá quando ‘Dênis’, jogador de futebol que mora na Europa, é espancado por ‘Maicon’ quando propõe para ele o trabalho de auxiliar, propondo a ‘Maicon’ condições de trabalho que não condizem com o cargo, tais como lavar as roupas íntimas e até fingir-se gay para que as mulheres não olhassem para ‘Maicon’ e sim para ele; e outra se dá quando ‘Maicon’ fica com ciúmes de ‘Babi’ com ‘Pedro’ e ameaça partir para a violência com ‘Pedro’, mas o ato não chega a acontecer.

Outro caso que abordou o racismo e que não diferencia muito dos convencionais casos abordados na mídia, e também na Malhação 1999, é a associação do negro com bandido, um marginal, que está a solta. ‘Nathália’ ao entrar em uma loja em um shopping acaba sendo acusada pelo vendedor da loja de roubar roupas e esconder de baixo do vestido. Neste momento ‘Catarina’, ‘Duda’ e ‘Fred’ chegam e o vendedor queria que o segurança revistasse ‘Nathália’, pedindo para que ela tirasse a roupa. Como resposta ‘Catarina’, ‘Duda’ e Fred tiram as suas roupas e exigem que seja devolvida a bolsa e que ‘Nathália’ fosse liberada. ‘Antônio’ chega e diz que a revista será feita na delegacia por uma policial feminina e que depois tomariam

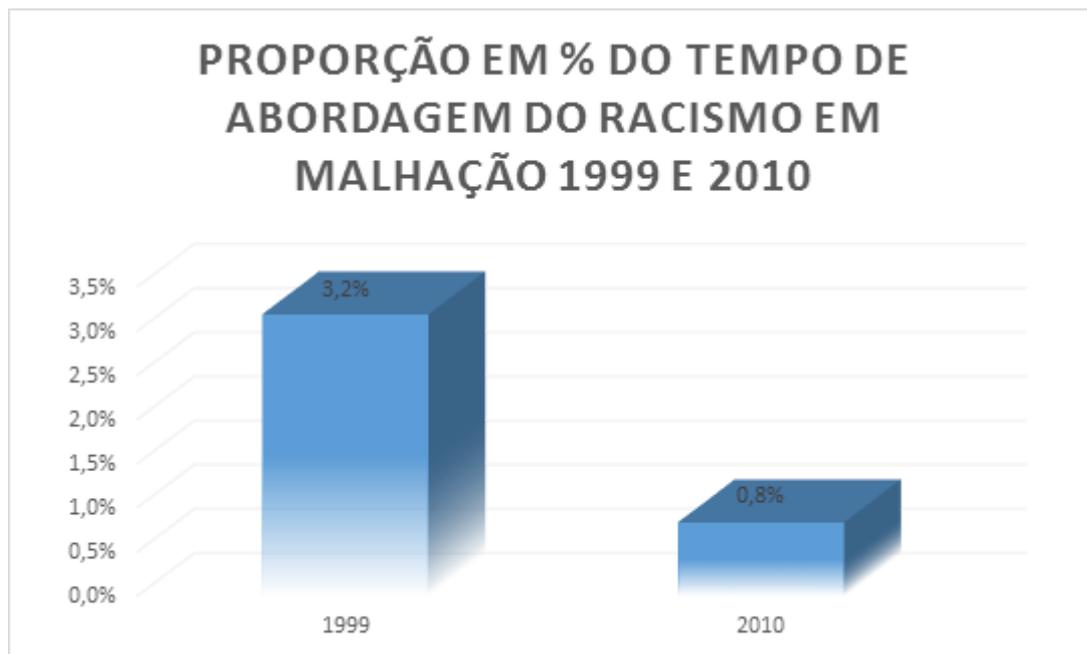
as providências cabíveis. O vendedor recua, diz que foi um mal-entendido. 'Catarina' exige desculpas. Após pedido de desculpas 'Antônio' diz que irão se ver no tribunal', encerrando na fala de 'Antônio' o caso.

O mesmo erro apontado na Malhação 1999 se repete. Assim como na 6ª temporada 'Sávio' teve sua entrada no clube tutelada por um branco, quando foi barrado pelo porteiro. Dessa mesma forma, o protagonismo negro ficou ocultado perante a ação de 'Catarina' e os irmãos, tendo em vista que fora a ação de Catarina e seus irmãos que fez com que mudara a situação. Talvez se a ação de luta contra o preconceito houvesse partido da própria Nathália e de Antônio a leitura seria de forma mais positiva para a valorização da identidade negra.. Em cena seguinte, 'Nathália' diz aos três irmãos que não saberia o que seria dela caso eles não chegassem. Tal narrativa só reforça a inferioridade negra, passando uma imagem de submissão, colocando-o sob a proteção de outrem. Tal imagem está muito associada ao estereótipo criado acerca do negro escravizado, visto como ser submisso que aceitava as correntes sem se revoltarem. Todavia essa imagem vem sendo desconstruída pela historiografia ao abordar as revoltas e as formas de resistências dos negros perante a escravidão.

Outra continuidade abordada foi a falta de uma narrativa que mostrasse a condenação pelo crime do racismo, o peso da condenação a partir do princípio legal. 'Antônio' cogita o processo, que "não deixará barato", mas faltou de fato a cena para concretizar, ou seja, maior destaque para essa parte que foi ocultada. De certo modo, a sensação de impunidade prevalece sobre o medo de não fazer para não ser punido perante um crime imprescritível e inafiançável já previsto em lei, conforme já alicerçado essa questão anteriormente com Araújo (2000).

Esse racismo explícito foi denunciado em 7 dentre 265 episódios no total. Os 7 episódios somam um tempo total de 2 horas, 47 minutos e 27 segundos, dos quais foram utilizados apenas 49 minutos e 19 segundos para abordar a temática de denúncia do racismo. Assim sendo, levando-se em consideração a proporção de cada uma das temporadas, a abordagem do racismo na 6ª temporada ficou na casa de 6,6%, enquanto a de 2010 não chega a atingir 1%, conforme pode ser conferido a partir do gráfico 9.

Gráfico 9.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Base em análise da 6ª temporada de Malhação (1999) e da 18ª temporada de Malhação (2010).

Desta forma, a trama, apesar de abordar a questão dos problemas raciais, demonstrou-se pouco comprometida e engajada na luta pelo combate ao racismo. O tempo reduzido em menos de 1%, cujo contexto histórico pautava-se no intenso debate sobre as cotas raciais, fica evidente que a trama abordou de forma muito superficial a temática sobre o racismo perverso que permeia a sociedade brasileira.

Outra questão apontada pelos alunos foi quanto ao próprio tema central da 18ª temporada que visou abordar os problemas sociais, por meio de uma menina rica e um menino pobre, ambos brancos, que se apaixonam. Mesmo a população negra sendo maioria no quesito baixa renda, de acordo com os dados do PNAD (2010), seria interessante que um dos protagonistas fosse um negro e não um branco. O que leva a conclusão de que mesmo para fazer o protagonista de uma classe social baixa o negro não foi cotado. Essa questão social entre ricos e pobres até foi observada também no relacionamento entre 'Maicon' e 'Babi', sendo o primeiro um negro pobre e a segunda, uma branca rica, todavia a trama destes personagens construiu-se em histórias paralelas com personagens secundários.

Nota-se uma continuidade dos modelos e do modo operacional da produção teledramatúrgica brasileira, o que vale apontar novamente, afim de apontar essa continuidade, pelo menos no cenário dos protagonistas, com o que já aqui foi abordado a respeito da novela *Pecado Capital*, que foi regravada em 1998, não contendo

nenhum negro na trama, mesmo seu espaço de delimitação geográfica fosse o subúrbio do Rio de Janeiro (LIMA, 2000, p. 97). Mas ao mesmo tempo, observou-se uma mudança com a presença de 'Maicon', porém em trama secundária.

4.6. O preconceito à brasileira em Malhação 2010.

Talvez, compreender os variados mecanismos que o racismo assume seja uma das maiores dificuldades para se superar esse estigma da sociedade brasileira, tendo em vista seu caráter sutil com o qual é estruturado e propiciando as mais diversas demonstrações de racismo que, na maioria das vezes, passam despercebidas diante dos olhos daquele que não sofre com os estigmas, e acaba, de maneira consciente ou inconsciente reproduzindo tais representações acerca da representatividade do negro que, em outras palavras, pode ser entendido como um modelo tipicamente brasileiro que ao mesmo tempo que nega também camufla o conflito antes mesmo que ganhe aparência e visibilidade (SCHWARCZ, 2012, p. 97).

Trazendo essa premissa para a teledramaturgia analisada é possível estabelecer alguns pontos nos quais a Malhação 2010 assume essa característica, mas só se torna visível a partir de uma análise mais amíúde, como por exemplo, a história de 'Maicon' e 'Babi' possibilitará compreender como essa característica perversa está construída na trama. Essa análise não está baseada na mensagem explícita da narrativa, mas sim no que as entrelinhas podem sugerir acerca dessas características.

O papel ao qual é destinado o personagem negro e a construção desses personagens, bem como a trama com que é envolvido pode revelar a maneira como esse racismo contamina a sociedade e nela se sustenta de maneira silenciosa e quase imperceptível.

Na história paralela, na qual o personagem 'Maicon' atua, este traz consigo o reforço dos estereótipos sobre a identidade negra, tais como o negro no futebol como o espaço comum, o atleta, o bom desempenho sexual, a objetificação do corpo pelas várias cenas com que aparece sem camisa ou então tomando banho só de sunga e sendo desejado por várias mulheres, aproximando-se da exibição do corpo do negro como símbolo sexual associada a falta de desempenho com as atividades letradas, e lógico, o lugar comum do negro em papel e tramas paralelas.

Analisada a história de 'Maicon' foi possível compreender como que, implicitamente, a teledramaturgia também corrobora na perpetuação de estigmas e ao mesmo tempo faz parte de microrganismos que atuam silenciosamente na manifestação de preconceitos. É comum cenas em que 'Maicon' e 'Babi' discutem a relação conturbada 'Babi' atribuir adjetivos pejorativos à 'Maicon', não diretamente relacionados à questão étnica ou racial, mas como "burro falante", "troglodita", bem como quando em contato com a madrasta de 'Babi', 'Iara', que associa 'Maicon' por outros nomes, ao invés de chamá-lo pelo próprio nome, tais como: "marginal", "empregado do clube", o que não condiz com a realidade, pois 'Maicon' é goleiro do clube Nacional, "ladrão", "morador do morro", "oportunista",

Diante de todos os pejorativos atribuídos a 'Maicon' são raros os momentos em que ele revida as ofensas, aproximando-se assim diante de uma personalidade submissa, reprimindo-se diante das ofensas. Poderia relacionar essas ofensas pelo desajeito de 'Maicon', com o embrutecimento pela vida, a falta de educação, muitas vezes associada erroneamente às pessoas de baixa condição social, afirmando-se que tais atributos não estariam relacionados à questão racial, mas sim a condição social. Todavia, tal discurso pode ser desmontado ao analisar os capítulos 230 e 231.

Em tais capítulos 'Babi', mesmo com uma relação conturbada, grávida de 'Maicon', vai até uma academia e acaba passando mal ao fazer esforço físico. 'Pedro' que está por perto dá apoio e a leva para sentar. Quando os dois conversavam chega 'Iara':

'Iara':

___ Tudo bem com você Babi? Me disseram que você passou mal na esteira.

'Babi':

___ Não Iara, eu passei mal, mas o Pedro me ajudou. Fique tranquila.

'Iara':

___ Muito obrigada Pedro.

'Pedro':

___ Fazer exercício tudo bem Babi, mas tem que ter orientação.

'Iara':

___ Você foi um anjo Pedro. Com pressão alta não se brinca.

'Pedro':

___ Bom gente! Eu vou nessa, que o caminho para casa é longo.

'Iara':

___ Eu queria te agradecer Pedro. Não só pelo apoio e em tudo que você dá sempre à Babi, mas por tudo que você faz pelo meu filho.

'Pedro':

___ Ah! Que isso, dar aula pro moleque é diversão pra mim. Quanto a Babi, só falta um pouquinho de Juízo nessa cabeça.

'Babi':

___ Pode deixar!

'Pedro':

___ Tchau gente!

'Iara':

___ Tchau. (Volta-se para Babi). Como é que esse menino não tem namorada? Ele é um príncipe.

'Babi':

___ É! O Pedro tem esse jeito de lorde, mas ele é de uma família simples e mora lá em Nova Guardalupe.

'Iara':

___ Às vezes Babi, de onde a pessoa vem não tem importância. O importante é pra onde ela vai. A minha admiração por esse rapaz é a prova de que eu não tenho preconceito com pessoas humildes.

'Babi':

___ Olha Iara, está me surpreendendo hein!

'Iara':

___ Você não me conhece Babi. Eu gosto de pessoas inteligentes, educadas e promissoras, como ele. E olha, se você quisesse namorar com o Pedro, por exemplo, eu não iria me opor.

'Babi':

___ Que isso Iara, Pedro é só meu amigo. Só isso, mais nada!

Se aparentemente a atitude de 'Iara' em se posicionar contra o namoro de 'Babi' e 'Maicon' era justificada por eles serem de "mundos diferentes", denotando o preconceito social e não racial, a partir desta cena tal discurso é desmontado pela fala de 'Iara' ao afirmar que aceitaria o namoro de 'Babi' com 'Pedro', mesmo depois de 'Babi' informá-la que ele é de condição social baixa. 'Iara', por sua vez, coloca o discurso na vontade de vencer na vida, no rumo certo a tomar, subentendendo que 'Maicon' não tinha um futuro promissor, enquanto 'Pedro' sim.

Em cena anterior, no capítulo 228, 'Iara' irá presentear 'Babi' com uma valiosa pulseira de diamantes. 'Babi' vai até o quarto de 'Maicon' na pensão e deixa a pulseira cair e não percebe. 'Regiane' uma enfermeira que buscava conquistar 'Maicon' chega no quarto para conversar com ele, enquanto ele vai ao banheiro, ela vê a pulseira no chão e a toma para si. Ao notar que havia perdido a pulseira 'Babi' procura 'Dona Zica' para perguntar se ela não havia encontrado a pulseira. 'Maicon' vai atrás de 'Babi' tirar satisfação por ela ter ido atrás da mãe dele. Junto com 'Babi' estava 'Iara' e a diretora do colégio, 'Tereza', e nesse momento a trama revela o terror do racismo brasileiro.

'Maicon' chega nervoso e diz:

___ Olha aqui Babi, quem você pensa que é para atazanar a vida da minha mãe. Ela 'tá' doente, sabia? Você não tem coração não?

'Iara':

___ O que você está falando rapaz? Olha o jeito de tratar uma mulher? Sua mãe não te deu educação não?

'Maicon':

___ Eu perguntei alguma coisa pra senhora, por acaso? Não, neh!

'Iara':

___ Que grosseria.

'Babi':

___ Maicon, pelo amor de Deus, fica quieto pelo seu bem.

'Maicon':

___ Que fica quieto o quê! Você acha que minha mãe pegou a droga da joia que você perdeu. Bota isso na sua cabeça Babi, a joia não caiu no meu quarto. Você e minha mãe reviraram meu quarto inteiro.

'Iara':

___ Como é que é? A pulseira ficou no quarto dele?

'Babi':

___ Meu Deus do céu!

'Maicon':

___ Duvido que tenha ficado.

'Babi':

___ Iara, eu achei que tinha caído lá, mas pode ter caído em qualquer outro lugar.

'Iara':

___ Eu não acredito que você está defendendo esse marginal. Você não está vendo que ele roubou a pulseira que eu te dei?

(Maicon olha assustado com a acusação).

'Iara':

___ E você Bárbara, por que você escondeu de mim que esse sujeito tinha roubado a pulseira que eu te dei? Ele te ameaçou?

'Babi':

___ Não Iara, não é nada disso! Eu posso ter deixado a pulseira cair em qualquer lugar, sei lá Iara.

'Maicon':

___ É isso mesmo! E eu não roubei nada não. Eu sou pobre, mas sou honesto. A senhora não me conhece.

'Iara' (com olhar fuzilante sobre Maicon):

___ Eu já conheci suficiente. Vamos, cadê a pulseira?

'Babi':

___ Iara, eu disse que pode ter caído lá, eu não tenho certeza.

'Iara':

___ Se você acha que perdeu a pulseira no quarto do marginal e ele não quer devolver, eu vou chamar a polícia.

'Babi':

___ Ah! Iara não faz isso, por favor!

'Maicon':

___ Pode chamar até o Papa, eu não devo nada a ninguém.

'Tereza':

___ Desculpe Iara, mas eu vou ter que me meter. Eu tenho que interferir.

'Iara':

___ Já, já vai chegar a polícia e vai resolver tudo, não se preocupe comigo não.

'Tereza':

___ Eu não estou preocupada com você. Eu estou preocupada com o Maicon. Essa sua acusação é muito grave. Iara, não se pode falar uma coisa dessas assim, levemente.

'Maicon':

___ Muito obrigado Dona Tereza, mas não precisa gastar saliva não. Essas duas já têm opinião formada sobre mim. Opinião não, preconceito mesmo.

'Iara':

___ Deixa de conversa e devolve minha pulseira de diamantes que você roubou.

'Maicon':

___ Dá licença Dona Tereza. Essas duas já estão me tirando do sério. E a Babi sabe muito bem onde fica meu quarto. Pode chamar a polícia, a marinha, o exército, o que quiser.

(Maicon sai).

'Iara':
 ___ Que absurdo, ele rouba e ainda fica ofendido.
 'Tereza':
 ___ Olha, o Maicon seria incapaz de fazer uma coisa dessas.
 'Iara':
 ___ Tereza, é evidente que foi ele.
 'Babi':
 ___ Iara, o Maicon tem mil defeitos, mas ele seria incapaz de roubar qualquer coisa. Eu conheço o Maicon, ele é honesto.
 'Iara':
 ___ Será que você conhece mesmo Babi? Será?"

Se por um lado há uma denotação de sentido de que a abordagem do preconceito seria social, qual o sentido de um personagem negro, filho de uma mãe branca com um pai negro, ser associado a termos tão pejorativos? Por que o protagonista com uma condição social baixa e branco, a ele foram atribuídos adjetivos tais como: "lorde" e "príncipe" enquanto para 'Maicon' o de "marginal" se ambos são de classe social baixa? Então por que o protagonista não pode ser negro?

Todas as respostas para tais indagações podem ser encontradas naquela fórmula particular do racismo à brasileira, velado, escondido. Buscando colocar o problema como mais econômico do que racial que, neste caso, está escamoteado pelo preconceito social, disfarçando o racial. Ou ainda nas palavras de Schwarcz (IDEM, p. 34-35):

De um lado, o racismo persiste como fenômeno social, justificado ou não por fundamentos biológicos. De outro, no caso brasileiro, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo *à la* brasileira, que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis, que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura. É por isso mesmo que no país seguem-se muito mais as marcas de aparência física, que, por sua vez, integram status e condição social, do que regras físicas ou delimitações geracionais. É também por esse motivo que a cidadania é defendida com base na garantia de direitos formais, porém são ignoradas limitações dadas pela pobreza, pela violência cotidiana e pelas distinções sociais e econômicas. Dessa forma, assim como não existem bons ou maus racismos – todo tipo de racismo é igualmente ruim -, é preciso pensar nas especificidades dessa história brasileira que fez da desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço não formalizado.

Se esse racismo tão complexo no terreno brasileiro torna-se tão violento pelo silêncio e pelas formas que assume, acredita-se que a educação e o espaço escolar possam contribuir para a desconstrução de preconceitos por meio de reflexões e práticas pedagógicas que possam vir de encontro com uma sociedade menos injusta,

mais igual e menos preconceituosa.

No próximo capítulo buscar-se-á propor atividades pedagógicas que poderão contribuir de forma interdisciplinar para reflexões e práticas dentro e fora do ambiente escolar de modo que foi construída

5. Experimentando Atividades e Desenvolvendo o Projeto “Reflexão e Ação: Por Uma Representação Positiva das Identidades Negras”: Proposta e Resultados.

Foi a partir da compreensão dessa realidade presente no cotidiano dos jovens, dessa falta de representatividade negra de forma positiva em uma série destinada ao público infanto-juvenil e, pensando nos reflexos negativos que estas podem submeter a formação de subjetividades de crianças e adolescentes, que torna-se necessária uma intervenção pedagógica com o intento de desconstruir essas narrativas presentes no meio social e possibilitar uma reflexão crítica a partir dessa desconstrução, bem como inserir elementos da história e da cultura africana e afro-brasileira que desenvolveu-se o projeto que aqui será descrito e encontra-se disponível nos apêndices A a J como uma proposta de um produto que acompanha essa dissertação para ser aplicada em sala de aula.

Os dados apresentados são oriundos de atividades pedagógicas (Apêndices B ao J) desenvolvidas em caráter experimental que constam no projeto “Reflexão e Ação: por uma representação positiva das identidades negras” (Apêndice A), destinado ao 2º ano do ensino médio na Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho, em Santa Rita de Caldas, região Sul do Estado de Minas Gerais.

Arquitetar um projeto para se trabalhar as relações étnico-raciais em uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais foi primordial, antes de mais nada, também pensar não só pelo viés da temática, mas sim em todo o contexto no qual a escola está inserida.

A Escola Estadual “Dona Rita Amélia de Carvalho” situa-se na cidade de Santa Rita de Caldas, região Sul do Estado de Minas Gerais. De acordo com o IBGE (2010) a cidade possui 9.027 habitantes. A economia da cidade é marcada fortemente pela presença do homem do campo, destacando a economia agrícola, e também da extração em jazidas de pedras para exportação.

A cidade ainda é marcada pela forte presença da religiosidade católica, com pároco em processo de canonização. É desconhecida a existência de irmandades religiosas negras no município bem como qualquer outra forma de expressão da religiosidade africana. Também não há nenhum registro nos órgãos públicos do município referente a existência de grupos ou comunidades negras ou mesmo entidades que militam pela negritude.

Do total da população, de acordo com o IBGE (2010), por uma autoafirmação de cor e raça, identifica-se 29 da cor/raça amarela, 7.591 da cor/raça branca, 973 da cor/raça parda e 434 da cor/raça preta. Pensando no mesmo modelo adotado pelo PNAD (2014) no qual agrupou-se pardos e pretos sob a nomenclatura negro para demonstrar a condição socioeconômica, pode-se então afirmar que no município de Santa Rita de Caldas, há um percentual de 15,5% de população negra.

Quanto a escola, esta é a única a ofertar o ensino médio no município. Há também a oferta do ensino fundamental II nesta escola e em uma outra em um distrito. Há atualmente 567 alunos matriculados na Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho, dos quais 299 encontram-se no fundamental II e 268 no ensino médio.

Trata-se de uma escola de pequeno porte e tem como principal recurso didático o livro ofertado pelo Programa Nacional do Livro Didático. Há também 2 data-show e um laboratório de informática com 12 computadores que são disputados por alunos de turmas que variam entre 30 a 45 alunos. A estrutura física da escola é precária e só passou por uma pequena reforma de pintura das paredes e troca de portas em virtude de movimento de pais que se engajaram na proposta.

No tocante a legislação 10.639/2003 não havia na escola projetos que atendessem ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, ficando esta prerrogativa para o plano individual de cada professor, o que não garantia a efetividade da proposta legal.

Nas aulas de história, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, eram perceptíveis os semblantes desajustados e os olhares desviados de alunos negros quando o assunto abordado era a escravidão ou qualquer outro que retratasse a condição social do negro no Brasil, tal como eram corriqueiras as ofensas, disfarçadas de brincadeiras, por parte dos alunos quando encontravam imagens de negros escravizados em livros didáticos, associando-os a alunos com a cor da pele preta ou parda, ou mesmo quando era abordada alguma temática mais específica,

como por exemplo a Peste Negra, e logo algum aluno ou aluna negro era associado por outros colegas como a peste. Vindo de encontro com essa situação do aluno negro na escola, Cristiane Alves de Lemos e Keila Grimberg, contribuem com a observação, relatando que

“No contexto das escolas públicas estaduais, convive-se com os reflexos dos mecanismos de exclusão social e identitária, que se manifestam claramente no comportamento de baixa estima destes jovens, como é o caso de não querer falar de racismos e de questões históricas que envolvam as relações étnico-raciais no país”. (LEMOS; GRIMBERG, 2016, p. 15)

Assustador também eram os gestos e algumas expressões que circulavam na sala dos professores quando queriam identificar algum aluno ou aluna negro ou mesmo outra situação que fosse retratada fora do ambiente escolar. Surgiam expressões como “aquele menino escurinho”, “negrinha”, “preto de alma branca”, bem como expressões que vinham por meio de gestos, tais como passar o dedo sobre a pele para indicar que determinado aluno era negro.

Portanto, foi pensando nesse contexto que se projetou algumas atividades para serem desenvolvidas com os alunos de modo que pudessem contribuir para uma melhor compreensão da existência do racismo na sociedade brasileira e, a partir daí, para uma reflexão acerca dos produtos culturais e a forma como esses representam a identidade negra, criando condições para que possam, ao mesmo tempo, refletirem sobre a construção das identidades negras pela mídia, bem como serem protagonistas do conhecimento, utilizando para tanto recursos que eles próprios já dominam e dispõem, como por exemplo o redes sociais e celulares, que foram utilizados como recursos pedagógicos.

5.1. Trabalhando com a análise de produto cultural midiático. Reflexões a partir das atividades pedagógicas disponíveis nos Apêndices B e C.

Aqui iremos discorrer sobre o processo que conduziu as atividades disponíveis nos apêndices B e C, cujos resultados foram apresentados no item 4 desta pesquisa. O trabalho realizado com produto cultural midiático teve por objetivo levar os alunos a compreenderem como são construídas as identidades negras na mídia, o quantitativo de negros comparados com o de brancos dentro de uma mesma produção e com outra

produção cultural do mesmo teor, mas em período anterior, a fim de evidenciar as mudanças e permanências, bem como as relações destes personagens negros com a temática central das tramas analisadas.

A produção cultural selecionada para análise dos alunos foi a 18ª edição de “Malhação”, exibida em 2010, em virtude do seu contexto histórico. O número de capítulos foi dividido igualmente entre duas turmas do 2º ano do ensino médio, depois dividida entre grupos dentro de cada uma das turmas, no qual cada grupo possuía um líder que auxiliava os demais alunos na análise e na produção de dados. A escolha desse líder era condicionada ao próprio grupo. Após compilar os dados, cada grupo fez uma exposição dos seus dados para a sala, apresentando os capítulos analisados, os personagens envolvidos, a história narrada e a quantidade de personagens, levando-se em consideração gênero, etnia e a relação dos personagens com a trama central.

Como a trama selecionada está disponível na internet não se encontrou obstáculos para o desenvolvimento desta atividade. Os próprios alunos baixavam os capítulos em dispositivos móveis utilizando tanto a internet oferecida pela escola ou mesmo a própria. Os alunos que não dispunham de celulares puderam realizar a atividade no laboratório de informática da escola, ou aquele com dificuldades de acesso à internet ou impossibilitado de comparecer na escola no contra turno foi disponibilizado já o arquivo baixado em uma mídia, podendo ser um DVD ou um pen-drive.

Na sequência, os líderes de grupo reuniram-se com o professor para verificação e nova análise. Esta fase foi de extrema importância para a verificação dos dados levantados e, inclusive, para a correção de dados que apresentaram discordância, sendo necessária uma nova análise desses dados que, após verificado a inconsistência, o grupo teve de refazer a análise, cabendo novas exposições dos resultados e, a partir de então, compilar todos os dados.

No mais a atividade serviu para os alunos desenvolverem as habilidades de análise de fonte, levantar dados, produzir tabelas e textos explicativos a partir dos dados. Também contribuiu para que os alunos pudessem tomar consciência do processo de produção do conhecimento, além de compreenderem como são construídos os personagens e a relação com seu contexto.

Os líderes de grupo reuniram-se, formando então o que foi denominado de grupo geral a fim de que todos se envolvessem na atividade e compreendessem o que

os demais grupos haviam analisado e diagnosticado. O grupo geral tinha também como proposta a compilação dos dados, juntamente com o professor, produzindo relatório final que deu embasamento para uma melhor compreensão acerca dos dados obtidos.

Os alunos puderam observar, a partir de seus próprios dados levantados, a falta de representatividade negra na trama analisada. Além de que também foram enfáticos ao relatarem que o branco nas telenovelas tem um espaço privilegiado, enquanto aos negros cabe um papel secundário, de pouco importância.

Também fizeram um destaque para a constituição dos núcleos familiares. Quando compostos por personagens brancos o núcleo familiar é representado com muitos integrantes, tais como pai, mãe, irmãos, tio ou tia etc.; já quando comparado com o núcleo familiar composto por negros, este se apresentava com um núcleo reduzido, no máximo duas pessoas.

Quanto a abordagem do racismo, apenas um grupo identificou tal abordagem na trama, a qual se refere a narrativa da disputa de 'Julinha' entre a avó materna, 'Nathália', e a família do pai do bebê. Todavia, na análise dos alunos o discurso sobre o racismo apresentou-se, pelo menos inicialmente, de maneira confusa com 'Nathália' não querendo que sua neta fosse criada por uma família de brancos. Alguns alunos relataram que quem estava sofrendo racismo era a família de 'Fred'.

Assim sendo, a tentativa da teledramaturgia ao iniciar a abordagem do racismo por uma personagem negra não querendo que uma família branca eduque uma criança negra, permitiu aos alunos formarem a opinião de que o branco também pode ser vítima de racismo, negando assim a conjuntura histórica e social da população negra no Brasil, como se naquele momento estivesse ocorrendo um 'racismo às avessas'.

Desta forma, foi necessária uma intervenção a fim de apontar que o fato da construção da trama ao abordar o negro não querendo um branco para criar e educar uma criança negra, poderia ser entendida também como uma forma de resistência da população negra, da sua luta no reconhecimento como protagonistas da história. Todavia, se essa foi a intenção da produção da teledramaturgia, isso não foi capaz de chegar ao seu público, pelo menos é o que se constata a partir da observação do trabalho com os alunos. Haja vista que nem mesmo a defesa explícita tanto de 'Antônio' quanto a de 'Nathália' de que uma família branca não saberia, pela falta de experiência, ensinar uma criança negra a lutar contra o racismo e toda a discriminação

a que é submetida a população negra.

No que se refere a abordagem comparativa dos personagens principais com os personagens negros em *Malhação 2010*, a qual buscou, de forma sutil, apresentar um discurso sobre as cotas raciais, ou mesmo sobre a meritocracia, essa mensagem não ficou clara para os alunos. Mas quando questionados sobre o porquê a trama fora construída com 'Pedro' em primeiro lugar no concursos de bolsas e que 'Maicon' só estudava no mesmo colégio via auxílio do clube para o qual jogava, se teria condição também de se beneficiar com a bolsa, o discurso que vinha dos alunos era que "se ele se esforçasse também passaria, assim como 'Pedro'". Em minoria, alguns alunos alegaram que em virtude dos problemas enfrentados por 'Maicon', tal como o abandono pelo pai e sua dificuldade com os estudos, talvez não passaria em um concurso de bolsas, tendo em vista que também apresentava dificuldades com os estudos, aí então, uma cota poderia ajudá-lo. Aquela mesma maioria que acredita que 'Maicon' só precisaria se esforçar ponderou que, "como ele não tinha aptidão para os estudos, estaria tirando a vaga de quem realmente iria aproveitar a oportunidade".

Tal leitura não foi feita pelos alunos, de modo que só puderam perceber esta sutileza a partir de questionamentos em sala de aula no momento da socialização dos trabalhos. Talvez a não percepção está relacionada com o distanciamento das histórias entre o personagem 'Pedro' e 'Maicon', bem como a sutileza com a qual foi arquitetada na trama, já que não há relação entre as histórias vivenciadas por estes personagens.

Esses discursos apresentados pelos alunos podem nos dar pistas para além do que eles pensam sobre as cotas raciais, mas como que a mídia é capaz de difundir ideias, mesmo que nas entrelinhas de suas narrativas. Neste caso, o estigma do negro acabou por ser reforçado como aquele que não tem habilidades com os estudos e que as condições sociais não interfeririam nas conquistas, ressaltando o discurso da meritocracia.

A partir dos dados levantados pelos alunos, tal como o tempo de atuação de personagens negros, foi possível desenvolver outra atividade que pudesse levá-los a observarem e a analisarem mudanças e permanências ao longo do tempo no tratamento dado pela indústria cultural a respeito do tempo de atuação de personagens negros, bem como compreender o motivo pelas mudanças advindas.

A fim de melhor empreender a avaliação formativa e também poder dar mais vozes aos alunos, pois em sala de sala nem são todos os que acabam participando,

além do tempo ser escasso, essa atividade foi desenvolvida em um grupo fechado em uma rede social, disponibilizando as orientações para a atividade em um post e com um prazo definido para a realização.

A atividade consistiu em apresentar dois gráficos para os alunos, de modo que no primeiro gráfico (Gráfico 3) constasse o tempo de atuação dos personagens negros na 6ª temporada de *Malhação*, exibida em 1999, enquanto no segundo gráfico foi disponibilizada a informação do tempo de atuação de personagens negros na 18ª temporada de *Malhação*, exibida em 2010, a qual foi fonte de análise da atividade desenvolvida com os alunos.

Como trabalho prévio em sala de aula, os dois gráficos já haviam sido analisados juntamente com o professor e disponibilizadas informações tanto de um quanto de outro, de modo que pudessem contribuir para o desenvolvimento da atividade.

Imagem 1.

2º Ano - EEDRAC - História

Hugo

2º Ano - EEDRAC - História

Grupo fechado

Sobre

Discussão

Membros

Eventos

Fotos

Gerenciar grupo

Pesquisar neste grupo

Atalhos

Hugo Fernando Couto Faco

14 de abril às 16:26

Gráficos sobre a atuação de personagens negros em Malhação 1999 e Malhação 2010.

Observem os dois gráficos.

A partir da observação façam uma análise pensando nos seguintes questionamentos: Há diferenças e semelhanças nos dados apontados pelos gráficos? Houve mudanças de 1999 a 2010 sobre o tempo de atuação de personagens negros? Quais seriam os motivos para as mudanças?

Abram aqui um debate sobre tais dados. Lembrem-se do debate em sala de aula.

Tempo de atuação com personagens negros em Malhação 1999 por grupos de 10 capítulos

Capítulo	Porcentagem
00:20:57	11,00%
00:36:22	8,00%
00:07:26	4,00%
00:09:05	4,00%
00:04:28	2,00%
00:12:59	5,00%
00:22:51	10,00%
01:09:42	28,00%
00:26:19	11,00%
01:13:39	33,00%
00:38:51	16,00%
00:10:17	4,00%
00:04:09	3,00%

Tempo de atuação com personagens negros em Malhação 2010 por agrupamento de capítulos

Capítulo	Porcentagem
02:00:36	14,38%
01:27:18	17,75%
02:12:41	17,98%
02:05:31	15,38%
02:05:19	31,81%
02:03:54	16,67%
01:22:05	8,75%
01:51:36	7,50%
01:10:46	4,61%
01:10:41	5,81%
01:10:00	6,67%
01:10:05	5,04%
02:50:02	32,38%
00:04:36	4,79%

Curtir

Comentar

Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

Imagem 2.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

Ao observar a resposta de uma aluna no grupo fica evidente a compreensão, por parte dos alunos, de como a mídia atua nessa perpetuação do racismo. Quando questionados sobre se a mídia estaria representando a realidade ou então praticando o racismo, a aluna acredita nas duas possibilidades, dando ênfase para o fato do negro sempre ocupar um papel subalterno na teledramaturgia. Seria, para ela, uma forma de reforçar o racismo.

Nessa modalidade proposta para a atividade, foi possível aos alunos maior liberdade nas respostas, apresentando mais facilmente suas impressões sobre a trama analisada conforme pode-se observar a partir da Imagem 3.

Imagem 3.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

Nesta resposta a aluna também faz menção para o fato de que houve mudança no tempo de atuação com personagens negros, porém enaltece sobre a forma como é construído tal personagem, com um papel subalterno. Ela reconhece o aumento do tempo, porém destaca que não adianta aumentar o tempo se o modo como os personagens são retratados como inferioridade permanecer, o que acaba por reforçar ainda mais o estereótipo sobre o negro. Todavia, ela não aponta personagens negros, como por exemplo o 'Professor Antônio' e sua filha 'Júlia' que fogem do estereótipo do negro como aquele que não tem habilidade com atividades intelectuais. Porém quando questionada sobre os personagens, a aluna reconhece a mudança, e pontua como algo raro de se acontecer. Além do mais ela chama a atenção para o núcleo familiar do negro, para a forma sutil com que essas informações são transmitidas à sociedade que

não percebe essas formas de manifestação do racismo.

Outras possibilidades de argumentação vão dando asas aos alunos no seu discurso crítico a respeito das produções culturais midiáticas e as mudanças que estas vêm apresentando no que se refere à atuação de personagens negros, como é o caso, por exemplo, que se pode notar nas respostas que uma aluna trouxe sobre o motivo das mudanças, quando questionada, aponta as lutas movidas pelo movimento negro como o principal motivo das mudanças e não atribuindo à produtora de novelas a responsável por uma maior representação dos negros, conforme pode-se observar na Imagem 4.

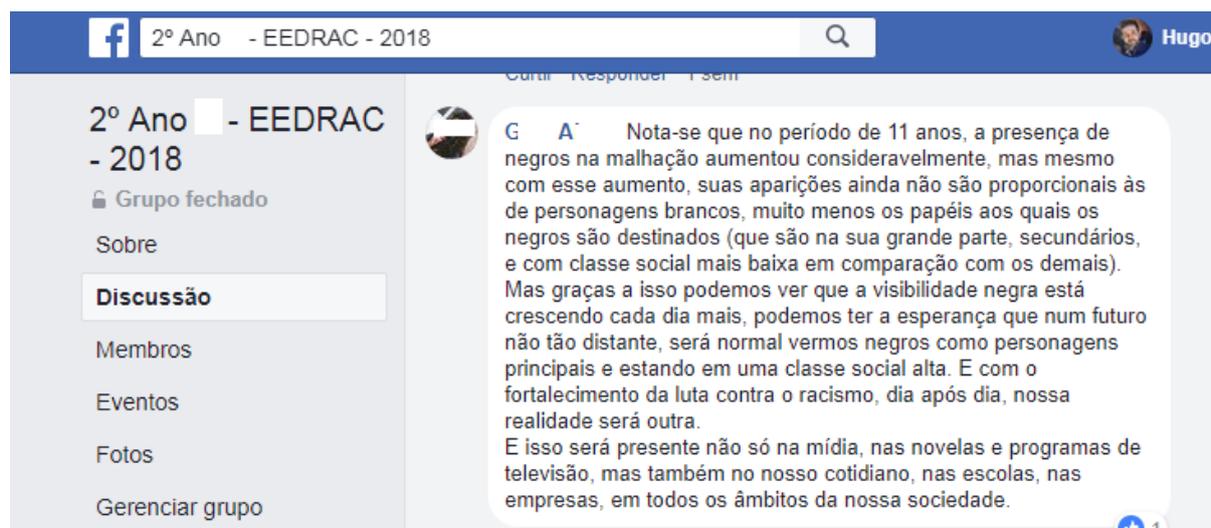
Imagem 4.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

Ainda, pode-se notar a compreensão da existência do racismo na atualidade nos mais diversos meios, não só na mídia. Como também a esperança que nutrem sobre uma sociedade mais justa e menos preconceituosa conforme pode ser observada na Imagem 5, cuja resposta de uma aluna vem de encontro com as premissas de uma sociedade mais igual e mais fraterna.

Imagem 5.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

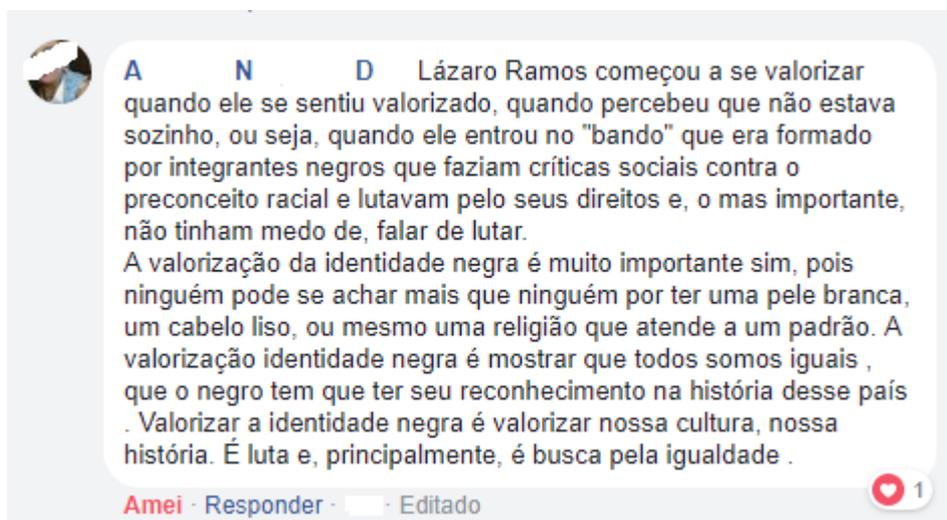
Observa-se que esse produto cultural analisado pelos alunos se constitui a fonte da pesquisa, que posteriormente comparado com outro dado de outra fonte, possibilitou-lhes compreender a diversidade de fontes históricas, mudanças e continuidades, levantar hipóteses e interpretar a fonte analisada. Essas habilidades fizeram com que os alunos pensassem historicamente, indo além de um trabalho sobre relações étnico-raciais, mas também construindo dados e resultados, que se constitui em um processo chave, no qual a pesquisa torna possível o aprendizado histórico, pois produziram resultados a partir do que foi investigado. (ALBERTI, 2012, p. 63).

Além de que, pode-se perceber que, por meio dos comentários dos alunos postados nas atividades, demonstraram que tal trabalho corresponde com o pensamento de Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva a qual sustenta que no processo de educar para as relações étnico-raciais deve ter início com mudanças no modo pelo qual as pessoas dirigem-se umas às outras, rompendo com sentimentos que possam fazer um inferior e outro superior, não reconhecendo julgamentos racistas (SILVA, 2007), conforme demonstra o comentário de uma aluna na Imagem 5.

5.2. Trabalhando com novela, série e literatura negra.

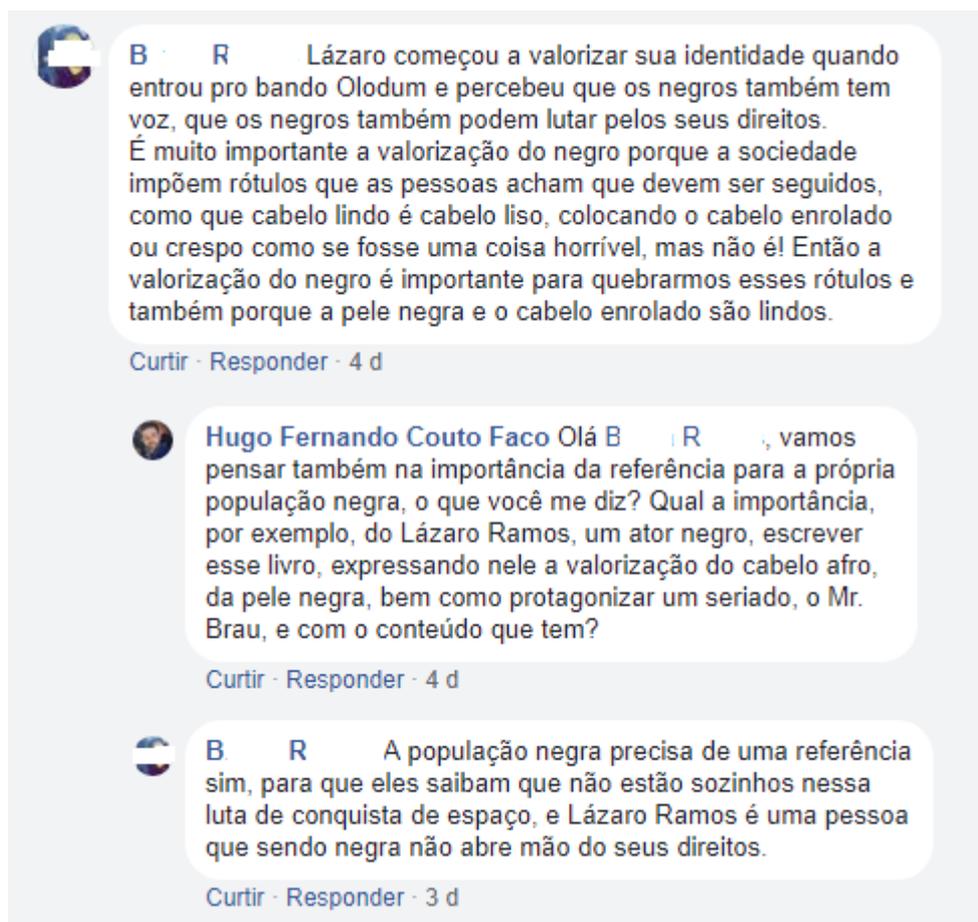
Introduzir essa sequência didática com imagens de negros escravizados em uma novela na década de 1970 e posteriormente, um trecho do seriado Mr. Brau, protagonizado por dois atores negros, produzido no ano de 2016, foi primordial para os alunos compreenderem o quanto um produto cultural está intimamente relacionado com o contexto de sua produção, bem como as mudanças e as variadas interpretações que uma mesma fonte pode ter. Não se pode deixar de registrar também a percepção apresentada pelos alunos sobre o quão é significativa a representação positiva de negros tanto na televisão quanto na literatura, possibilitando com que negros e não negros reconheçam e valorizem a diversidade étnica-racial que compõe a sociedade brasileira, reconhecendo que tais produtos culturais exercem influência sobre como se vê a identidade negra, conforme demonstra o comentário de uma aluna no desenvolvimento da atividade em um grupo em rede social.

Imagem 6.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

Imagem 7.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

Os comentários dos alunos aproximam-se da defesa de Munanga (2012) sobre a identidade negra, a qual para ser recuperada deve-se começar pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude, antes mesmo de atingir outros atributos da identidade, como por exemplo os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, isso porque vê-se no corpo a referência materializada dos aspetos identitários. Além do mais, há de se observar que, dentro desse processo de ensino e aprendizagem, é possível direcionar os alunos, levantar novas questões ou mesmo corrigir possíveis equívocos que possam apresentar durante o processo.

No tocante ao trabalho com biografias de escritores negros, pode-se dizer que contribuiu para quebrar com o senso comum de que quase não tem negros escritores, bem como inserir no processo de ensino outras memórias e outros protagonistas dentro da história, possibilitando levar, por meio de pesquisas pelos próprios alunos, outras fontes literárias, que não estejam no rol das obras direcionadas para aprovação em vestibulares. Para o desenvolvimento deste trabalho os alunos realizaram pesquisas biográficas e de trechos específicos de obras literárias desses autores para

utilizarem no trabalho final que se trata de produção de um vídeo-documentário.

5.3. Religiosidade africana e afro-brasileira.

O trabalho da religiosidade africana por meio de uma letra de samba enredo possibilitou introduzir o tema de maneira mais próxima do aluno em virtude de uma manifestação cultural popular, não gerando o estranhamento e levando-os, por meio da pesquisa de termos desconhecidos, a compreenderem a presença da diversidade religiosa e, ao mesmo tempo, a cultura religiosa africana e afro-brasileira, que para aqueles alunos era desconhecida.

Para a pesquisa muitos alunos utilizaram seus próprios celulares, enquanto outros utilizaram o laboratório de informática. Ao término da pesquisa foi realizada uma socialização, contribuindo para que, naquele momento, os alunos pudessem expor os significados dos termos encontrados, possibilitando a todos ouvirem as impressões que os alunos tiveram ao apresentar termos que até então eram desconhecidos para esses alunos.

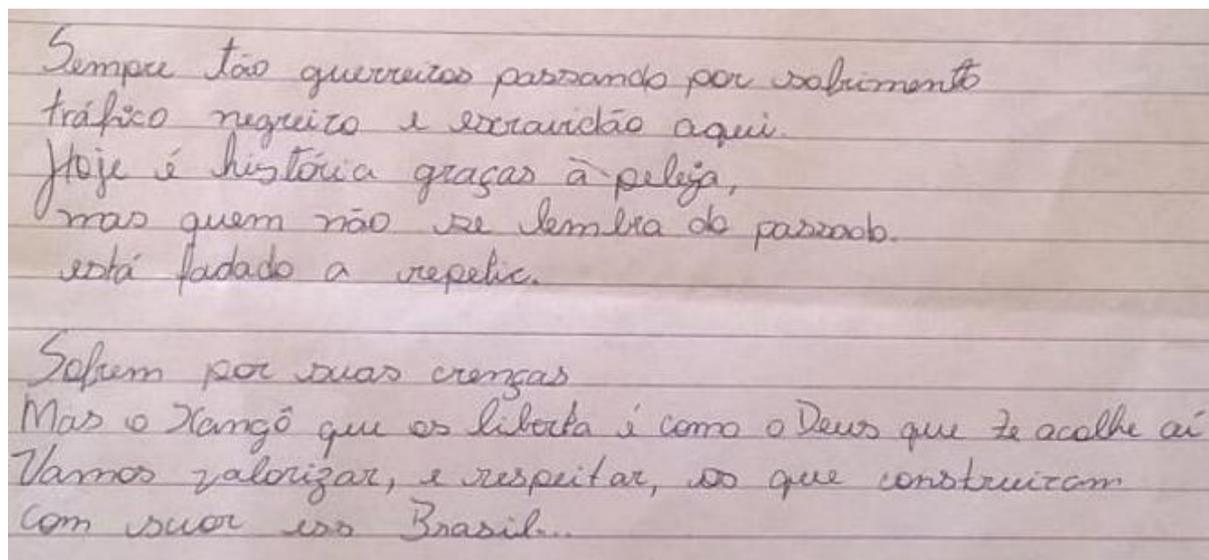
Ao utilizar um documento histórico relatando uma denúncia policial sobre um caso de curandeiro durante o período do Brasil Imperial possibilitou aos alunos compreenderem a opressão sobre a religião africana, uma vez que se instaurou um inquérito policial para apurar a denúncia.

Para os alunos o trabalho da religiosidade africana a partir de letras de música despertou o interesse, principalmente diante daqueles que não tinham nenhum conhecimento sobre as religiões de matrizes africanas e produzir poemas ou reinterpretar letras de músicas, ao estilo de paródias, levando para outras turmas, conforme os alunos se dispuseram a fazer, contribuiu para que outros alunos também compreendessem e promovessem o respeito diante da diversidade religiosa.

Pode-se citar aqui o exemplo de uma reinterpretação que um grupo de alunos fez sobre a letra da música K.O, que é interpretada por Pablo Vittar. Segundo Joyce Pascowith (2017), Vittar tem se mostrado como uma figura importante no mundo LGBT e para a atual discussão de gênero, com uma carreira que despontou como um meteoro a partir de 2015, atingindo seu sucesso máximo no ano de 2017. Logo, presente no cotidiano dos adolescentes por meio da música, seu ritmo contribuiu para que os alunos pudessem, utilizando-se desse estilo, reinterpretar com elementos da

história e da cultura africana e afro-brasileira, como por exemplo as lutas de resistências e Zumbi, mesclando história e religiosidade africana, conforme nota-se na Imagem 8.

Imagem 8.



(Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho. Atividades aplicadas em 2017).

Nota-se na reinterpretação dos alunos que eles compreendem a existência do preconceito sobre as religiões de matrizes africanas e também reconhecem e valorizam a diversidade religiosa, ao escrever que “Sofrem preconceito por sua crença” e ao aludirem o sincretismo na reinterpretação quando aludem Xangô “como o Deus que te acolhe aí”. A partir dessa identificação foi possível observar que esta atividade contribuiu para desconstruir estereótipos acerca da religiosidade africana e ao mesmo tempo levar os alunos a respeitarem a diversidade religiosa.

Vale assim destacar os dizeres de Mendes e Araújo (MENDES; ARAÚJO, 2016, p. 4):

No entanto cabe ao ambiente escolar muito mais que transferir conhecimento, pois é um local de extrema importância que afeta diretamente a construção dos indivíduos, por isso é preciso abordar temas pouco explorados, para desconstruir a ideia de homogeneidade cultural e assim desenvolver o respeito às diferenças para além da sala de aula.

5.4. O Racismo e a condição social do negro na minha escola e as cotas raciais.

Pensar em um trabalho que levasse os alunos do ensino médio a campo e que pudessem eles mesmos criarem dados e interpretações sobre sua própria realidade teve como objetivo maior a compreensão de que a existência do preconceito racial não está relacionado apenas a situações vexatórias ou discriminatórias da população negra, mas também com a realidade socioeconômica, como o acesso a bens, a uma escolaridade, a questão do trabalho e, conseqüentemente, do poder aquisitivo, podendo, então entrar em um debate sobre as cotas raciais, assunto polêmico na sociedade.

O desenvolvimento desta atividade contou com a participação dos professores de matemática e sociologia. O primeiro componente curricular foi de fundamental importância para que auxiliasse os alunos no agrupamento de informações a partir de um questionário aplicado em toda a comunidade escolar. É importante estabelecer com os alunos que tal pesquisa é apenas para uma impressão sobre a realidade e que os dados não serão utilizados para publicações ou qualquer outra forma que não o fim pedagógico para a construção de gráficos, tabelas e informações que serão analisadas pelas equipes, comparando os dados levantados com dados oficiais da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD).

Coletados os dados pelos alunos, eles trabalharam no agrupamento das informações, possibilitando realizar uma análise comparativa entre a população negra e não negra presente na escola, inserido os dados em uma planilha eletrônica. Esse trabalho colocou os alunos como protagonistas na construção do conhecimento bem como proporcionou uma proximidade maior com a questão racial, verificando que este problema não está em outro estado ou outra cidade, mas presente no cotidiano da própria escola.

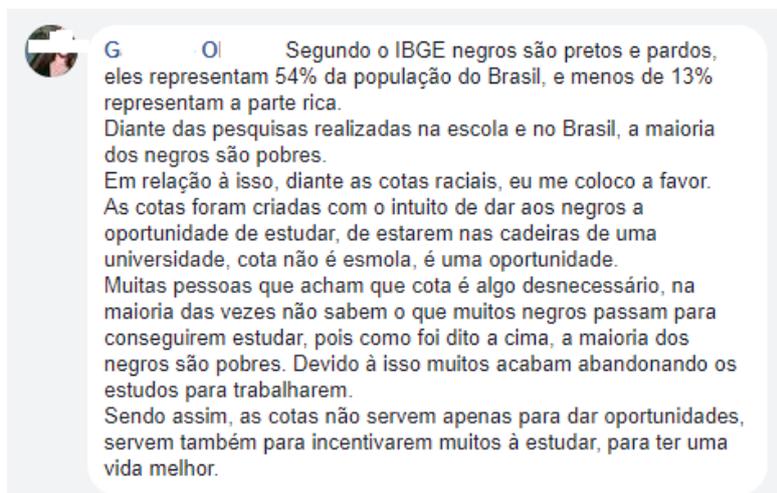
Esse trabalho de pesquisa promovido pelos alunos associado a produção e análise de seus próprios dados vem de encontro com a proposta de Alberti (ALBERTI, 2010, p. 94), sustentando que

orientar o estudo por questões de pesquisa é fundamental na prática do ensino de história e deriva da convicção de que o aprendizado efetivo só ocorre se os alunos tiverem diante de si uma questão que precisam resolver, em vez de o professor lhes ensinar a 'receita' do bolo fornecendo junto todos os ingredientes.

A partir dos dados e da análise realizada em sala de aula, foi associada a questão polêmica das cotas raciais, por intermédio de uma letra de música *Cota não é*

esmola, de Bia Ferreira, iniciando um debate no grupo em rede social, de modo que os alunos puderam apresentar seus argumentos, tanto favoráveis, quanto contrários, bem como suas justificativas e até mesmo um posicionamento de neutralidade.

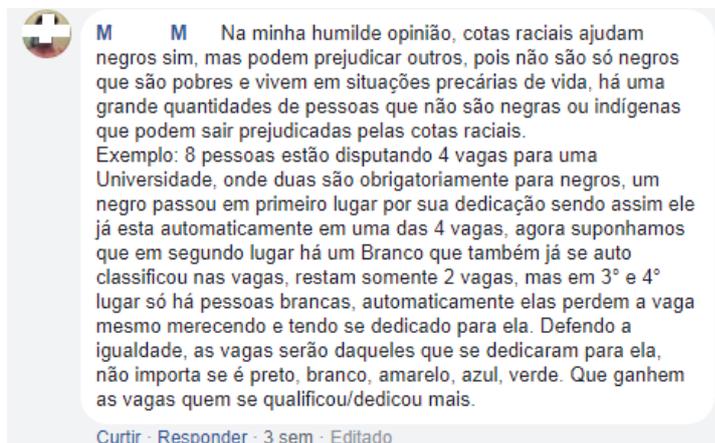
Imagem 9.



Posicionamento favorável às cotas raciais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

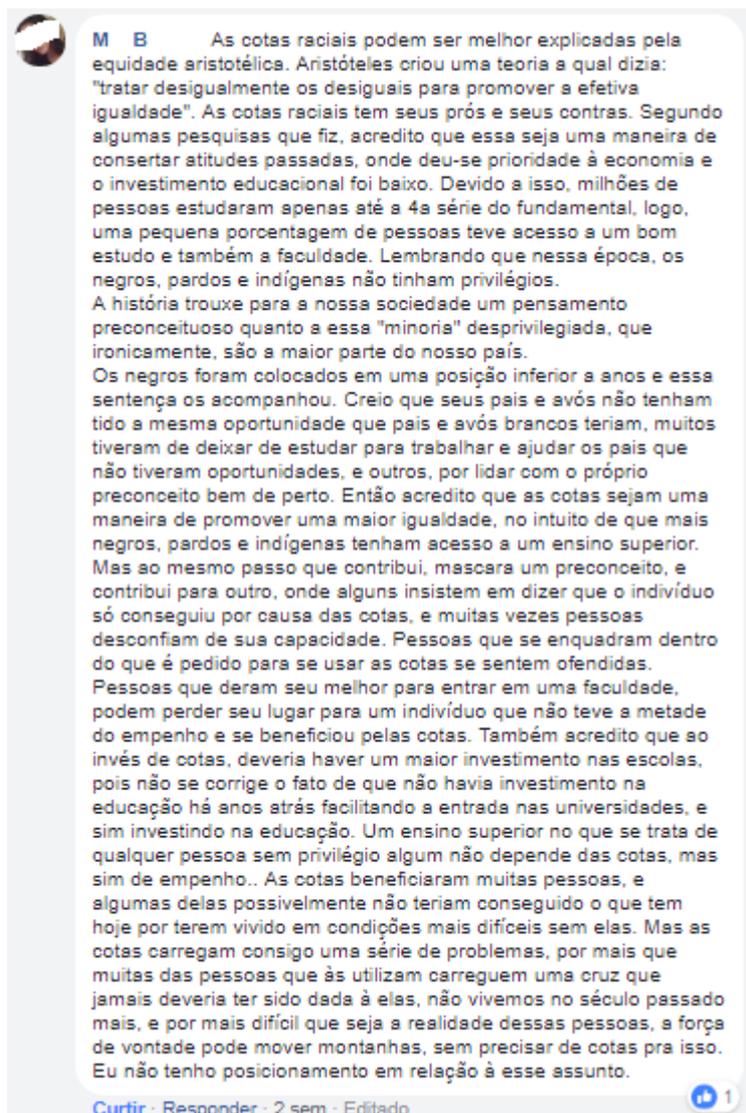
Imagem 10.



Posicionamento contrário às cotas raciais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

Imagem 11.



M B As cotas raciais podem ser melhor explicadas pela equidade aristotélica. Aristóteles criou uma teoria a qual dizia: "tratar desigualmente os desiguais para promover a efetiva igualdade". As cotas raciais tem seus prós e seus contras. Segundo algumas pesquisas que fiz, acredito que essa seja uma maneira de consertar atitudes passadas, onde deu-se prioridade à economia e o investimento educacional foi baixo. Devido a isso, milhões de pessoas estudaram apenas até a 4ª série do fundamental, logo, uma pequena porcentagem de pessoas teve acesso a um bom estudo e também a faculdade. Lembrando que nessa época, os negros, pardos e indígenas não tinham privilégios. A história trouxe para a nossa sociedade um pensamento preconceituoso quanto a essa "minorias" desprivilegiada, que ironicamente, são a maior parte do nosso país. Os negros foram colocados em uma posição inferior a anos e essa sentença os acompanhou. Creio que seus pais e avós não tenham tido a mesma oportunidade que pais e avós brancos teriam, muitos tiveram de deixar de estudar para trabalhar e ajudar os pais que não tiveram oportunidades, e outros, por lidar com o próprio preconceito bem de perto. Então acredito que as cotas sejam uma maneira de promover uma maior igualdade, no intuito de que mais negros, pardos e indígenas tenham acesso a um ensino superior. Mas ao mesmo passo que contribui, mascara um preconceito, e contribui para outro, onde alguns insistem em dizer que o indivíduo só conseguiu por causa das cotas, e muitas vezes pessoas desconfiam de sua capacidade. Pessoas que se enquadram dentro do que é pedido para se usar as cotas se sentem ofendidas. Pessoas que deram seu melhor para entrar em uma faculdade, podem perder seu lugar para um indivíduo que não teve a metade do empenho e se beneficiou pelas cotas. Também acredito que ao invés de cotas, deveria haver um maior investimento nas escolas, pois não se corrige o fato de que não havia investimento na educação há anos atrás facilitando a entrada nas universidades, e sim investindo na educação. Um ensino superior no que se trata de qualquer pessoa sem privilégio algum não depende das cotas, mas sim de empenho.. As cotas beneficiaram muitas pessoas, e algumas delas possivelmente não teriam conseguido o que tem hoje por terem vivido em condições mais difíceis sem elas. Mas as cotas carregam consigo uma série de problemas, por mais que muitas das pessoas que às utilizam carreguem uma cruz que jamais deveria ter sido dada à elas, não vivemos no século passado mais, e por mais difícil que seja a realidade dessas pessoas, a força de vontade pode mover montanhas, sem precisar de cotas pra isso. Eu não tenho posicionamento em relação à esse assunto.

Curtir · Responder · 2 sem · Editado  1

Posicionamento neutro acerca das cotas raciais, porém, com argumentos positivos e negativos.
Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

Esta atividade possibilitou aos alunos o trabalho de forma coletiva, contribuindo para que tenham uma maior compreensão da sua realidade. Ao mesmo modo que possibilitou o diálogo diante de uma polêmica, fazendo-se ouvir e sendo ouvido a partir de seus posicionamentos.

Destarte é possível destacar que

[...] é por meio do ensino escolar que os sujeitos constituem seus posicionamentos diante dos fatos e das tensões que envolve as relações sociais. Faz-se necessário ressaltar a função do ensino de História como um campo de conhecimento responsável pela construção de processos identitários dos grupos sociais que reivindicam reconhecimento. (LEMOS; GRIMBERG, 2016, p. 85).

É importante ressaltar também que esse trabalho é marcado por óbices

proveniente do senso comum com o qual os alunos chegam até a escola e essa desconstrução não é uma tarefa simples por se fazer, levando-se muitas vezes a embates entre professor e aluno ou mesmo entre os próprios alunos.

5.5. Manifestações culturais afro-brasileiras no espaço escolar.

Com o objetivo de dar visibilidade à cultura e a história africana e afro-brasileira dentro do espaço escolar essa atividade buscou levar grupos organizados, entidades e movimentos para dentro da escola para que os alunos tivessem a oportunidade de conhecer outras formas de manifestação cultural para além daquelas com as quais estão inseridos.

A dificuldade para o desenvolvimento desta atividade deveu-se pelo fato de que no município de Santa Rita de Caldas não contém nenhum grupo organizado do movimento negro ou entidades que fossem representantes da cultura africana e afro-brasileira.

No entanto, conhecido regionalmente, o grupo Moçambique da cidade de Ipuina e o grupo Capoeira da cidade de Caldas, prontamente, atenderam ao convite de realizarem uma mostra cultural para os alunos sobre a religiosidade afro-brasileira, a capoeira e o carimbó, conforme demonstra as imagens a seguir:

Imagem 12.



Apresentação do grupo Moçambique da cidade de Ipuina de MG.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho (2017).

Imagem 13.



Apresentação do grupo Moçambique da cidade de Ipuina – MG.

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho (2017).

No tocante às expressões religiosas apresentadas pelo grupo Moçambique, foi possível observar as vestimentas e adereços, as imagens de entidades por eles consideradas sagradas, as exposições orais feita pelos participantes, como por exemplo ao explicar que para entrar no ambiente escolar eles tinham que fazer o ritual para a entrada, o qual era composto por um pedido de licença para a entidades espirituais locais, associada ao som de tambores, cânticos e uma dança.

Acredita-se que tal apresentação pode contribuir, em meio a uma sociedade marcada pela forte presença da religião católica, para que se compreenda a religião de matriz africana como parte de um processo cultural, minimizando atitudes preconceituosas, uma vez que tanto alunos, quanto professores puderam compreender as expressões religiosas de matriz africana como uma religião e não como algo místico. Custódio (2015) destaca o quanto é importante levar as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras para o espaço escolar, tendo em vista a desconstrução de atitudes preconceituosas e, conseqüentemente, contribuindo para o trabalho contra a intolerância religiosa. Também aponta que é necessário que a escola reveja os processos de ensinar e de aprender com o objetivo de transformar a sociedade, e vale ainda acrescentar, que essa transformação deve ser positiva.

Imagem 14.



Apresentação do grupo de Capoeira da cidade de Caldas – MG.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho (2017).

Imagem 15.



Apresentação do grupo de Capoeira da cidade de Caldas – MG.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho (2017).

Imagem 16.



Apresentação da dança Carimbó pelo grupo Capoeira da cidade de Caldas.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho (2017).

Quanto a capoeira e a dança carimbó pode-se aqui parafrasear Pedro Rodolpho Jungers Abib o qual sustenta que

Os resultados obtidos por essas atividades educacionais envolvendo a capoeira, bem como outras manifestações da cultura popular, nas quais o samba também aparece com muita frequência, são considerados excelentes na opinião da maioria de pedagogos e arte-educadores envolvidos nesses processos, pois permitem que sejam trabalhados valores como a autoestima, o respeito pelo outro, a solidariedade e a auto superação entre outros benefícios. (ABIB, 2009, p. 60).

No entanto, não pode-se deixar de pensar em tais atividades para que sejam incluídas com mais frequência nas práticas educativas, uma vez que apenas uma demonstração não significa a eficiência e eficácia da prática, que necessita ser constante no espaço escolar para que de fato possa ser promovida a luta pelo reconhecimento positivo da história e cultura africana e afro-brasileiras e, conseqüentemente, das identidades negras.

Nessa mesma linha de raciocínio Abib (Idem, p. 65) pondera que

[...] os avanços ainda são restritos, pois antes de mais nada é preciso que haja uma mudança na mentalidade de educadores e gestores educacionais, ainda pautada por uma visão objetivista e conservadora, acadêmica e eurocêntrica, cartesiana e tecnicista, herança de uma racionalidade inaugurada pela modernidade, e que ainda prevalece de forma concreta nos currículos oficiais.

Também foi levado para o espaço escolar o Grupo Cultural Chico Rei e Cia. Ubuntu da cidade de Poços de Caldas, a qual trabalhou com os alunos, por meio de uma esquete, sobre a filosofia Ubuntu e a história do africano escravizado e de sua resistência a partir da ótica do negro, fugindo de uma narrativa eurocêntrica, possibilitando chamar outras vozes que foram silenciadas e esquecidas, construindo outras narrativas, outras histórias com o fito de não cair no perigo de uma histórica única (ADICHE, 2009).

[...] Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. (ADICHIE, 2009).

Algo que talvez seja difícil de se conseguir apenas por meio dos livros didáticos e aproximando das outras histórias que Adichie (2009) propõe, não de uma única

história, mas histórias, alertando para a “consequência de uma única história [...]: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes”.

Vale destacar que na construção da história Adiche (2009) chama a atenção de que esse contar uma história única está associada a uma estruturação de poder em que um se sobrepõe ao outro, inferiorizando os demais e isso é realizado a partir da narrativa histórica, das escolhas do que se deve preservar ou do que se deve contar sobre a história de um povo.

A partir da esquete o grupo abriu espaço para uma roda de conversa na qual o diálogo pode ocorrer a partir de indagações por parte do grupo, como por meio dos próprios alunos sobre temas variados tais como religiosidade africana e afro-brasileira, pensamentos da filosofia Ubuntu, cotas raciais e os embates para a superação do racismo no Brasil.

Essas manifestações culturais na escola associam-se com a prática da memória de grupos que disputam seu espaço no currículo escolar. Assim sendo

A memória é como um espaço inacabado e que está sempre em constante construção, de acordo com as experiências realizadas. Assim sendo, cabe ao espaço escolar colaborar, dando trato a questões que envolvam temas sobre o passado escravista e histórias que envolvam as resistências, as matrizes culturais africanas e as lutas dos movimentos negros.

Ao romper com o silêncio sobre temas sensíveis aos alunos, o ensino de história colabora no sentido de problematizar o conhecimento para organizá-lo de forma crítica e redimensionando a memória produzida por narrativas singulares de um currículo fortemente eurocêntrico. Trata-se de tentar agregar ou ressignificar determinadas memórias construídas e marcadas pelos condicionantes já referidos. (LEMOS; GRIMBERG, 2016, p. 86).

Imagem 17.



Apresentação do Grupo Cultural Chico Rei. Cia Ubuntu poços caldense em Santa Rita de Caldas - MG. Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho (2018).

A sensibilidade e o entretenimento da narrativa, bem como os temas debatidos despertou nos alunos o interesse em aprofundar no debate. Alguns alunos foram até a cidade de Poços de Caldas para entrevistar a representante do Grupo Chico Rei, outros os abordaram após o encerramento das atividades na escola para contarem suas vivências e experiências de vida, seja pelo fato de observarem cenas de racismos, em especial no ambiente escolar, partindo tanto de professores quanto de alunos, ou mesmo sobre já terem participado de uma manifestação religiosa de matriz africana, ou para interroga-los sobre as cotas raciais etc.

Imagem 18.



Apresentação do Grupo Cultural Chico Rei. Cia Ubuntu poços caldense em Santa Rita de Caldas - MG.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho (2018).

Foi perceptível também a mudança de comportamento de alunos que ficavam silenciosos em sala de aula quando o assunto era sobre a escravidão, ou mesmo, sobre o preconceito racial, que até aquele momento os discursos que predominavam eram o do negro vitimizado, de que basta que todos lutem para ter em seu espaço, independente da sua etnia/raça, que preconceito racial hoje em dia não tem mais etc. Não que esses discursos foram superados ou que os alunos defensores desses discursos mudaram de opinião, mas a postura de alunos e alunas que antes ficavam em silêncio diante desses discursos passaram também a dar visibilidade em seus pontos de vistas, defendendo seus ideais a partir do contato direto com uma referência

cultural da identidade negra, possibilitando-os a se identificarem e a valorizarem a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Isso possibilita compreender o quanto é imprescindível a aproximação da escola com os diversos saberes e as diversas culturas para uma formação voltada para a diversidade, pois esses grupos presentes na escola levaram aos alunos além do conhecimento adquirido pelos professores em livros, artigos ou por meio das pesquisas, mas também a partir das vivências, do sentimento de pertença e do vivido na pele as dores, as angústias do preconceito e as glórias das conquistas. Soma-se aqui o saber acadêmico dos professores com as experiências de vida de quem vive o dia a dia não se encaixando nos padrões determinados.

Imagem 19.



Apresentação do Grupo Cultural Chico Rei. Cia Ubuntu poços caldense em Santa Rita de Caldas - MG. Fonte: Arquivo da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho (2018).

Entendemos o quanto foi importante para toda a comunidade escolar, em especial para os alunos que puderam encontrar um ponto de referência positivo dentro da cultura e da história africana e afro-brasileira, bem como para os grupos que tiveram no espaço da escola a sua representatividade, possibilitando esse contato direto entre a comunidade e os saberes da cultura africana e afro-brasileira com o saber escolar e a vivência dos alunos.

5.7. Elaboração de um produto cultural.

A partir de realizadas todas as atividades foi o momento de dar início ao trabalho de um produto cultural produzido a partir dos alunos, por meio de uma temática que abordasse a história e a cultura africana e afro-brasileira de forma positiva. Falar da história do povo negro envolve, ao mesmo tempo, dizer da luta contra o preconceito, denunciar os microssistemas que pulverizam o preconceito racial, na maioria das vezes de forma muito sutil, como também da sua cultura e da sua história.

Foi necessária uma articulação com outros componentes curriculares para que houvesse tempo suficiente para que os alunos pudessem também aproveitar o momento que estavam presentes na escola no mesmo turno no qual estudam, pois em virtude de que muitos alunos residem na zona rural dificultava a equipe reunir-se fora do horário das aulas. Mas também houve equipes que puderam se reunirem fora do horário do seu turno para dar sequência no trabalho. Há de se registrar que não houve resistência por parte de professores, mas era comum comentários do tipo: “Nossa, agora a gente não dá mais aula, só fica fazendo esses projetos!”, como também “Não vou conseguir terminar de passar a matéria desse ano!”.

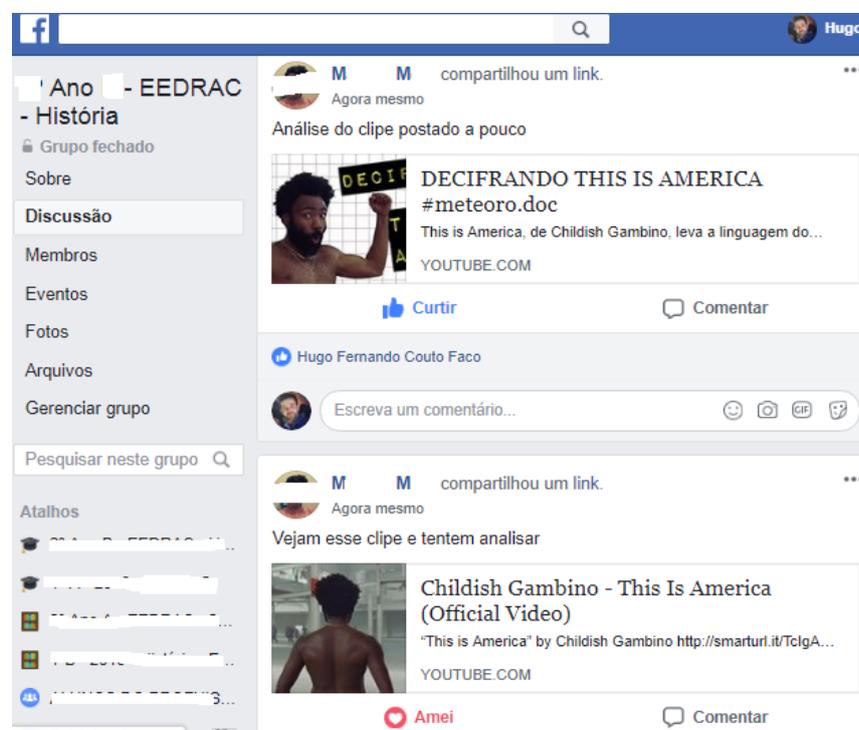
Tais comentários dão-nos pistas do quanto a escola ainda é centrada em uma educação bancária, dentro de um processo de ensino e aprendizagem marcado pela figura central do professor, o que de fato não foi um impedimento para a realização do trabalho, mas mostra-nos o quanto poucos professores se interessam pela temática e para trabalhos que possam colocar os alunos como protagonistas do seu próprio conhecimento.

Em um primeiro momento coube orientar os alunos sobre o que pretendiam registrar, transformando sua escolha em um produto. Nesse momento foi essencial o uso do roteiro para estabelecer uma espécie de passo-a-passo no momento da montagem do documentário que, para muitos alunos, não havia compreendido a importância do roteiro. Foi necessário atuar junto das equipes para a produção do roteiro, orientando-lhes que somente a partir da escolha dos recursos e das narrativas que produzirem é que poderiam partir definitivamente para as gravações e edições.

Como em todo processo de ensino e aprendizagem há sempre os caminhos que se abrem para além do que foi planejado. O caso que irá discorrer se trata de uma observação a partir de uma postagem que um aluno fez no grupo fechado da sala em

uma rede social destinado à atividade e debates. Um aluno fez uma postagem do vídeo *This is America* de Childish Gambino disponível no Youtube. Em seguida faz uma outra postagem sobre uma análise do vídeo, denominado de *Decifrando This is America*. Na análise que segue a postagem do vídeo, nota-se a intenção de revelar as mensagens ocultadas que estão presentes no clip de *This is America* e que na maioria das vezes o espectador não se dá conta em virtude de outros recursos que são dispostos no clip. Mas o que isso tem a ver com a produção de um vídeo documentário pelos alunos? Muito! O clip incorpora várias histórias que envolvem a luta da população negra, bem como os atos de preconceitos e de ódio a que o vídeo-clip faz referência de forma muito sutil e nessa sutileza percebida pelo aluno a partir do vídeo que analisa o clip que interessa-nos, pois todo esse trabalho foi desenvolvido com o intuito de levar os alunos a perceberem a sutilidade das mensagens que nos são transmitidas pela mídia que a recebemos de forma natural, sem perceber seu conteúdo violento. Isso revela o quanto para os alunos foi possível criar um senso crítico ao tomar posse de um produto cultural.

Imagem 20.



Postagem feita por aluno em grupo fechado de rede social.

Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Print de tela de grupo fechado em rede social.

Há também uma outra percepção que nos repassa a postagem do aluno para

além da sua visão sobre as mensagens sutis presentes nas produções culturais, mas também a busca por conhecimento, a procura por materiais que possam embasar seu trabalho durante a produção do vídeo documentário, ou seja, de forma autônoma o aluno predispôs-se a fazer buscas e a interagir com outras fontes de informação durante o processo de produção do vídeo, o que nos indica que o processo de ensino e aprendizagem em um ambiente no qual o aluno é posto como protagonista torna-se mais atrativo e mais dinâmico. Além de que, em trabalho pedagógico proposto com produção de vídeo os alunos

[...] demonstram que eles se sentiram estimulados com a produção dos vídeos, de forma que se viram impelidos a compreender sobre o tema estudado e, portanto, como proposto num ensino por investigação, o aluno se enxerga como protagonista na construção do seu próprio conhecimento. E, portanto, não enxergar somente o professor como fonte de informação. (SANTOS, 2017, p. 51).

Percebeu-se também que não houve empecilho quanto ao material necessário, uma vez que os alunos, com raras exceções, possuíam celular com câmera e que pelo menos um aluno em cada equipe disponibilizou-se a ficar responsável pela edição, ou porque já dominavam as ferramentas de editores de vídeos ou porque possuíam habilidades com computadores e buscaram orientações em vídeos disponíveis na internet sobre softwares e edição de vídeo.

No que se refere aos conteúdos que foram selecionados pelos alunos para comporem o seu documentário é notável o quanto a busca por conteúdos próximos da sua realidade foram os mais expressivos, como por exemplo os gráficos produzidos e utilizados em sala de aula, a partir das pesquisas que os próprios alunos produziram, bem como de pessoas próximas, parentes, amigos, professores e até mesmo pessoas representantes da cultura e da história africana e afro-brasileira estiveram presentes nos roteiros selecionados pelos alunos. Assim também pode-se dizer das músicas e obras literárias, as quais os próprios alunos lançaram mão da pesquisa e buscaram por músicas e obras literárias que fizessem conexão com o conteúdo que tratavam.

Tendo uma temática fechada que se trata da cultura e da história africana e afro-brasileira e de maneira positiva, os alunos apresentaram vídeos com conteúdos variados, indo desde a estética negra, passando pela história da representação do negro na mídia, pelas cotas raciais, pelos movimentos negros com os quais tiveram acesso bem como pela denúncia do preconceito. Tanto utilizaram-se de entrevistas já

prontas, trabalhando com recortes e edição de vídeos, como produziram suas próprias pesquisas.

Portanto, vale parafrasear Santos (2016, p. 118) o qual afirma que

[...] a produção de vídeos por alunos [...] demonstrou um alto potencial para contribuir com a aprendizagem significativa inserida num processo de ensino-aprendizagem face a um ecossistema comunicativo aberto e transformador, de forma que esta prática educacional foi atrelada ao ensino por investigação.

A performance dos alunos ao lidarem com este tipo de material e também com a temática possibilitou maior sensibilidade dos alunos com os assuntos tratados, podendo observar algo que antes era apenas possível diagnosticar em livros ou vídeos já prontos levados pelo professor em sala de aula. Uma das equipes, que teve a oportunidade de gravar uma entrevista com uma mulher ativista negra, relatou, em sala de aula, o quanto foi importante para ela poder ouvir uma mulher negra falando de suas angústias, dos seus enfrentamentos diários e com isso pode perceber que o racismo não está distante conforme imaginava e o quanto foi mais comovente ouvir a narrativa a partir de um negro e não de um professor branco.

O comentário da aluna possibilitou compreender que quando o professor conduz o processo tecendo caminhos e não transferindo conhecimento o processo de ensino e aprendizagem torna-se significativo e o aluno apropria-se desse conhecimento e se sensibiliza, bem como o que aconteceu com os alunos que abordaram em seus vídeos-documentários a cultura por meio da capoeira, da religiosidade, do produto cultural por eles analisados, da música e da literatura negra.

Puderam assim observar o quanto as identidades são plurais e puderam contemplar essas identidades em um processo no qual Rüssen, citado por Abreu e Rangel (2015), denomina de cultura histórica, podendo assim reconstituir e evidenciar as memórias. Logo, observado que as memórias produzidas pelos alunos nesses vídeos, seja de desconstrução da imagem estereotipada do negro na *Malhação*, ou por meio dos próprios documentários por eles produzidos, reflete sobre a importância do ensino da temática da história e cultura africana e afro-brasileira para a construção de outras memórias, outras vozes, que possam fazer sentido com uma historiografia e um ensino de história críticos, comprometido com o universalismo e dentro de uma experiência positiva da alteridade e da diferença (ABREU; RANGEL, 2015).

6. Considerações finais.

O presente estudo que buscou analisar como o discurso em torno das identidades gera determinadas verdades que, se por um lado, impera um determinado discurso, por outro, outras verdades também estão na disputa por esse espaço de hegemonia utilizando-se de instâncias de poderes, entrincheiram-se nesse palco de disputas. A mídia se apresenta como um desses palcos onde é disputada essa hegemonia na veiculação de discursos postos como verdadeiros, em especial aqueles voltados ao entretenimento, como filmes, livros, músicas e em especial a telenovela. Tais produtos culturais disseminados pela mídia são carregados de mensagens e valores, tanto explícitos quanto implícitos, produzidos à luz de sua época, que quando interrogados são capazes de nos dar pistas sobre as mensagens e valores que são transmitidas. Assim, pode-se dizer que, a mídia, por meio de seus produtos culturais, é capaz de transformar uma determinada verdade, seja ela um valor, um costume, ou seja, uma determinada cultura, em um ponto de referência, como também esse ponto de referência pode ser transformado em uma matriz cultural, o que foi denominado que a mídia acaba exercendo uma função via mão dupla. Mas mesmo assim, é válido lembrar que pode haver um ponto de referência hegemônico, mas nunca exclusivo, como por exemplo, a respeito das identidades que estão em constante fluxo e disputam esses espaços pela sua representação. Se as identidades também passam pela mídia e esta é capaz de atuar na formação de subjetividades do indivíduo foi de fundamental importância analisar essas mensagens veiculadas na mídia a respeito de determinadas identidades para que se possa compreender como as identidades são tratadas pela mídia, em especial as identidades negras, foco de análise neste estudo.

Para a análise acerca da representação das identidades negras na mídia duas temporadas da telenovela infanto-juvenil *Malhação* foram analisadas, sendo elas a 6ª e a 18ª temporadas. Buscou-se analisar como os personagens negros foram construídos, ou seja, suas características, quais posições sociais ocupavam, qual sua atuação na trama, quais histórias eram destinadas a esses personagens, focando em uma análise qualitativa. Por outro lado, também buscou-se mensurar o número de personagens negros e o tempo de atuação desses personagens, comparando com o número e o tempo de atuação dos personagens brancos, ao mesmo tempo fazendo-se

uma comparação entre as duas temporadas, gerando uma análise quantitativa.

Como se trata de um trabalho profissional, também foi elaborado um projeto composto por atividades, sendo inseridas como apêndices, que também foi foco de análise pedagógica a partir das observações da aplicação das atividades embasadas nos resultados desse estudo, demonstrando sua relevância acerca das identidades negras em produtos culturais voltados ao público infanto-juvenil para o saber acadêmico, permitindo compreender como são construídas essas identidades em produtos destinados ao entretenimento de crianças e adolescentes, uma vez que as novelas estão presentes no cotidiano do brasileiro e pouco exploradas como recursos didáticos.

Assim, quando levadas para a sala de aula, a partir do saber acadêmico adaptado para a linguagem do aluno, possibilitou uma análise crítica de tais produtos como também compreender como são narradas e construídas as identidades negras por esses produtos culturais, ao mesmo tempo que auxilia na luta contra o preconceito racial e por uma história e cultura do povo negro de forma positiva, colocando os alunos como foco do processo de ensino e aprendizagem.

A presente pesquisa também trouxe uma reflexão sobre a questão da negação da existência do preconceito racial no Brasil, o que nos permitiu refletir sobre o mito da democracia racial brasileira. Um passo importante para a superação do racismo no Brasil, uma vez que a negação da existência dessa prática permite sua perpetuação, da mesma maneira que, sutilmente disfarçada, permitiu-nos compreender outras formas de manifestação e proliferação de atitudes preconceituosas que, ao mesmo tempo, e uma vez identificadas, podem ser analisadas, compreendidas e desconstruídas, seja no ambiente da sala de aula, nas conversas na sala dos professores, em uma roda de conversas no cotidiano.

Quanto aos resultados da pesquisa das fontes analisadas pode constatar que na 6ª temporada de *Malhação* (1999) apenas dois personagens negros compunham o elenco fixo daquela produção cultural, ocupando uma trama paralela e sem fazer conexão a trama principal. A temática na qual foi envolvida tais personagens estava voltada à denúncia do racismo. Os dois personagens eram pai e filho, de origem pobre. Não foram encontrados elementos que compunham esses personagens que pudessem dar visibilidade à cultura e a história africana e afro-brasileira de modo a valorizar as identidades negras. Inseridos em um mundo burguês carioca do final da década de

1990, os personagens tiveram suas histórias fixadas na denúncia do preconceito racial por meio de um romance entre um menino negro e pobre com uma menina branca e rica que tiveram que lidar com os comentários e práticas preconceituosas tanto dos colegas do colégio, quanto de seus pais.

No que se refere a caracterização dos personagens negros pode-se afirmar que foram retratados ocupando posições sociais subalternas, com um núcleo familiar reduzido e sempre subservientes a outros personagens. Os problemas enfrentados por esses personagens estavam sempre ligados a soluções vindas de outros personagens brancos, como por exemplo quando um dos personagens tentou entrar no clube destinado aos alunos do colégio e foi barrada sua entrada. Todavia, autorizada na presença de um professor branco. Assim também pode-se dizer da solução dada ao romance que cunhou a trama da denúncia do preconceito racial que só teve um final feliz a partir da mediação de uma senhora branca, avó da personagem. Isso remeteu-nos a associar a representação da identidade negra sempre tutelada por um branco, passando a impressão de que por si só os negros não são capazes de superar seus próprios conflitos, além de ocultar toda a luta e a história da afirmação do povo negro.

Com uma baixa representação das identidades negras por meio desses dois personagens, também verificou que o tempo destinado à atuação é muito inferior ao tempo destinado aos personagens brancos. Do total da trama, apenas 11% do tempo fora destinado à atuação com personagens negros, ficando todo o restante para atuação exclusiva de personagens brancos. Ainda sobre o tempo de atuação em uma trama paralela, cujo um dos assaltantes era negro, o tempo de atuação foi superior ao tempo da trama que buscou denunciar o preconceito racial.

Outros personagens negros também foram identificados, porém como personagens de apoio, sem uma trama própria e sempre representados em papéis subalternos, sem um núcleo familiar. Estavam sós na trama e não tinham nenhum vínculo com a trama principal.

O baixo tempo destinado aos personagens negros, a falta desses personagens como protagonistas, somada a falta de uma caracterização positiva de tais personagens, contribui para que tais produções culturais continuem a disseminar uma visão estereotipada dessas identidades, negando-se suas histórias, suas culturas e suas lutas.

Já no que se refere a segunda fonte, a 18ª temporada de *Malhação* (2010), esta

apresentou um número maior de personagens negros. Todavia, o número de personagens brancos também é mais que o dobro da 6ª temporada. Por esse prisma, proporcionalmente, não houve uma mudança positiva quanto ao número de personagens negros na 18ª temporada, isso porque é inferior ao que foi apresentado. Por outro lado, o tempo de atuação dobrou quando comparado com a temporada exibida no ano de 1999, atingindo a casa dos 22% da trama toda, porém ainda bem inferior ao tempo destinado aos personagens brancos.

Quanto a caracterização dos personagens também não houve mudanças que pudessem contribuir para uma visibilidade positiva. Sem espaços na trama principal, aos personagens negros couberam tramas paralelas, com núcleos familiares reduzidos e com papéis representando posições subalternas e subservientes. Essas características estiveram presentes nas duas temporadas analisadas, mostrando claramente as permanências acerca dessas produções culturais.

A 18ª temporada também abordou a denúncia do preconceito racial. No entanto não houve mudanças quanto a forma de representar o negro nessa trama. Também tutelado por brancos, os conflitos são sempre solucionados a partir da atuação de personagens brancos que aparecem como os heróis. Outra questão foi o tempo que durou a denúncia do racismo nesta temporada que se mostrou bem inferior ao que foi abordado na outra fonte.

Algo em comum nas duas temporadas sobre a trama que denuncia o preconceito racial é o silenciamento sobre os desfechos para os crimes de preconceito ou injúria racial. Não há cenas que possam mostrar o peso da legislação que condena o crime racial, como por exemplo julgamentos, condenações e prisões. Acreditamos que, se por um lado aborda a realidade da impunidade no Brasil para tais crimes, por outro deixa de apresentar à sociedade a estrutura e os mecanismos de defesa, bem como uma ação moralizante diante de tais crimes. Apesar de entendermos que as cenas, por si só, abordam uma ação moralizante também omitem o encorajamento às denúncias para esse crime bárbaro ainda no século XXI, levando-o a ser visto como algo sem relevância, contribuindo para a proliferação de atitudes racistas que passam a serem vistas como algo natural aos olhos de quem a pratica e daqueles que a assistem passivamente.

Essa banalização do crime racial foi evidente nas duas temporadas analisadas e, diante da revisão bibliográfica, tribunais não têm sido utilizados em outras

teledramaturgias como desfecho para tal crime. Essa perpetuação banalizada promovida nas telas de TV precisa ser mudada urgentemente para que a existência da prática de racismo seja reconhecida diante da sociedade brasileira, permitindo que se possa de fato concretizar a luta pelo fim do preconceito racial em uma sociedade que a público nega o racismo, mas no particular o pratica de diversas maneiras e das mais perversas possíveis.

Ainda na 18ª temporada, mesmo que de forma muito sutil e abordando e ao mesmo tempo o discurso da meritocracia e das cotas raciais, fizeram-se presentes passando despercebidos diante daqueles que a assistiram. Enquanto um aluno branco e pobre, protagonista, descrito por outros personagens com adjetivos positivos, passa em primeiro lugar em um concurso de bolsas, um aluno negro, pobre, de trama paralela, marcado por estereótipos, só é matriculado no mesmo colégio, por uma ação de um clube de futebol para o qual joga, cumprindo o determinado pela Lei Pelé. O primeiro é caracterizado como estudioso, com letramento perfeito, se dá bem nas atividades escolares por meio de sua luta incansável. O segundo não dispõe das mesmas habilidades, sempre se perde nas disciplinas escolares e alguém sempre o está auxiliando para poder conseguir superar as dificuldades. Nas entrelinhas a mensagem torna-se visível, a meritocracia solidifica-se e a política de cotas raciais é transmitida como uma política desnecessária.

Essa mensagem sutil faz conexão com o contexto na qual a trama foi produzida; envolvida em grande debate, inclusive no Supremo Tribunal Federal, a política de cotas raciais adotada pelas universidades públicas federais na década de 2000 também se faz presente na trama, porém com uma mensagem que a desqualifica. Deste modo, notou-se que as produções culturais são carregadas de mensagens e valores do seu tempo ao mesmo passo que transmite uma determinada mensagem das verdades com as quais se alinha, pulverizando discursos de maneira sutil, transformando determinado discurso em verdade, gerando outras trincheiras a sere, travadas por movimentos sociais na busca pela igualdade em um país onde reina a desigualdade.

As mudanças, conforme pode-se observar, são pífias e ocorrem de maneira muito lenta. Não permitindo que nem mesmo nas obras de ficção haja uma equidade de direitos nas representações da diversidade étnica que compõe o Brasil. As permanências são mais constantes e as poucas mudanças estão associadas apenas

ao tempo de atuação dos personagens, uma vez que elementos da cultura e da história africana e afro-brasileira não se fazem presentes, como também os protagonistas são sempre personagens brancos, não tendo espaço para a representação negra de forma positiva, livre de estereótipos.

Diante deste panorama, foi de extrema importância traçar uma transposição didática desses dados e levar para a sala de aula com o objetivo de permitir que os próprios alunos tomem ciência de como são produzidas e disseminadas as identidades negras por meio desses produtos culturais presente no seu dia a dia.

Quanto as atividades desenvolvidas, pode-se notar que quando os alunos são colocados como protagonistas eles se sentem parte do processo de ensino e aprendizagem, o que os levam a engajarem-se nas atividades propostas. O uso de um produto cultural presente no dia a dia dos alunos para análise, do qual puderam levantar dados, analisar, levantar hipóteses e debater seus próprios resultados, nos leva a compreender esses fatores como parte de um processo na construção do conhecimento, que também auxiliou aos alunos para que pudessem compreender que as especificidades de um produto cultural estão intimamente relacionadas com o contexto de sua produção, bem como com suas mensagens e valores.

O processo realizado pelos alunos foi de fundamental importância para que compreendessem como que as identidades trafegam e são abordadas pela mídia. Do mesmo modo vale dizer que os alunos chegaram a conclusão de que ao longo do tempo poucas foram as mudanças no tratamento das identidades negras nos produtos culturais por eles analisados, bem como é preciso o acompanhamento direto do professor quando este propõe uma análise de determinado produto cultural pelos alunos. Isso porque os alunos estão em um processo de aprender a aprender e que, na maioria das vezes, mensagens sutis presentes nos produtos culturais podem passar despercebidos nas análises dos alunos.

Esse acompanhamento por parte do professor deve ser no intuito de conduzir o processo de modo a apontar caminhos e sugestões para os alunos, nunca avaliando apenas se acertaram ou erraram. Nessa fase do processo é que se torna fundamental a presença dos líderes de equipes uma vez que, em se tratando de uma escola pública com salas numerosas de alunos, torna-se impossível um atendimento individualizado a todos os alunos. Isso nos remeteu a pensarmos também na importância da escolha dos líderes de equipe que são capazes de receber as orientações do professor e

repassar as equipes, possibilitando com que elas transitem entre todos os integrantes do grupo, de modo a compartilhar o aprendizado.

No que se refere aos debates é válido dizer que na sala de aula, assim como nas telas da TV, não ecoam discursos exclusivos. A sala de aula é um ambiente diverso e várias foram as posições levantadas e debatidas pelos alunos, em especial no momento da abordagem das cotas raciais, assunto tão polêmico. A diversidade de ideias, defesas e argumentos apresentados pelos alunos nos debates representam parte de uma sociedade que ainda não chegou a um consenso acerca da política das cotas raciais e demonstram que a sala de aula é um espaço ideal para a construção de saberes e de senso crítico diante de uma problemática. Também nos mostrou o quanto ainda persiste discursos que precisam ser desconstruídos na busca pela igualdade racial e que projetos desenvolvidos apenas uma vez no ano não são capazes de desconstruir discursos que foram solidificados sutilmente ao longo do tempo pelos mais diversos meios aos quais as pessoas são submetidas.

Diante da dificuldade de uma abordagem mais individual em sala de aula, as redes sociais e o trabalho de sala de aula estendido para um grupo em rede social possibilitam o professor dialogar mais individualmente com os alunos, compreendendo visões particulares sobre determinados assuntos além de poder orientar e conduzir o processo de forma mais particularizada, levando-se em consideração as observações feitas pelos alunos. Esse trabalho também se mostrou capaz de dar voz a alunos que, muitas vezes em sala de aula, não têm voz, seja pela falta de tempo de todos os alunos se manifestarem ou pela personalidade de cada um. Deste modo, a rede social possibilita o aluno a se manifestar, ser livre nos seus argumentos e nas suas escolhas, ao mesmo tempo que possibilita ao professor apontar caminhos, sugestões e direcionar o processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator interessante nesse diálogo mais dinâmico a partir das redes sociais é o fato dos próprios alunos buscarem explorar a temática para além da proposta, buscando análises de vídeos que abordem a temática, cenas de racismo que assistiram em algum canal na internet, deixando claro o quanto a temática é urgente e necessária, bem como o quanto eles estão atentos e críticos diante de problemas que muitas vezes passavam despercebidos.

Também vale ressaltar a necessidade de se trabalhar mais em sala de aula com produtos culturais de modo a refletir sobre a diversidade de forma positiva. Ao abordar

a religiosidade africana por meio de um samba enredo e com atividades de pesquisa possibilitou aos alunos desconstruírem visões estereotipadas acerca das religiões de matrizes africanas, apontando-nos o quanto ainda é falho nas escolas o trabalho com a diversidade religiosa, em especial as de matrizes africanas que por muitos anos foram estereotipadas. É importante frisar que a juventude sempre está disposta ao diálogo, desde que embasado, mostrando que é preciso um trabalho planejado, teorizado e com conteúdo relevante para engajar os alunos a fim de proporcionar-lhes conhecimento.

Não basta para tanto uma simples seleção, mas sim uma análise crítica e mais, que os alunos estejam envolvidos no processo. Isso porque, ao abordar a religiosidade africana em uma escola inserida em uma cidade com uma cultura cristã católica fervorosa não se notou recusa por parte dos alunos ou mesmo de pais, o que de início era temido.

O mesmo se pode notar a partir das experiências de membros de comunidades negras que tiveram no espaço da escola um lugar para expressar suas culturas e suas histórias, além de sua fé. Esse contato direto entre a escola e integrantes de comunidades que representam a cultura e a história africana e afro-brasileira permitiu uma proximidade muito maior entre todos os envolvidos, funcionando como uma via de mão dupla, onde a escola torna-se um espaço também a ser utilizado por essas comunidades e as comunidades um potencial para se trabalhar e ensinar para além dos livros didáticos, além de que é muito mais atrativo para os alunos quando estes têm contato direto com alguém que vos fala sobre a questão do racismo e este já sofreu o preconceito racial, o que é diferente do professor branco em sala de aula quando aborda a temática. O mesmo se pode dizer quando os alunos tiveram contato com a capoeira e outras danças, podendo, inclusive, experimentar, não ficando restrito a um vídeo ou a uma ilustração do livro didático, e também vale para quando se aborda a história da diáspora africana ou da religiosidade africana por meio de membros da comunidade, mas que antes não estavam presentes no cotidiano escolar.

Todas as atividades desenvolvidas, seja em sala de aula ou por meio de grupo em rede social, buscaram dar apoio aos alunos na elaboração de um vídeo, no qual os alunos pretenderam representar suas impressões sobre a temática, sobre sua realidade, suas vivências a partir das questões que foram problematizadas em sala de aula, seja por meio das músicas, de trechos de telenovelas, de livros etc.

Os vídeos desenvolvidos pelos alunos foram capazes de nos mostrar, com clareza, o quanto é necessário e urgente a intensificação do trabalho para as relações étnico-raciais nas escolas, bem como o quão pouco ainda se é trabalhado com análises de produtos culturais pelas escolas. As produções dos alunos são ricas em detalhes que estes vivenciam e permite que os alunos ganhem voz que muitas vezes diante do professor e de outros alunos essas vozes não se fariam ouvir. A produção de vídeos pelos alunos é tão comum no seu dia a dia e tão ausente dos espaços escolares que diante de um trabalho proposto dificuldades foram encontradas, tais como: o que se gravar, como abordar essa ou aquela temática, o que gera a necessidade de um planejamento orientado para as gravações.

Deste modo, o roteiro para a gravação apresentou-se como a planta do vídeo a ser produzido, facilitando para os alunos selecionarem cenas, imagens, músicas etc, quais destes farão a abertura, quais constarão no desenvolvimento e quais fecharão o vídeo.

Tendo em vista que uma pesquisa é sempre a continuidade de outra pesquisa, assim bem como a falta de tempo hábil para desenvolver outra análise que também julgamos ser importante para a continuidade desta pesquisa é compreendermos como os alunos leem as identidades negras presentes em produtos culturais, o que poderá gerar outras compreensões e outras análises, bem como produzir outras atividades didáticas que sejam capazes de desconstruir estereótipos acerca de tais identidades.

Desenvolver um trabalho que visasse questionar a representação das identidades negras em produções culturais e que este mesmo trabalho pudesse, ao mesmo tempo, justificar a necessidade de se trabalhar criticamente produções culturais em sala de aula e embasar o material para o desenvolvimento do trabalho foi uma tarefa árdua, mas também gratificante a partir dos resultados obtidos por meio de cada aula, cada debate, cada postagem realizada pelos alunos e mais ainda em virtude dos documentários gravados.

Fazer a transposição didática a partir da construção desse conhecimento científico foi um dos obstáculos a serem superados nessa caminhada. Conciliando o conhecimento a partir das pesquisas com o ensino de história e cultura africana e a vivência do aluno foi o caminho arquitetado para estruturar as ações de um projeto composto por sequências didáticas que puderam ser desenvolvidas com os alunos bem como servir como um material de apoio para outros professores que desejarem

trabalhar a temática em sala de aula, promovendo um ensino crítico e autônomo, no qual o alunos tornam-se sujeitos do seu conhecimento dentro desse processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, estabelecer a prática docente que antes era planejada intuitivamente, por meio dos resultados da pesquisa, constatou-se que o saber acadêmico pode trazer maior embasamento, orientação e clareza no desenvolvimento de atividades, capazes de colocar em contato alunos com a diversidade de forma positiva, permitindo levantar dados, analisar, levantar hipóteses, criar argumentos bem como contribuir para sensibilizá-los diante das questões que outrora pouco eram problematizadas.

7. Referências Bibliográficas.

ABIB, P. R. J. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, p. 58–66, 21 maio 2009.

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5–20, jun. 2008.

ABREU, M.; RANGEL, M. Memória, cultura histórica e ensino de história * Memory, historical culture, and the teaching of history in the contemporary world. **História e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 7–24, 15 set. 2015.

ADOROCINEMA. **Malhação: Elenco e equipe técnica Temporada 6**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/series/serie-17137/temporada-23224/elenco/>>. Acesso em: 5 out. 2017

ALAKIJA, A. Mídia e Identidade Negra. In: BORGES, R. C. DA S.; BORGES, R. (Eds.). **Mídia e Racismo**. Brasília - DF: ABPN, 2012. p. 106–153.

ALBERTI, V. O ensino de história na Inglaterra: conceitos e práticas. In: FERREIRA (Ed.). **Memória e identidade nacional**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 81–100.

ALBERTI, V. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 61–88, 2012.

ALMADA, S. Prefácio. In: **Mídia e Racismo**. Brasília - DF: ABPN, 2012. p. 24–31.

ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileiro**. [s.l.] São Paulo, SP: Editora SENAC, 2000., 2000.

BORGES, R. DA S. Mídia, racismos e representações do outro: Ligeiras reflexões em torno da imagem da mulher negra. In: BORGES, R. C. DA S.; BORGES, R. (Eds.). **Mídia e Racismo**. Brasília - DF: ABPN, 2012. p. 178–203.

BRANCO, R. C. **O negro no livro didático de História do Brasil para o ensino fundamental II, da rede pública de ensino, no Recife**. Tese de Mestrado—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

BRASIL, S. MEDIDA CAUTELAR EM ARGÜIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL - ADPF 186. 31 jul. 2009, Sec. MINISTRO GILMAR MENDES.

CAMPOS, R. M. M. **Indústria Cultural e Cultura de Mídia: Produção e Distribuição do Entretenimento na sociedade Global**. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB –6 a 9 de setembro de 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r1541-1.pdf>. Acesso em: 20 de Novembro de 2017.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação Formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, 2008.

CORDEIRO, A. F. M.; BUENDGENS, J. F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 45–54, jun. 2012.

COSTA, E. V. DA. O Mito da Democracia Racial no Brasil. In: **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 9. ed. São Paulo: UNESP, 2010. p. 367–386.

COSTA E SILVA, H. **Imagens da África: da Antiguidade ao século XIX**. São Paulo: Penguin Companhia, 2012.

CUSTÓDIO, E. S. **Ensino Religioso e Religiões de Matrizes Africanas no Espaço Escolar no Amapá: um diálogo necessário**. Religião e Educação. **Anais...** In: ANAIS DO V CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO“RELIGIÃO, DIREITOS HUMANOS E LAICIDADE”. Curitiba - PR: PUCPR, 2015Disponível em: <file:///C:/Users/Adm/Downloads/5anptecre-15640.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018

FARIA, H. **Mateus Solano e a hipersexualização do negroGeledés**, 8 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mateus-solano-e-a-hipersexualizacao-do-negro/>>. Acesso em: 3 out. 2017

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRANÇA, C. S. **Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de História**. : Pearson Prentice Hall, 2009. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

GLOBO. **MALHAÇÃO MÚLTIPLA ESCOLHA (1999-2000)**. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/mobile/programas/entretenimento/seriados/malhacao/malhacao-multipla-escolha-1999-2000.htm>>. Acesso em: 4 out. 2017.

GÓIS, F. **Ministério Público do Trabalho notifica Globo e recomenda que novela observe representação racial**. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/ministerio-publico-do-trabalho-notifica-globo-e-recomenda-que-novela-observe-representacao-racial/>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

GREGOLIN, M. DO R. **Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades**. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/105/106>. Acesso em: 13 jul. 2017.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Ed.). . **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 103–133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: DP&A, 2005.

KANTAR IBOPE. **Dados de audiência nas 15 praças regulares com base no ranking consolidado – 06/12 a 12/02**Kantar IBOPE Media, 14 fev. 2017. Disponível em: </dados-de-audiencia-nas-15-pracas-regulares-com-base-no-ranking-consolidado-0612-a-1202/>. Acesso em: 4 out. 2017

LEMOS, C. A. DE; GRIMBERG, K. **TECENDO CAMINHOS PARA A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública**. Tese de Mestrado - ProfHistória—Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, S. M. C. DE. A personagem negra na telenovela. **Revista USP**, v. 48, p. 80–89, fev. 2000.

LOPES, C. G.; VAZ, B. B. **O Ensino de História na Palma da Mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula**. Tese de Mestrado—Araguaína - TO: Universidade Federal do Tocantins, 2016.

MARTINO, L. M. S. **Comunicação e identidade: quem você pensa que é?** São Paulo: Paulus, 2012.

MENDES, S. DA S.; ARAÚJO, A. P. DE. **A importância das religiões de matrizes africanas no âmbito escolar**. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. **Anais...Campina Grande - PB: 16 nov. 2016**Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA17_ID3214_13102016102554.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018

MESQUITA, N. G.; SCHIAVON, C. G. B. Análise das representações de negros e negras em dois livros didáticos de História. **Identidade!**, v. 18, n. 3, p. 334–344, dez. 2013.

MOITINHO, S. A criança negra no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 10, n. 20, 2009.

MORAN, J. M. Como Utilizar a Internet na Educação. **Revista Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, p. 146–153, ago. 1997.

MORESCO, M. C.; RIBEIRO, R. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 14, n. 27, p. 168–183, 2015.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

O GLOBO, J. **Taís Araújo fala sobre feminismo e luta contra racismo: “branco sai na frente”** - **Jornal O Globo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/ela/gente/tais->

araujo-fala-sobre-feminismo-luta-contra-racismo-branco-sai-na-frente-21107400>. Acesso em: 18 set. 2017.

OLIVA, A. R.; PANTOJA, S. A. **Lições sobre a África - Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de história da África no mundo Atlântico (1990 - 2005)**. Tese de Doutorado—Brasília - DF: Universidade de Brasília - UnB, set. 2007.

PAIVA, A. P. B. DE. **Celular dentro da escola? Sim!** 2012.

PASCOWITCH, J. **“2017 foi meu sim!”**, diz Pablo Vittar, capa da revista J.P de dezembro. **Alguém tem dúvida?** Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/2017-foi-meu-sim-diz-pablo-vittar-capa-da-revista-j-p-de-dezembr-alguem-tem-duvida/>. Acesso em 30 de junho de 2018.

PEREIRA, J. B. B. Diversidade e pluralidade: o negro na sociedade brasileira. **Revista USP**, n. 89, p. 285–291, maio 2011.

RAGO, M. O efeito Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social; Revista de Sociologia**, p. 67–82, 1995.

Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - Ipea. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/infograficos.html>>. Acesso em: 7 set. 2017.

RIBEIRO, L. **Nova “Malhação” estreia com maior audiência desde 2007; veja o comparativo! – TV Foco**. Disponível em: <<http://www.otvfoco.com.br/nova-malhacao-estreia-com-maior-audiencia-desde-2007-veja-o-comparativo/>>. Acesso em: 5 out. 2017.

RIBEIRO, M. C. DE M. G. **ESCRAVO, AFRICANO, NEGRO E AFRODESCENDENTE: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)**. Assis: Universidade Estadual Paulista, 2011.

RÜDIGER, F. A Escola de Frankfurt e a Trajetória da Crítica à Indústria Cultural. p. 17–29, 1998.

RÜDIGER, F. A escola de Frankfurt e a trajetória da crítica à indústria cultural. **Estudos de Sociologia**, v. 3, n. 4, 4 jul. 2008.

SANTOS, C. F. DOS. **Produção de vídeos por alunos no processo de ensino e aprendizagem no ensino de física**. Tese de Mestrado—São Paulo - SP: Universidade de São Paulo, 2016.

SANTOS, C. S. DOS; CARDOSO, P. DE J. F. **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2010 - 2015)**. Tese de Mestrado - ProfHistória—Florianópolis - SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. **Nem Preto Nem Branco, Muito Pelo Contrário - Col. Agenda Brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, A. C. DA. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Ed.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília - DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21–37.

SILVA, F. C. DA. A análise da representação do/a negro/a em um livro didático. **Revista África e Africanidades**, v. 8, n. 20, jul. 2015.

SILVA, T. T. DA. **A produção social da identidade e da diferença**, 2000a. Disponível em: <<http://classesantiguidade.blogspot.com/2013/11/tomaz-tadeu-da-silva-producao-social-da.html>>. Acesso em: 13 out. 2017

SILVA, T. T. DA. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. DA (Ed.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Eidora Vozes, 2000b. p. 73–102.

SILVA, P. B. G. E. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 3, p. 489–506, 2007.

SLENES, R. 'Malungu, ngoma vem!' África coberta e descoberta no Brasil. **Revista USP**, n. 12, p. 48–67, fev. 1992.

SOUZA, J. Afrodescendência: identidade desvelada na memória. **III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE**, 2012.

Taís Araújo fala sobre feminismo e luta contra racismo: “branco sai na frente” - Jornal O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/ela/gente/tais-araujo-fala-sobre-feminismo-luta-contraracismo-branco-sai-na-frente-21107400>>. Acesso em: 16 set. 2017.

VILLALTA, L. C. O livro didático de História no Brasil: perspectivas de abordagem. **Revista Pós-História**, v. 9, 2001.

VOGT, O. P.; BRUM, M. DE B. Escravidão e negros em livros didáticos de história. **Aedos**, v. 8, n. 18, p. 52–74, 2016.

WIKIPÉDIA. **Malhação (6.ª temporada)**, 12 jul. 2017. (Nota técnica).

APÊNDICE A: PROJETO “Reflexão e Ação: Por Uma Representação Positiva das Identidades Negras”.

1. Identificação

Título: Reflexão e Ação: Por uma representação positiva das identidades negras.

Instituição: _____

Componentes Curriculares: História, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e Matemática.

Professor Responsável: _____

Público-alvo: alunos do ensino médio.

2. Introdução.

Trabalhar a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira é, sem dúvida, para além de um cumprimento legal da Lei Federal 10.639/2003, mas também é um dever moral em virtude de toda a tentativa, ao longo do tempo, da negação da cultura e da história de um povo que construiu esse país. É também pensar que

“A Educação das Relações Étnico-Raciais consta na agenda de instituições e movimentos comprometidos com uma educação plural, de qualidade e engajada na construção de um Brasil igualitário para os grupos que compõem nosso mosaico cultural, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas (SANTOS; CARDOSO, 2016, p. 26)

Como referência para esse trabalho é importante, então, destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que nos dizeres de Abreu e Mattos (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9) elas “[...] trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial”.

Nada melhor, e necessário, que o espaço da escola para se trabalhar as questões das relações étnico-raciais, em virtude do seu caráter formativo crítico como também pela sua composição diversificada e plural. E é diante dessa pluralidade que compõe a escola que ela tem de assumir uma postura de valorização dessa diversidade e, neste caso, da diversidade étnica-racial, ou então a escola estaria

esvaziando-se de suas atribuições de uma formação para a pluralidade. Mas não é somente a escola dizer-se plural, é preciso que a escola vivencie e projete o plural com base no respeito e na compreensão dos fatores que fazem com que outras vozes não sejam ouvidas ou que outras imagens não sejam vistas. Nesta mesma linha de raciocínio Santos e Cardoso (2016, p. 36) alerta que “persistir em afirmações de que a escola é plural sem visibilizar as práticas dos grupos sociais e raciais que a compõe significa colaborar com a perpetuação da invisibilidade e exclusão de afrodescendentes”.

Ao passo que é necessário trabalhar as questões étnico-raciais na escola é também preciso arquitetar o meio pelo qual irá desenvolver essa proposta a fim de atrair a atenção dos alunos para a temática e envolve-los no processo, uma vez que se torna um desafio para todos romper com padrões predeterminados. Foi a partir dessa necessidade de envolver os alunos que se pensou tanto nas fontes utilizadas como também no meio pelo qual se utilizaria para o desenvolvimento das atividades.

Como ferramentas pedagógicas dentro do processo não se pode deixar de lado as novas tecnologias da informação e comunicação, inseridas no próprio universo dos adolescentes do século XXI. Essas novas tecnologias devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem para que esse ocorra de modo autônomo e que os próprios alunos se sintam parte do processo de construção do conhecimento. Haja vista que a tendência entre os jovens são as novas tecnologias que os atraem e os cativam, como os celulares, computadores, tablets etc.; bem como os recursos que estas tecnologias proporcionam como as redes sociais, nas quais os alunos navegam, trocam informações, publicam fotos e postam comentários, como também podem trabalhar com editores de vídeos e imagens etc.

É preciso, portanto, utilizar dessas ferramentas, as quais os jovens por “instinto contemporâneo” já as dominam, a fim de despertá-los e reconquistá-los para o mundo educacional. Ou seria a educação se despertar diante dos paradigmas atuais? Moran (MORAN, 1997) afirma que o uso da internet no meio educacional aumenta a motivação e o interesse dos alunos pelas aulas, pela pesquisa, pelos projetos.

Nesta mesma vertente é possível destacar também que

Abrir mão desses recursos pode comprometer a qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem, sem falar que ignorar essas ferramentas no contexto escolar é fechar os olhos para os alunos que não apenas dominam e conhecem essas ferramentas digitais, como também as levam para sala de

aula, com o intuito de aperfeiçoar não apenas o tempo dedicado ao estudo, como também facilitar a realização de tarefas e atividades com menos trabalho e economia de tempo. (LOPES; VAZ, 2016, p. 56).

As facilidades de comunicação presentes na sociedade permitem uma maior interação e devem ser utilizadas no mundo educacional de modo proveitoso e estimulador. O computador não é o exclusivo motor das novas tecnologias, mas apresenta como uma hipermídia uma vez que em um único programa digital é possível reunir diversas mídias (FRANÇA, 2009).

Outro fator importante a ser mencionado é o uso inadequado de celulares em sala de aula pelos alunos, gerando muitas vezes conflito entre professor e aluno. É importante, neste caso, aproveitar os aparelhos tecnológicos que os alunos possuem para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais proveitoso e significativo para os alunos.

Quanto ao uso de celulares no processo de ensino e aprendizagem Paiva (2012) acredita que

O celular, neste caso, pode ser visto como mais um recurso para que os professores desenvolvam suas aulas e projetos, dado que, atualmente, é difícil ver quem não o utilize. O uso desse recurso certamente contribuirá com a inovação e proporcionará uma forma diferente para que o aluno aprenda. A introdução do celular na sala de aula não é algo que acontece de um dia para o outro, considerando que a escola e alguns professores ainda têm características tradicionais de ensino. Por tudo isso, o uso de celulares nas salas de aula exige mudanças, e mudar não é tão simples, pois o ser humano resiste às mudanças até o momento que percebe os pontos positivos e o crescimento, tornando-se, então, parte desta transformação. Aqueles professores que ainda não têm habilidades com as tecnologias precisam estar dispostos a aprender e, assim, incorporar gradativamente o uso da tecnologia em seus conteúdos, possibilitando aulas mais atrativas e desafiadoras. Não precisa solicitar, o aluno já leva este objeto para a sala. Quer queira ou não, o celular faz parte do seu dia a dia, como as redes sociais fazem parte do cotidiano de vários alunos.

Em outras palavras pode-se dizer que essas novas tecnologias, portanto, são vistas de duas formas. De um lado pode-se apontá-las, além de ferramentas tecnológicas, como também pedagógicas. De outro, tem-se a problemática em como empregar essas tecnologias na educação, uma vez que muitos professores ainda não estão preparados para lidar com estas novas ferramentas.

Sem deixar-se preso nos moldes tradicionais é necessário romper essas barreiras, mesmo que aos poucos, e ingressar nesse mundo tecnológico para que

tanto professores quanto alunos engajam-se em um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e menos engessado.

Assim sendo, é preciso também compreender as novas tecnologias como uma ferramenta capaz de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem tendo em vista as várias formas pelas quais se pode utilizar as novas tecnologias em sala de aula. É diante desta breve exposição que dar-se-á início ao projeto, as atividades que a partir dele foram propostas, seja com o material produzido por meio dos resultados obtidos por meio da pesquisa ou então elaboradas para a reflexão dos alunos sobre a condição do negro no Brasil e a história e cultura africana ou afro-brasileira.

3. Objetivo Geral.

Tem-se como proposta geral para este projeto reflexões e ações positivas sobre as identidades negras.

4. Objetivos Específicos.

- Analisar trechos de telenovelas, comparando quantitativa e qualitativamente personagens brancos e negros.
- Produzir tabelas e gráficos sobre a condição do negro na teledramaturgia analisada.
- Compreender as mudanças e o porquê das mudanças na teledramaturgia brasileira.
- Coletar dados e construir gráficos para análise da condição sociocultural e étnico-racial da escola em que o projeto se desenvolve.
- Compreender a religiosidade africana como esfera da manifestação e do protagonismo negro.
- Dar visibilidade à produção cultural negra.
- Dar visibilidade a manifestações culturais africana e afro-brasileiras.
- Desenvolver vídeo-documentário com reinterpretação positiva sobre as identidades negras e promover o combate ao racismo.

5. Atividades propostas.

5.1. Análise de produto cultural midiático.

Objetivo: Analisar um produto cultural midiático do gênero telenovela.

Componente curricular: História ou Língua Portuguesa e Matemática.

A análise qualitativa poderá ser realizada tanto pelo componente curricular de História quanto de Língua Portuguesa. Já a análise quantitativa é recomendada que seja realizada junto ao componente curricular de matemática que poderá dar suporte na elaboração de gráficos.

5.2. Comparando e interpretando os dados de um produto cultural sob a perspectiva étnica-racial.

Componente curricular sugerido: História.

Objetivo: Compreender as mudanças, permanências ou rupturas ao longo do tempo por meio de gráficos quanto a participação de personagens negros.

5.3. Novela, série e literatura negra.

Componente curricular: Língua Portuguesa.

Objetivo: Compreender a construção de discursos para cada contexto histórico e o protagonismo negro na literatura.

5.4. Religiosidade africana e afro-brasileira.

Componente curricular: História.

Objetivo: Compreender a religiosidade africana e afro-brasileira como integrante da cultura brasileira e desmistificar estereótipos e preconceitos em torno da religiosidade de matrizes africanas.

5.5. O Racismo e a condição social do negro na minha escola e as cotas raciais.

Componentes curriculares: Sociologia e Matemática.

Objetivo: Refletir sobre as práticas do racismo e como este se manifesta na minha escola.

5.6. Manifestações culturais afro-brasileiras no espaço escolar.

Componentes curriculares: História, Artes ou Educação Física.

Objetivo:

Dar visibilidade às manifestações culturais afro-brasileiras.

Promover o diálogo entre a sociedade civil organizada e a comunidade escolar.

Desmistificar estereótipos e valorizar a cultura afro-brasileira.

5.7. Elaboração de um produto cultural.

Componente Curricular: História.

Objetivos: Dar visibilidade positiva as identidades negras e combater o racismo.

6. Metodologia.

A metodologia para o desenvolvimento deste projeto está baseada na ação conjunta entre componentes curriculares que articularão o processo de ensino e aprendizagem bem como no monitoramento professor/aluno e aluno/aluno de modo a orientar as atividades.

Quanto as atividades, em especial as atividades “Comparando e interpretando os dados construídos da produção analisada” e “Novela, série e literatura negra” serão realizadas utilizando-se de grupo em rede social. Já a atividade “O Racismo e a condição social do negro na minha escola e as cotas raciais” a primeira parte será realizada em sala de aula e a partir dos dados levantados estes serão disponibilizados em grupo em rede social com o fito de viabilizar um debate. Quanto as demais atividades serão desenvolvidas na comunidade escolar.

Pensou-se na questão das atividades serem propostas com o objetivo de que os alunos construam o conhecimento, fugindo da figura do professor como centralidade de todo o saber, mas sim um processo no qual o aluno busque por dados e respostas para indagações pertinentes à temática estudada.

Tal metodologia vem de encontro com a proposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a qual

“Sugere-se a proposição de práticas escolares calcadas na concepção de construção do conhecimento pelo sujeito da aprendizagem, mediada pelo professor. Do ponto de vista didático-pedagógico, os alunos serão investidos de um outro estatuto epistemológico, aquele de sujeitos ativos de seus processos de aprendizagem”. (SEE-MG – CBC, 2007, p. 43).

Tais atividades servirão de suporte para os alunos pensarem no desenvolvimento de um produto cultural que eles irão desenvolver, podendo ser uma maquete, uma reinterpretação de cenas ou mesmo um documentário que aborde a história e a cultura afro-brasileira e de combate ao racismo.

7. Avaliação.

A avaliação das atividades no projeto levará em consideração os aspectos qualitativos sobre quantitativos, pautada no desenvolvimento e na interação dos alunos com as atividades propostas bem como no respeito a diversidade cultural e também no que se refere a diversidade de pontos de vistas. Deste modo, a avaliação assume um caráter formativo que segundo Caseiro e Gebran (CASEIRO; GEBRAN, 2008, p. 145)

Apesar da subjetividade e incerteza inerentes à prática da avaliação formativa, consideramos que ela seja possível no sentido de que ela se constitui a essência do que deve ser a avaliação num processo ensino-aprendizagem eficaz de formação integral de cidadãos individuais. A intenção de ser útil do professor, o uso de sua intuição com base em suas experiências e a busca do saber constituem, por sua vez, a essência do que é ser um educador.

Logo, o professor deverá intervir nos momentos em que diagnosticar possíveis falhas no processo, tanto por parte do próprio projeto quanto por parte dos alunos na execução das atividades, tomando por base a necessidade de corrigir tais falhas e não a punição pela falha. É preciso, para tanto, uma interação entre professor e aluno com o intuito de possibilitar tanto um quanto outro a compreender o que um pretende com a atividade e como o outro chegou a executar a atividade, podendo então a atividade ser redirecionada.

Ainda parafrazeando Caseiro e Gebran, estas esclarecem que

Essa função de redirecionamento exige interação entre professor e aluno antes, durante e após o momento em que a avaliação ocorre. É preciso que o professor, enquanto mediador, leve o aluno a pensar sobre três aspectos. O primeiro deles está relacionado com a atividade de avaliação propriamente dita. O aluno deve ser capaz de compreender o que o professor deseja no momento em que avalia; após a atividade avaliativa aplicada, o docente deve propiciar reflexões sobre como o aluno chegou às suas respostas, como pensou; e completando o ciclo, deve haver espaço para que o aluno pense sobre como deverá agir para melhorar seu desempenho. (CASEIRO E GEBRAN, 2008, p. 156).

Assim sendo, a avaliação terá fundamental importância, uma vez que ela é parte

do processo de ensino e aprendizagem e não uma arma punitiva, mas de direcionamento, o que exigirá constante avaliação do professor pelos trabalhos realizados, pelas respostas obtidas e pelos produtos criados.

8. Cronograma.

Atividade	Setembro		Outubro				Novembro		
	3ª Semana	4ª Semana	1ª semana	2ª Semana	3ª semana	4ª semana	1ª semana	2ª Semana	3ª semana
1	X	X							
2			X						
3				X					
4				X					
5				X	X	X			
6						X			
7						X			
8						X	X	X	X

9. Recursos.

Para a execução desse projeto serão necessários:

- Computador com software para edição de vídeos;
- Celular com câmera ou câmera digital;
- Acesso à internet;
- Conta em uma rede social (Facebook);
- Data-show;

Referências Bibliográficas:

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5–20, jun. 2008.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. AVALIAÇÃO FORMATIVA: CONCEPÇÃO, PRÁTICAS E DIFICULDADES. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, 2008.

FRANÇA, C. S. **Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de História.: Pearson Prentice Hall, 2009.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum – História.** Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=39072&id_pai=38935&tipo=txq&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Hist%C3%B3ria&b=s&ordem=campo3&cp=994d99&cb=mhi. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

MORAN, J. M. Como Utilizar a Internet na Educação. **Revista Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, p. 146–153, ago. 1997.

PAIVA, A. P. B. DE. Celular dentro da escola? Sim! 2012. Disponível em: <https://canaltech.com.br/mercado/Celular-dentro-da-escola-Sim/>. Acesso em: 23 de janeiro de 2018.

SANTOS, C. S. DOS; CARDOSO, P. DE J. F. **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2010 - 2015).** Tese de Mestrado - ProfHistória—Florianópolis - SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

Apêndice B: Roteiro para análise de uma produção cultural midiática.

Público alvo: alunos do 2º ano do ensino médio.

Objetivo: Investigar e compreender a presença de mecanismos que contribuem para a perpetuação do racismo na sociedade brasileira através dos meios de comunicação.

Objetivos específicos:

- Analisar uma produção cultural midiática de forma a compreender o contexto de sua produção e suas tramas, principal e paralelas.
- Quantificar e comparar o número de personagens negros e brancos presentes na trama.
- Quantificar e comparar o tempo de atuação entre personagens negros e brancos.
- Verificar a participação de personagens negros na trama principal.
- Verificar a participação de personagens negros em tramas secundárias.
- Diagnosticar atos, falas e outros meios que possam caracterizar ações racistas na trama.
- Diagnosticar a abordagem de tramas que abordem o combate ao preconceito racial.

Número de aulas: 4 aulas de 50 minutos.

Condições prévias para o professor:

Antes do professor tratar o tema diretamente com os alunos recomenda-se que assista ao documentário “A Negação do Brasil” produzido por Joel Zito Araújo. O documentário traz uma análise acerca da representação das identidades negras por meio de personagens em telenovelas desde a década de 1960 até os anos de 1990. Tal documentário contribuirá para que o professor tenha uma visão mais ampla da dimensão do problema racial presente na mídia, neste caso nas telenovelas. O documentário está disponível no link abaixo.

Link para o documentário “A Negação do Brasil”.

<https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M>

Condições prévias para os alunos:

Para que os alunos tenham a compreensão dos problemas que envolvem a representação das identidades negras nos meios midiáticos de modo que possam analisar tal representação é importante que os alunos tenham a compreensão dos estereótipos que giram em torno da representação das identidades negras na mídia. Deste modo, recomenda-se que seja trabalhado na primeira aula com os alunos o texto disponível no Anexo I deste apêndice.

Aula 1.

Objetivo: Compreender alguns dos mecanismos que contribuem para a perpetuação de estereótipos do negro em produtos culturais.

Orientações par ao professor.

Disponibilize o texto, disponível no Anexo I, aos alunos e solicite a leitura silenciosa. A partir da leitura acrescente exemplos que você observou a partir do documentário “A Negação do Brasil” e busque um diálogo com os alunos acerca da representação do negro na mídia. Neste momento é importante que as várias vozes da sala de aula se façam presentes, para que se possa também ouvir o que o corpo discente consegue observar acerca deste tema.

Traga a proposta para a realidade dos alunos e alunas e lance as seguintes perguntas na sala de aula: qual novela ou série vocês acompanham? Quando ela foi produzida e onde? Há personagens negros? Esses personagens são em maioria ou minoria? E o personagem principal (protagonista) é negro? Descreva os personagens negros na sua série ou novela favorita relatando o tipo físico, a idade, o gênero, a profissão etc.

Tais perguntas contribuirão para que se fortaleça o diálogo em sala de aula de modo que se possa ouvir os alunos e alunas, tendo maior proximidade com sua realidade, bem como tal atividade, mesmo que de forma dialogada, possibilitará preparar os alunos para que possam desenvolver o trabalho que será proposto.

Finalize a aula com o rap “Falsa abolição” do grupo Tarja Preta disponível no link abaixo. O propósito do vídeo é uma reflexão para que os alunos possam criar a consciência da militância negra pelo reconhecimento de sua identidade.

Link para o vídeo “Falsa abolição” do grupo Tarja Preta:

<https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWKU>

Aula 2.

Objetivos: Compreender a logística do trabalho a ser executado.

É de fundamental importância que os alunos compreendam o caminho que irá percorrer bem como com que finalidade realizarão tal proposta. O objetivo desta aula é o professor dividir as equipes e explicar como os alunos procederão no trabalho. Aqui deverá ficar claro para os alunos:

- a) o objeto a ser analisado;
- b) a estruturação da equipe;
- c) a função dos membros da equipe;
- d) o momento em que utilizarão cada um dos roteiros disponíveis nos anexos.

Dividindo o objeto de estudo.

O objetivo desta aula é dividir tarefas para que seja realizada em grupo.

Se o objeto a ser analisado for extenso, a atividade poderá ser realizada com mais de uma turma do ensino médio. Como por exemplo, ao propor a análise de “Malhação 2010”, que possui 265 capítulos, arquitetou-se a divisão em duas turmas do ensino médio, na qual uma ficou responsável em analisar os capítulos 1 ao 134 e a outra do 135 ao 265.

Caso o objeto, for, por exemplo, apenas um capítulo e não toda a produção cultural, recomenda-se que cada equipe escolha um o capítulo diferente do outro. Isso possibilitará uma maior compreensão de outros capítulos, ou também de outros produtos culturais.

Talvez seja interessante, caso o professor tenha acesso, a capítulos de produtos culturais de épocas diferentes, o que possibilitará uma outra forma de condução da atividade, fazendo com que a turma tenha uma maior compreensão das mudanças ao longo do tempo.

Essas são possibilidades que o professor deverá atentar-se e escolher uma delas, levando-se em consideração as condições necessárias para o desenvolvimento da atividade.

Dividindo o trabalho em sala de aula.

Para o bom desempenho do trabalho é importante a divisão da turma em equipes. Leve em consideração a quantidade de alunos na sala para a divisão. Proponha o número de alunos por equipe, mas evite montar as equipes, deixando essa atividade para os alunos. Intervenha caso note que algum aluno foi excluído do processo, ou que há um grupo com alunos mais proativos em detrimento de outro grupo com alunos mais passivos.

Caso o trabalho for de uma mesma produção cultural e exigir a análise de todos os capítulos, como o exemplo citado acima, recomenda-se que cada equipe escolha um representante, que formará um Grupo Geral juntamente com os outros representantes das outras equipes. Esse Grupo Geral terá uma função extra, logo os participantes deverão atuar no Grupo Geral e no seu grupo específico. Porém, se o trabalho for pensando para apenas um capítulo, o líder do grupo não terá que compilar informações com a de outro grupo, apenas a do seu próprio grupo.

Portanto, estabeleça com qual estratégia irá trabalhar e somente depois aplique na turma.

Análise dos capítulos.

O professor deve orientar aos alunos a escolha de um produto cultural para ser analisado cuja disponibilidade de acesso seja gratuita, disponível livremente na internet por exemplo. Pois, dependendo da especificidade de cada escola e cada turma, o professor poderá baixar os capítulos para àqueles que não dispõem de acesso à internet, ou mesmo o líder do grupo poderá exercer essa função.

Para efetuar a análise o professor deverá disponibilizar aos alunos o Anexo II e III e explicá-los, facilitando assim o entendimento por parte dos alunos de como procederão com a análise.

Entendendo o trabalho da equipe em uma análise de uma extensa produção cultural.

Cada equipe está responsável por um número de capítulos que deverá analisar seguindo um roteiro. A análise pode ser feita de forma individual por cada aluno ou de forma coletiva, lembrando que o líder da equipe deverá acompanhar o processo. Para facilitar o trabalho a equipe deverá seguir o roteiro disponível no Anexo II que deverá ser preenchido por cada aluno da equipe e repassado ao líder da equipe.

O professor deve estar atento às condições do aluno para a realização do trabalho, levando-se em considerações as peculiaridades socioeconômicas dos alunos, a disponibilidade de internet, caso o produto seja on-line, bem como se os alunos residem na zona rural. Recomenda-se que este trabalho seja realizado na escola, uma vez que o acesso à internet pode ser restrito. Mas se o aluno dispor de aparelho celular, o professor poderá baixar o arquivo e passar para o aluno que poderá assistir pelo seu próprio aparelho celular, com também poderá ser gravado em um DVD e assistir em seu computador ou aparelho de DVD.

As possibilidades são imensas para que todos realizem as atividades, bastando para isso boa vontade de todos os envolvidos.

Entendendo o trabalho do Grupo Geral e o trabalho do líder de grupo.

O líder do grupo tem por função compilar as informações de todos do seu grupo, de maneira a reunir, em um relatório sintético, dados que foram extraídos a partir da análise. Tal relatório está disponível no Anexo IV.

Na possibilidade de um trabalho com uma produção cultural mais extensa, cada líder de equipe realizará a função supracitada, e ainda realizará um trabalho com os líderes das demais equipes. Atentar que caso opte por essa estratégia, o Anexo III será disponibilizado apenas para o trabalho do Grupo Geral

O representante de cada equipe que irá compor o Grupo Geral deverá coordenar e acompanhar as pesquisas de sua equipe, de modo a garantir a veracidade das informações, bem como facilitar a compilação dos dados posteriormente.

Após a pesquisa pronta e os dados aglutinados o Grupo Geral, juntamente com o professor, irá elaborar gráficos e o relatório final a partir de planilhas eletrônicas e slides que serão socializadas com a turma, o qual dará oportunidades para inúmeras interpretações e debates em uma atividade posterior.

Roteiro para trabalho exclusivo do Grupo Geral

Este roteiro deverá ser utilizado caso a análise for referente a uma extensa produção cultural, cujos capítulos forem distribuídos entre a mesma turma para análise, porém cada equipe com capítulos distintos uma da outra, de modo que deverão somar as informações.

O Grupo Geral deverá coletar as informações do seu grupo e compilar os dados em um relatório geral que, posteriormente será encaminhado ao professor, para que juntos possam elaborar os gráficos e demais informações.

Além de compilar os dados das equipes o Grupo Geral tem que realizar uma pesquisa mais detalhada do objeto de estudo, para tanto deverá se orientar por meio do roteiro disponível no Anexo III. O mesmo anexo deverá ser utilizado pelas equipes caso a opção do professor for trabalhar apenas um capítulo de um determinado produto cultural.

Aula 3.

Compilação dos dados.

Neste momento o representante de cada equipe irá recolher os relatórios de cada aluno para que possam compilar os dados, juntando todas as informações em um único relatório.

A partir da compilação, sugere-se que sejam lançadas em uma planilha eletrônica, o que facilitará a visualização por meio de gráficos. As informações poderão ser apresentadas em forma de tópicos em slides ou outro meio que a escola dispôr.

Neste momento é importante maior aproximação do professor com as equipes a fim de averiguar o trabalho que cada uma está desenvolvendo, devendo o professor orientar acerca das informações extraídas pelos alunos, bem como sugerir caminhos alternativos para possíveis problemas apontados pelos alunos.

Aula 4.

Exposição geral dos dados e elaboração de texto colaborativo.

Nesta aula o Grupo Geral irá explanar os resultados para a sua turma, levantando os pontos mais chamativos pelos alunos e tendo também a observação do professor para momentos que por algum lapso passou despercebido pelos alunos.

A partir da exposição do Grupo Geral deve-se lançar a problemática para os alunos para que possam refletir sobre os dados expostos, buscando apontar qual a impressão/percepção que os alunos têm da obra analisada. Lance para eles a questão:

- 1) O que mais chamou a atenção na obra consultada? E nos dados apresentados pelo Grupo Geral?
- 2) Por que esses fatos te chamaram a atenção?
- 3) Qual é o problema que envolve esses fatos?

Referências

ARAÚJO. J. Z. **A negação do Brasil**. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M>. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

Falsa Abolição. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWКУ>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

LADEIRA, F. F. O Negro na Mídia. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-negro-na-midia/?gclid=CjwKCAiA4vbSBRBNEiwAMorER0GDScyjy89EPbG8DoOppRwo2FbRuwXc20pNkVgAFuye4-VlrYcpxoCVNEQAvD_BwE. Acesso em: 10 de janeiro de 2018).

Anexo I do Apêndice B: O negro na mídia

Em 20 de novembro comemoramos o Dia da Consciência Negra. A escolha da data não foi por acaso. Remete à morte do líder negro Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1695. Conforme é do conhecimento de todos, os negros foram arrancados de suas terras na África e escravizados durante mais de três séculos e meio no Brasil. Após a abolição da escravatura, os negros libertos não receberam qualquer tipo de assistência estatal, transformando-se em verdadeiros párias da sociedade brasileira. Segundo o sociólogo Florestan Fernandes, o afrodescendente também foi excluído da nascente “sociedade de classes” no Brasil, pois não exerceu a função de proletariado (destinada ao imigrante europeu) e muito menos ocupou posições de capitalista. Lembrando um clássico samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, apesar de livres do açoite e da senzala, os negros continuam presos na miséria da favela.

Sendo assim, o Dia da Consciência Negra é uma data para lembrar a resistência dos cativos à escravidão e refletir sobre a atual situação do elemento de cor em nosso país, principalmente a maneira pela qual ele é retratado na mídia hegemônica. Nesse sentido, não é preciso uma longa análise hermenêutica para constatar que nos principais meios de comunicação de massa os negros ainda continuam sendo associados a antigos estereótipos como a “mulata sensual”, o “bandido” ou o “negro malandro”; e a profissões consideradas socialmente inferiores, como empregadas domésticas e jardineiros. Nas campanhas publicitárias são raros os rostos de pele escura.

Libertação inconclusa

O nefasto estereótipo da mulher de cor associado à libido, por exemplo, encontrou nos meios de comunicação de massa um terreno fértil para a sua propagação. Nas principais telenovelas da Rede Globo, geralmente as atrizes negras interpretam a mulher de vida fácil, a “gostosona” ou a amante. Em 2004, a primeira trama protagonizada por uma atriz negra (Tais Araújo) trazia o tendencioso título de *A Cor do Pecado* (evidentemente que o “pecado” em questão é a luxúria). Conforme bem lembrou Daniel Oliveira, em artigo no jornal *O Tempo*, a televisão brasileira não possui um único autor de teledramaturgia negro. “Muito já foi falado sobre a quase

inexistência de protagonistas e atores não-brancos nas novelas, ou a baixa diversidade dos elencos. Mas pouco ainda se discute sobre a raiz desse alveijamento: a ausência de negros roteiristas e diretores, nas posições de real controle criativo dessas produções”, enfatizou Daniel. Já o maior símbolo do carnaval da emissora da família Marinho é a “mulata Globeleza”, que costuma se apresentar de uma maneira extremamente sensual. Não obstante, o polêmico seriado *Sexo e as Nêga*, que estreou recentemente, ao exibir várias cenas de mulheres negras em situações libidinosas, só vem a corroborar a tese de que, em pleno século 21, a grande mídia brasileira ainda continua sendo norteadada por um sexismo racista herdado do período escravocrata.

Além da estigmatização em telenovelas, os negros também são ridicularizados nos programas de humor (o famoso “politicamente incorreto” nada mais é do que um eufemismo para disseminar preconceitos), tratados de maneira humilhante nos programas policiais e encontram em publicações da imprensa conservadora (principalmente na revista *Veja*) um importante obstáculo para as suas principais causas e reivindicações (como o sistema de cotas raciais e políticas sociais para a população mais pobre). Em suma, mais de trezentos anos após a sua morte, a luta de Zumbi dos Palmares pela verdadeira libertação do negro continua atual.

(Por: Francisco Fernandes Ladeira é especialista em Ciências Humanas: Brasil, Estado e Sociedade pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e professor de Geografia em Barbacena, MG. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-negro-na-midia/?gclid=CjwKCAiA4vbSBRBNEiwAMorER0GDScyjy89EPbG8DoOppRwo2FbRuwXc20pNkVgAFuy_e4-VlrYcpxoCVNEQAvD_BwE . Acesso em: 10 de janeiro de 2018).

Anexo II do Apêndice B: Roteiro para análise de produto cultural por uma perspectiva étnico-racial.

Turma: ___º ano ___ Equipe _____

Aluno responsável: _____

Capítulos analisados: _____

Qual o tempo total dos capítulos analisados (h:m:s): _____

Quantos personagens brancos participaram dos capítulos analisados? _____

Quantos personagens negros participaram dos capítulos analisados? _____

Qual o tempo de atuação dos personagens negros? _____

Há cenas em que o racismo é abordado: () Sim () Não

Se sim, descreva de que forma é abordado o racismo.

Quais os nomes dos personagens negros?

Personagem 1. _____

Personagem 2. _____

Personagem 3. _____

Personagem 4. _____

Personagem 5. _____

Descreva cada um dos personagens negros relatando:

a) gênero;

b) faixa etária;

c) nível social;

d) profissão;

e) indumentária;

f) personalidade (alegre, preocupado, brincalhão, sério, ativo ou passivo diante de problemas etc).

Personagem 1.

Personagem 2.

Personagem 3.

Personagem 4.

Personagem 5.

Qual assunto mais te chamou a atenção? Justifique.

Você consegue identificar formas de racismo nos capítulos analisados? Quais? Por quê?

Qual seria a trama central?

Há personagens negros como protagonistas (personagens principais)?

() Sim. Quais? _____

() Não.

As histórias dos personagens negros têm relação com a trama central?

() Sim.

() Não.

Quais os nomes dos personagens principais?

Personagem 1. _____

Personagem 2. _____

Descreva cada um dos personagens relatando:

a) gênero;

- b) faixa etária;
- c) nível social;
- d) profissão;
- e) indumentária;
- f) personalidade (alegre, preocupado, brincalhão, sério, ativo ou passivo diante de problemas etc).

Personagem 1

Personagem 2

Como é constituída a família desses personagens principais?

Comparando a constituição familiar de personagens negros com dos personagens principais, qual conclusão você obteve?

Anexo III do Apêndice B: Roteiro para pesquisa exclusiva do produto cultural.

Este roteiro deverá ser utilizado para pesquisa sobre a produção cultural.

No caso a análise for de um único capítulo, este roteiro será integrado à análise disponível no Anexo I.

Porém, se for uma produção cultural extensa, recomenda-se que apenas o Grupo Geral faça essa pesquisa que, posteriormente, será socializada com todos os demais.

- 1) Quando a trama foi produzida?
- 2) Onde foi produzida?
- 3) Quem produziu essa trama?
- 4) Qual o contexto de sua produção? (Busquem informações da época, notícias do local em que ela foi produzida, acontecimentos importantes no país e internacionais, tais como na economia, política, educação, saúde, culturais, decisões do Supremo Tribunal Federal etc, isso facilitará a compreensão do contexto de sua produção).
- 5) Qual o tempo de duração total? (Descreva quantos capítulos, quantas horas, minutos e segundos).
- 6) Qual a história central da trama?
- 7) Quais as histórias paralelas à trama central?
- 8) Essas histórias fazem conexão com o contexto de sua produção?
- 9) A que público específico essa trama foi produzida? Qual era sua intenção?

A partir dessas informações reúna-as em um texto único, não respondendo questão a questão, mas em um texto de fácil entendimento.

**Anexo IV do Apêndice B: Roteiro para compilação das informações das equipes.
(Para uso em uma análise de uma produção cultural extensa).**

Como o Grupo Geral é composto por um membro de cada equipe a compilação das informações torna-se mais fácil neste momento, uma vez que cada integrante terá recolhido os dados com sua equipe.

- 1) Qual o total de personagens que participam da trama?
- 2) Qual o total de personagens homens brancos?
- 3) Qual o total de personagens homens negros?
- 4) Qual o total de personagens mulheres brancas?
- 5) Qual o total de personagens mulheres negras?
- 6) Qual o tempo de atuação de personagens brancos? (Descreva em horas, minutos e segundos).
- 7) Qual o tempo de atuação de personagens negros? (Descreva em horas, minutos e segundos).
- 8) Há personagens brancos na trama central? Quantos?
- 9) Há personagens negros na trama central? Quantos?
- 10) Há cenas em que o racismo é abordado? Se sim, como foi abordado?
- 11) A partir das informações das equipes busque caracterizar os personagens negros nome a nome.

Descreva cada um dos personagens negros relatando:

- a) gênero;
- b) faixa etária;
- c) nível social;
- d) profissão;
- e) indumentária;
- f) personalidade (alegre, preocupado, brincalhão, sério, ativo ou passivo diante de problemas etc).

Personagem 1

Personagem 2

Personagem 3

Personagem 4

Personagem 5

12) Os alunos puderam compreender outras formas de manifestação do racismo?
Quais e como?

Apêndice C: Comparando e interpretando os dados de um produto cultural sob a perspectiva étnica-racial.

Componente curricular sugerido: História.

Objetivos:

- Ler e interpretar dados em um gráfico sobre a atuação de personagens negros.
- Identificar as mudanças, permanências na representação das identidades negras em telenovelas por meio da leitura, compreensão e interpretação de gráficos que expressam o tempo de atuação de personagens negros em tramas.
- Levantar hipóteses para as mudanças identificadas.

Materiais necessários:

- Data-show;
- Notebook ou computador;
- Internet;

Aulas previstas: 2 aulas, sendo uma em sala de aula e outra em grupo em rede social.

Condições prévias para o desenvolvimento desta atividade.

Para a realização desta atividade será necessário antes ter sido desenvolvido os objetivos propostos na atividade disponível no Apêndice B, ou seja, analisado um trecho de uma telenovela, diagnosticado seu contexto de produção. Se os alunos já tiverem elaborado os gráficos a partir dos dados que levantaram, mensurando o tempo de atuação com personagens negros, eles poderão utilizar o gráfico elaborado por eles para dar sequência nesta atividade.

É importante também que o professor tenha dialogado com os alunos, a partir do documentário “A Negação do Brasil”, também disponível no Apêndice B, acerca dos estereótipos sobre o negro presentes nas novelas brasileiras.

Tendo esses pressupostos cumpridos, o professor necessitará criar um grupo em uma rede social para disponibilizar as atividades, os gráficos etc. Essa estratégia contribui tanto para chamar a atenção dos alunos para a realização da atividade como

também para facilitar a reprodução de textos ao mesmo tempo que cativa os alunos. Haja vista que, pensando-se em escolas da rede pública, nas quais é onerosa a replicação de atividades, evita-se aqui o desperdício de cópias, bem como os alunos poderão ter acesso a essas atividades em seus celulares, tablets ou, na impossibilidade destes dispositivos, utilizar-se do laboratório de informática da escola.

Por que trabalhar sob essa perspectiva?

Levando-se em consideração os objetivos propostos os alunos estarão ao mesmo tempo desenvolvendo habilidades como as de leitura e interpretação de dados e ao mesmo tempo tomando consciência dos mecanismos presentes no seu dia a dia capazes de perpetuar o mito da democracia racial, podendo assim criar um sentimento crítico a respeito dos produtos culturais que estão ao seu alcance e tão presente no seu cotidiano.

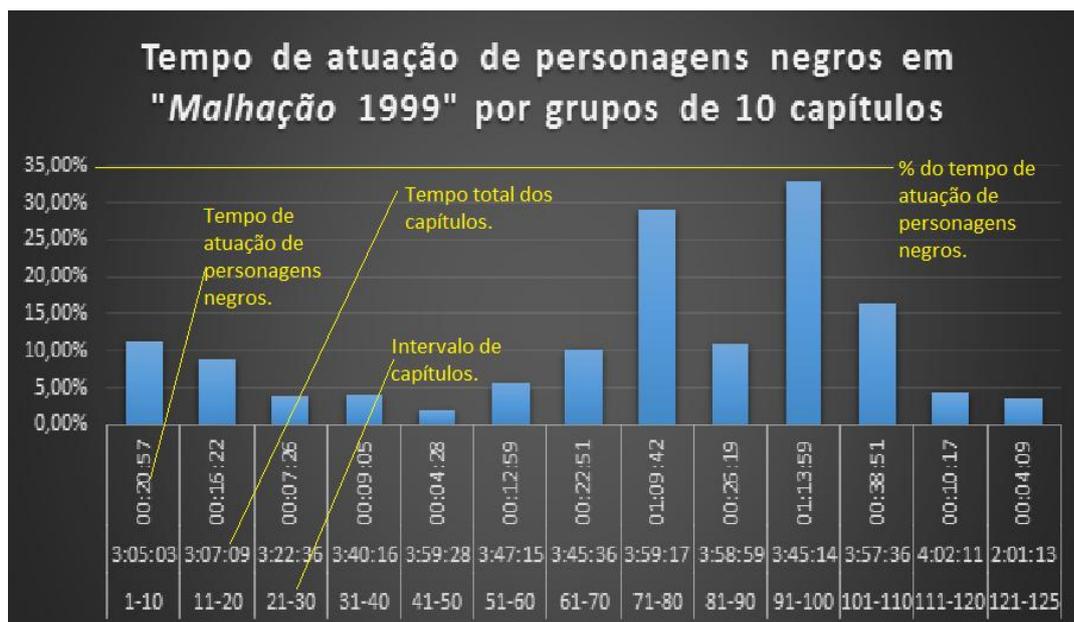
Acredita-se, portanto, que por meio dessa tomada de consciência possamos contribuir para quebrar com preconceitos e estereótipos sobre as identidades negras e até mesmo contribuir para a necessidade da tomada de consciência para a luta pelo reconhecimento positivo das identidades negras, que poderá ser movida tanto por alunos negros e não negros.

Aula 1.

Orientações para o professor.

Compreendendo o gráfico.

Atente para as informações que estão presentes no gráfico para que se possa explicar aos alunos como as informações estão dispostas no gráfico. Faça a leitura disponível no Anexo I deste apêndice.



Trabalhando em sala de aula.

Antes de dar início ao trabalho na em um grupo em rede social é recomendável que o professor trabalhe em sala de aula esse gráfico para que os alunos compreendam as informações nele dispostas.

As perguntas a seguir podem ser trabalhadas oralmente com os alunos na sala. Exiba do gráfico por meio de um Datashow e faça uma abordagem dialogada com os alunos levando-se em consideração as questões abaixo:

- Do que se trata esse gráfico? (Do tempo de atuação dos personagens negros na Malhação 1999).
- Qual informação está disponível no eixo vertical? E no horizontal? (No eixo vertical encontra-se a porcentagem do tempo de atuação de personagens negros, enquanto no eixo horizontal há o tempo de atuação de personagens negros, o tempo total da trama e o intervalo de capítulos).
- O que acontece com a participação de personagens negros entre os capítulos 71 a 80 e no 91 a ao 100? O que teria ocorrido nesses capítulos?

(Nota-se que durante esse capítulos o tempo de atuação dos personagens negros aumentou significativamente, o que pode ser justificado pela abordagem dada a denúncia do preconceito racial entre os capítulos 71 a 80 e um assalto que ocorre entre os capítulos 91 e 100, cujo um dos assaltantes era negro).

- d) O que se pode concluir observando esse gráfico? (Conclui-se que o tempo de atuação dos personagens negros na Malhação 1999 é relativamente baixo comparando com o tempo que é destinado aos personagens brancos e os momentos em que houve maior participação do negro destinou-se para a denúncia do racismo e para um assalto, sendo que este último superou a denúncia do racismo. Atente aqui para o fato do estereótipo do negro enquanto bandido, bem como para o fato da denúncia do racismo estar associada ao namoro entre os personagens Sávio e Helô, sendo o primeiro um negro de classe social baixa, enquanto a segunda uma menina branca de classe social alta).

A partir dessa abordagem avise aos alunos que a aula dará continuidade com o gráfico elaborado por eles na atividade anterior. De posse do gráfico elaborado pelos alunos disponibilize esse gráfico utilizado nesta análise com o gráfico produzido pelos alunos no grupo em uma rede social.

Aula 2.

Trabalhando no grupo em rede social.

Disponibilize o gráfico trabalhado na aula anterior com o gráfico que os alunos produziram sobre uma determinada trama, que servirá para direcionar a atividade, que será desenvolvida em uma rede social.

Neste momento o professor deverá levar em consideração as especificidades da trama analisada para direcionar questionamentos para embasar a análise.

Algumas questões podem ser centrais, tais como:

Há diferenças e semelhanças nos dados apontados pelos gráficos? Quais?

Houve mudanças entre o gráfico da 6ª temporada de Malhação com o gráfico construído pela turma sobre o tempo de atuação de personagens negros? Se sim, quais seriam os motivos para as mudanças?

Sugira um debate entre os alunos por meio da postagem no grupo em rede social.

A partir dos comentários inseridos pelos alunos o professor poderá direcionar o diálogo sobre a temática, abrindo novas possibilidades de interpretação e também levantando hipóteses tanto para as mudanças quanto para as permanências e atendendo demandas apontadas nos comentários dos alunos.

O professor deverá dar um retorno para cada um dos comentários postados pelos alunos, isso servirá tanto para verificar o quanto o aluno foi capaz de assimilar e compreender os dados trabalhados, bem como para o próprio professor ter um retorno do seu trabalho.

Como avaliar o aprendizado?

A partir dos comentários dos alunos e do diálogo que se abrirá o professor deverá atentar se os alunos foram capazes de compreender as mudanças e permanências, bem como se conseguiram levantar hipóteses, compreendendo também as formas pelas quais se dão as permanências de um racismo silencioso.

Anexo I do Apêndice C: Sinopse da 6ª temporada de Malhação.

A 6ª temporada de *“Malhação”* foi ao ar no período entre 18 de outubro de 1999 a 7 de abril de 2000. De autoria de Maria Elisa Berredo, Patrícia Moretzsohn, Cláudio Torres Gonzaga e Ricardo Hofstetter. A supervisão de texto coube a Emanuel Jacobina. A direção ficou sob a responsabilidade de Ricardo Waddington, Flávio Colatrello e Edson Spinello.

Apresentou como protagonista o casal ‘Tatiana’, a ‘Tati’, e ‘Rodrigo’, o ‘Rô’, vividos, respectivamente, por Priscila Fantin e Rodrigo Faria. A trama toda se desenvolve com base nesses dois personagens de classe média. ‘Rodrigo’ é aluno do 3º ano do ensino médio e ‘Tatiana’ muda-se com sua família para o Rio de Janeiro e passa a estudar no mesmo colégio que ‘Rodrigo’, o ‘Múltipla Escolha’, porém no 1º ano. Já nos primeiros dias eles se conhecem e o romance vive em altos e baixos, até mesmo porque ‘Rodrigo’ namorava com a ‘Érika’ (Samara Felipo), amiga de infância de ‘Tati’.

‘Tati’ vive com seus pais, ‘Rubem Almeida’ e ‘Cláudia Almeida’ e também seu irmão, ‘Marcos Almeida’, o ‘Marquinhos’, interpretados respectivamente por Paulo Gorgulho, Lília Cabral e Daniel de Oliveira. Rubem acaba ficando desempregado e ‘Cláudia’ passa a ser arrimo de família. Ainda este núcleo familiar contará sempre com as visitas da prima de ‘Cláudia’, ‘Alberta Golzaga’, interpretada por Maria Padilha. ‘Rubem’ terá uma relação extraconjugal com ‘Alberta’ e viverá com esse peso na consciência até o final da trama, quando a própria Alberta conta para Cláudia do envolvimento entre eles, pondo fim no relacionamento entre ‘Cláudia’ e ‘Rubem’. Também convive diretamente com a família a empregada ‘Maria Maravilha’, vivida por Sílvia Poggetti.

O colégio ‘Múltipla Escolha’ foi fundado pelo professor de língua portuguesa, ‘Paulo Pasqualete’, vivido por Nuno Leal Maia que, juntamente com a filha ‘Isabel Pasqualete’, a ‘Isa’, interpretada por Giovana Antonelli, é diretora do colégio, junto com o professor ‘Vitor’, interpretado por Licurgo Spínola. ‘Vitor’ é o coordenador do colégio e professor de matemática e ainda tem de cuidar de sua filha ‘Carolina Maia’ (Camilla Farias) que têm ciúmes da relação entre ‘Vitor’ e ‘Isa’. Há também o ‘Sr. Santos’, vivido por Paulo Pompéia, grande amigo do professor ‘Pasqualete’ e que trabalha como

inspetor de alunos no colégio. No colégio ainda tem o professor 'Guto', interpretado por Fernando Pavão, que disputará o amor de 'Isa' com 'Vitor'.

'Sr. Santos' é um personagem negro que retrata o típico empregado subserviente, admirador do professor 'Pasqualete'. Movido por uma amizade de longa data com o professor, tendo em suas ações sempre menção ao nome do professor 'Pasqualete'. 'Sr. Santos' terá de lutar contra suas próprias convicções segregacionistas. Mora apenas com seu filho 'Sávio Santos', interpretado por Robson Nunes, em uma casa nos fundos do colégio 'Múltipla Escolha'. Trata-se de uma casa simples, típica de família de classe baixa. 'Sávio' estuda no 'Múltipla Escolha' como bolsista e perdeu sua mãe ainda quando criança. Muito respeitoso ao pai, 'Sávio' é dedicado aos estudos, tem consciência da necessidade da luta pelo fim do preconceito racial, e vai viver uma paixão com a 'Heloísa Castro', a 'Helô', menina de classe alta que se mudará para o Rio de Janeiro com sua mãe 'Valquíria Castro', mulher viúva, filha de pai afrodescendente, que oculta suas raízes por vergonha do pai "mulato" e que tentará a todo custo acabar com o namoro de sua filha com 'Sávio'. 'Helô' e 'Valquíria' serão interpretadas por Fernanda Souza e Mônica Torres.

Próximo ao 'Múltipla Escolha' há a cantina mexicana, intitulada de 'Guacamole'. Seu dono é o 'Mocotó', interpretado por André Marques. No 'Guacamole' trabalham os personagens 'Maria Eduarda', a 'Duda', interpretada por Giselle Policarpo, e também o 'Aderbal', cozinheiro do 'Guacamole', interpretado por Titto Júnior. 'Mocotó' vive com sua irmã 'Marina Ferreira', que é interpretada por Natália Lage. 'Mocotó' acaba indo embora para Londres e deixa a direção do 'Guacamole' por conta de 'Duda' e 'Marina'. Esta última se envolve amorosamente com o 'Marquinhos' e acaba indo morar junto com a família dele na ausência de seu irmão, o 'Mocotó'. 'Marina' ainda vai viver o dilema da gravidez precoce.

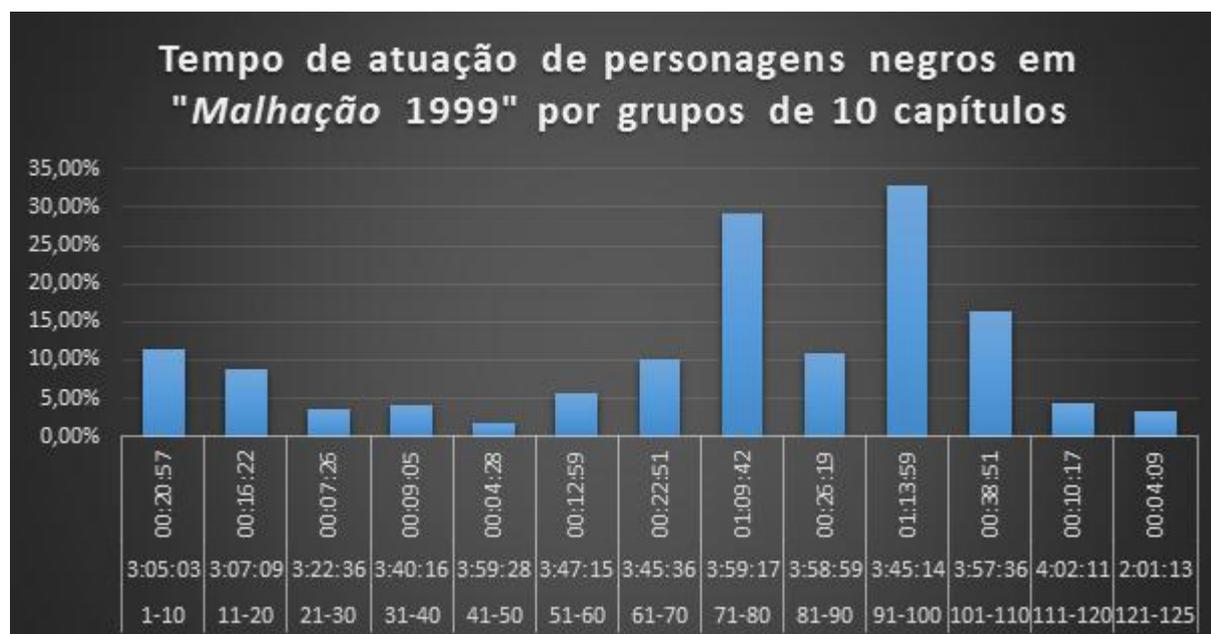
Há também outros personagens ligados diretamente com a trama central, como a 'Érika Schmidt', vivida por Samara Felipo, que vai ficar entre o romance de 'Tati' e 'Rodrigo' e vai contar muito com o apoio de 'Marilú', interpretada por Carolina Abranches, esta personagem também sofrerá um aborto induzido. Depois 'Érika' engata um romance com 'Alfredo Fernandes', o 'Touro', interpretado por Roger Gobeth. Também viverá o dilema por ser portadora de HIV. O personagem 'Bernardo Crisântemo', o 'Perereca', vivido por Márcio Kieling, mostrará os problemas de um jovem travesso que, ao longo da trama terá de ir amadurecendo com os infortúnios da

vida, como a morte do pai, a falta de dinheiro e a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho para manter-se no Múltipla Escolha.

A trama também possui um time de polo aquático que é coordenado pelo professor 'Guto', que treina os alunos do 'Múltipla Escolha'. 'Touro' e 'Rodrigo' são os destaques do time. Registra-se aqui que 'Sávio', personagem negro, não faz parte do time de polo aquático.

O tempo de atuação de personagens negros.

O gráfico abaixo ilustra o tempo de atuação de personagens negros na 6ª temporada de *Malhação*, exibida no ano de 1999.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018). Base em análise da 6ª temporada de *Malhação* (1999).

O total de horas de atuação de todos os personagens na "*Malhação*" é de aproximadamente 46 horas, 31 minutos e 53 segundos. Deste total verificou-se que a participação de personagens negros deu-se em 5 horas, 17 minutos e 25 segundos, aproximadamente, o que dá um percentual de 11,37% em relação ao tempo total da telenovela.

Quando se analisa o gráfico é notório que o percentual de tempo de atuação de personagens negros sofre oscilações ao longo da trama, porém sempre inferior, comparando-se com o tempo que é destinado aos personagens brancos. O percentual

de atuação de personagens negros tem um acréscimo significativo em dois momentos específicos que demandou maior tempo de atuação de personagens negros que foi devido a duas tramas paralelas, uma que abordou o racismo por meio do relacionamento inter-racial entre Sávio e Helô, que se inicia no capítulo 67 e estende-se até o 81, tal como a partir do capítulo 93 ao 102 com o assalto e sequestro no restaurante Guacamole, quando o Gilson, personagem branco que juntamente com o “Parceiro”, personagem negro, realizam o ato. Essa trama também contará com a cobertura do jornalista negro, Leal Calabar.

Fica evidente que o tempo de atuação de personagens negros foi maior na trama do assalto, apresentando 3 capítulos com números superiores quando comparados com a trama que abordou o racismo. Os capítulos 98, 99 e 100 da trama do assalto e sequestro apresentaram 86,13%, 60,45% e 67,42% respectivamente, que em contraste com os capítulos 72, 73 e 76 da trama que, ao abordar o preconceito racial, apresentaram 35,71%, 42,64% e 51,16% de tempo de atuação de personagens negros. Nota-se também que a quantidade de capítulos destinados a cada trama é em quantidade diferentes. Para a trama sobre o preconceito racial contou-se com 14 capítulos, enquanto para a do assalto com apenas 9 capítulos. No que se refere ao tempo os números também são distintos, sendo 26,5% do tempo total de 14 capítulos, o que dá aproximadamente 5 horas e 36 minutos, tendo aproximadamente, 1 hora e 29 minutos de atuação de personagens negros para a trama sobre preconceito racial contra 36% do tempo com personagens negros que aparecem na trama paralela que abordou o assalto, totalizando 3 horas e 47 minutos, aproximadamente, para 1 hora e 22 minutos para o sub tema que contou com 9 capítulos.

Apêndice D: Os usos e sentidos de produções culturais

Componentes curriculares: Língua Portuguesa/Literatura ou História.

Objetivos:

- Contextualizar a produção, circulação e recepção de texto.
- Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas e/ou de referências sociais, culturais, políticas ou econômicas ao contexto histórico.
- Relacionar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção.
- Identificar mudanças e permanências no uso de textos em contextos diversos.

Tempo estimado:

3 aulas

Texto para o professor.

Para se trabalhar essas habilidades é necessário que os alunos saibam reconhecer os diversos gêneros textuais e suas características. Aqui o professor precisa, também, estar familiarizado com os debates atuais acerca dos movimentos de afirmação identitária, conhecer a literatura contemporânea e a literatura negra sobre a afirmação da identidade negra.

O gênero novela, aqui trabalhado, irá fazer uma conexão com a literatura de modo que os alunos possam compreender o momento em que tal produto cultural foi criado e a recepção desse produto pelos leitores, podendo então situar quais concepções políticas, culturais, sociais e ou econômicas que estavam presentes naquele contexto de produção e, posteriormente, conhecer novos nomes da literatura brasileira contemporânea, reconhecendo e valorizando sua contribuição para a formação cultural, intelectual e política, a partir de uma visão crítica.

Ao abordar a abertura oficial da novela *Escrava Isaura* (1976), tem-se como objetivo que os alunos reconheçam as obras de arte de Debret que em sequência terão que relacionar com um trecho do seriado *Mr. Brau* (2016), aqui transcrito, no qual Brau e Michele se recusam a fazer uma divulgação de um hotel luxuoso pelo fato da

decoreção do hotel conter as obras de arte de Debret, retratando a população negra escravizada durante o Brasil colônia e império. Espera-se que os alunos possam reconhecer os movimentos de afirmação identitária negra, em especial pelos protagonistas do seriado Mr. Brau e do seu contexto de produção, bem como comparar com o contexto de produção e circulação na novela *Escrava Isaura*, podendo, então, identificar e compreender os dois contextos de produção e, a partir daí investigar, conhecer outros nomes da literatura negra no Brasil, de modo a compreender a contribuição negra na formação deste país, bem como contribuir para desconstruir a visão estereotipada do negro como ser submisso, como objeto e desprovido de capacidade intelectual e de mobilização,

Aula 1.

Preparando para a sala de aula.

Antes de iniciar as atividades em sala solicite aos alunos que pesquisem sobre o contexto histórico de 1970 no Brasil. Tal pesquisa pode ser feita em casa ou em conversa com o professor de história, pois tal conhecimento será necessário para o desenvolvimento da atividade. Informe-os que se trata de uma pesquisa simples, para conhecimento prévio, sem necessidade de apresentação em sala de aula, mas necessário o conhecimento.

Para iniciar a aula não dê nenhuma pista aos alunos sobre o tema abordado. Pois o objetivo é que eles possam compreender os dois contextos de produção dos textos, a abertura da novela *Escrava Isaura* e um trecho do seriado Mr. Brau.

Disponibilize aos alunos o vídeo oficial da abertura da novela global, exibida na década de 1970, *Escrava Isaura*, disponível no link abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=K5dBET1rIMg> .

Peça para que os alunos prestem atenção nas imagens da abertura da novela. Em seguida, indague-os sobre o que aquelas imagens estão retratando, quem seria o artista que as pintou? Neste momento é necessário que o professor tenha conhecimento sobre as obras de arte de Debret e seu contexto de produção. Diga-se de passagem, que não é objeto de estudo as obras de Debret, mas sim seu conteúdo veiculado na década de 1970.

Em sequência apresente aos alunos o trecho, aqui adaptado pedagogicamente e transcrito do seriado Mr. Brau, exibido pela Rede Globo em 2016. Comente com os

alunos sobre tal seriado e seus protagonistas, Taís Araújo e Lázaro Ramos, ambos militantes do movimento contra o racismo no Brasil e pela afirmação da identidade negra.

Trecho transcrito de *Mr. Brau*.

“Mr. Brau andando indignado pelos corredores de um hotel luxuoso faz uma transmissão ao vivo para seus seguidores em uma rede social:

Mr. Brau:

_____ Queridos vlogs, conselho do dia: não pegue em cabelo de preto sem pedir autorização antes; não diga que tem um amigo preto, se exibindo, só pra dizer que não é racista; e principalmente, não menospreze a dor alheia, um dia o calo pode ser no seu pé. Nem tudo se faz por dinheiro. Eu e Michele tomamos uma decisão...

Já junto com a Michele e o dono do hotel luxuoso a história continua...

Dono do hotel:

_____ Acho que eu não entendi muito bem!

Michele:

_____ Será que podemos ser mais claros que nós não vamos fazer a campanha do seu hotel?

Dono do hotel:

_____ Vocês assinaram um contrato.

Michele:

_____ Contratos se distratam!

Mr Brau:

_____ Ah, meu senhor! Imagens de negros torturados, num local de lazer. Realmente não é algo que eu queira divulgar.

Michele:

_____ Seu hotel parece um filme de terror!

Brau e Michele saem andando apressados, rumo a porta de saída. Dono do hotel vai atrás e tenta coagi-los.

Dono do hotel:

_____ Há um problema! Há um problema, porque a participação de vocês não campanha já está divulgada.

Michele:

____ *Nós podemos fazer uma declaração.*

Dono do hotel:

____ *Não! Seria terrível para a imagem do hotel.*

Mr. Brau.

____ *Seria mesmo!*

Dono do hotel:

____ *O contrato prevê uma multa.*

Todos param de andar. Michele e Brau se viram para o dono do hotel:

Michele: Fato! Melhor chamar nosso advogado.”

(Transcrição parcial realizada pelo autor. Episódio de Mr. Brau exibido em 7/6/2016. 2018. Brau e Michele se incomodam com decoração de hotel luxuoso. 2016. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/5078509/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2018).

A partir da leitura questione os alunos:

1) O que será que havia no hotel luxuoso que deixou Michele e Brau indignados a ponto de rejeitar um trabalho?

Como se trata de uma informação que está explícita no texto “[...] *imagens de negros torturados [...]*” não será difícil a resposta.

2) Qual a visão que Michele tem do hotel?

A visão de Michele é de que o hotel “*parece um filme de terror*”.

Neste momento informe aos alunos que as obras de arte que estavam decorando o hotel são as obras de Debret, as mesmas imagens utilizadas na abertura da novela global em 1976.

3) O tratamento dado às obras de Debret em 1970 e em 2016 é o mesmo? Justifique.

Logicamente não. Em 1970 as obras são apresentadas na abertura de uma novela que, naquele contexto, há uma tentativa de silenciamento e esquecimento dos movimentos de luta da população negra, tendo em vista o regime ditatorial no qual o Brasil estava inserido. Deste modo foi moldado um discurso no qual a população negra foi colocada como se sua essência fosse o ser escravizado, objetificado, passivo, tentando ocultar a luta e resistência da população negra do mesmo período no qual as imagens foram produzidas. Já em 2016 há um tratamento diferente, pois dois personagens negros não aceitam essas imagens de negros escravizados. Naquela cena as ações de Michele e Brau correspondem com os movimentos de lutas pela

afirmação da identidade negra de forma positiva, visando romper estereótipos criados e cristalizados ao longo do tempo.

É importante neste momento que os alunos levantem hipóteses do porquê dessa mudança.

Aula 2.

Apresente aos alunos um trecho do livro *Na Minha Pele*, de Lázaro Ramos:

“Um dia, meus colegas comentaram que o Bando de Teatro Olodum ofereceria uma oficina e todos iam se inscrever. A matrícula custava cinco reais, verdadeira fortuna para um adolescente que almoçava cajarana no pátio [da escola]. Decidi não participar. Afinal, já estudava teatro no colégio e nunca tinha ouvido falar do tal Bando. Olodum, para mim, era o bloco de Carnaval – e só. Quando meus amigos se despediram e entraram num ônibus para fazer a inscrição, fui imediatamente tomado por uma sensação de que estava fazendo uma tremenda burrice. Saí correndo e consegui alcançá-los.

No fim das contas, fiz o workshop e fui o único da escola selecionado para integrar o Bando. Aliás, o Bando, não. Fui chamado para fazer parte de um grupo de teatro para adolescentes [...] comandado pela mesma diretora do Bando. [...]. Não me identificava com as questões trabalhadas lá. Que horas chegar em casa, namoro e conflitos adolescentes não estavam na minha agenda teatral. Eu queria mais. Queria pensar sobre a condição do negro na sociedade com o vigor que observei no Bando durante a semana do workshop. Insisti tanto que a direção aceitou minha transferência. Em troca, prometi que não me tornaria o adolescente mala do grupo.

Fiz essa pressão porque o Bando era completamente diferente de tudo o que eu já tinha visto. Formado por atores negros, seus textos mostravam um universo muito parecido com o meu. [...]

[...] O que me encantou primeiro foi a combinação de humor com a crítica social. Discutir um tema árduo como a discriminação racial pode ser um fardo, mas em alguns dos espetáculos criados pelo Bando foi possível darmos o nosso grito em meio a gargalhadas. Entretenimento e reflexão andam juntos. Percebi que essa era uma ótima maneira de ser ouvido, e não só no teatro. Mais tarde, experimentei com eles um sabor mais amargo, quando o grupo decidiu abrir mão da leveza e do lúdico para falar com mais dureza de algo que, tenho de admitir, é de fato cruel.

A entrada para o Bando, quando eu tinha dezesseis anos, mudou o rumo da minha vida. Estreei em *Bai bai, Pelô* (1994) [...]. Meu personagem era Augusto Pelotas, que nos primeiros improvisos era um médico de fala rouca e que passou a ser um trapaceiro, pois todos acharam que ninguém acreditaria num médico com cara de quinze anos. Eu queria ser um médico no palco, mas o que foi possível foi viver um 171 que queria se dar bem em cima das indenizações recebidas pelos moradores do Pelô.

O encontro com o teatro veio num dos momentos mais duros da minha vida. Nessa época minha mãe ficou muito mal de saúde. Os médicos descobriram que o motivo era uma doença degenerativa, e ela foi morar com minha tia Teté, ficando mais próxima de meus tios Raul, Dílson e Vadu e de vovô Renato no interior, no Caípe, município bem próximo do Paty, onde todos viviam. Nos fins de semana eu me juntava a eles e tentava contribuir ao máximo nas tarefas da casa.

[...]

No Bando comecei a refletir sobre assuntos que não vinham à tona no meu ambiente familiar. [...]. Na peça, eu dizia coisas como “Não existe propaganda

de margarina com negros – por mais incrível que isso possa parecer, negros também comem pão, sabiam?”, ou que, como ninguém nascia racista (e eu observava, na plateia, as cabeças balançando em concordância), era melhor então que todos se mantivessem crianças.

Ou seja, entrar para o Bando me deu argumentos e coragem para falar sobre a assim chamada questão racial. Existe todo um discurso de que não há racismo no Brasil. Afinal, nós fazemos parte de um povo pra lá de miscigenado. Mas quem é negro como eu sabe que a cor é motivo de discriminação diária, sim. Um bom exemplo é blitz de ônibus. Em determinada época, elas eram bastante frequentes em Salvador. O curioso é que só descia negão dos ônibus. O cara branco era chamado de cidadão e eu virava o menininho, garoto, moleque. Ou vocês nunca repararam na cor da pele de quem é “menor” e de quem é “criança” nos textos da imprensa, no vocabulário popular ou mesmo em pronunciamentos de autoridades?

[...]

Certa vez, eu voltava de um ensaio do Bando, às onze da noite, quando parei num caixa eletrônico para tirar dinheiro. Quando saí do banco, dois policiais me esperavam. Vieram atrás de mim, com arma na mão e tudo, e me pediram os documentos. Antes de entregar minha identidade, comeci a questionar a abordagem:

- ___ Por que você quer meu documento?
- ___ Porque você é um tipo meio suspeito... de boné.
- ___ Como assim: tipo suspeito, de boné? Não entendi.
- ___ Estava aí, à noite, no banco.
- ___ Oxente, estou no meu banco, sacando o meu dinheiro.

Um dos policiais passou a andar de um lado para o outro, irritado, arma em riste, enquanto eu despejava todo o discurso aprendido no Bando.

___ Rapaaaaz, rapaaaaz... – repetia ele em passos firmes, irritado com minha empáfia.

No fim das contas, o policial devolveu meu documento e os dois entraram no carro, meio emburrados. De alguma maneira, passei meu recado e consegui fazer com que eles pensassem um pouco no que tinham acabado de fazer, porque o motorista deu meia-volta, parou a viatura e falou da janela:

___ Não estou te discriminando, não, tá?

Minha mudança de comportamento passou a influenciar também minha família. Minha mãe e minhas primas deixaram o alisamento para trás e aderiram aos penteados afros depois que comeci a aparecer em casa com trancinhas e dreadlocks. Dinhdinha [...] abandonou o pó de arroz, trocando a maquiagem por uma base Elke que eu dei para ela. Ela me via no palco com frequência e passou a admirar os atores negros. Aqui e ali, eu fazia minhas intervenções. Um primo, certa vez, me disse que era marrom.

___ Você é o que, menino? Você não é marrom, não, é negro! Não tenha vergonha!

O orgulho de minhas origens, porém não se sobrepôs a um grande ensinamento que recebi em casa: o de não estimular a separação. [...]

(RAMOS, Lázaro. *Entre o laboratório e o palco*. In.: *Na Minha Pele*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017. p. 36-51).

Esse trecho do livro *Na Minha Pele*, de Lázaro Ramos, tem como proposta que os alunos compreendam que, a partir do protagonismo das pessoas reais que interpretam os personagens principais em *Mr. Brau*, no caso Lázaro Ramos, é que é possível as mudanças para uma sociedade mais justa, menos desigual e mais solidária. O trecho ainda busca que os alunos compreendam a necessidade de valorizar a cultura e a identidade negra.

Por meio de uma abordagem dialogada chame a atenção dos alunos para o fato da resistência de Lázaro Ramos quando foi abordado pelos policiais, bem como quando o comportamento dos familiares passou por mudanças a partir do momento que começaram a valorizar suas identidades, dos parentes que não mais alisavam o cabelo, do pó de arroz para embranquecer deixado de usar, assim também a chamada que deu no primo quando este quis dizer que era “marrom”, jeito este muito utilizado para negar a identidade negra.

Aproveite esse momento e disponibilize esse trecho do livro no grupo em rede social e abra um debate com os alunos pensando nos seguintes questionamentos:

- a) Quando e como Lázaro Ramos começou a valorizar sua identidade?
- b) Por que valorizar a identidade negra é importante?
- c) qual seria a importância para a população negra ao se deparar com essa leitura de um trecho do livro de Lázaro Ramos?

Para o questionamento A é importante que os alunos reconheçam que Lázaro Ramos só começou a valorizar sua identidade a partir do momento que encontrou outros dos seus iguais, valorizando assim seus traços, seu cabelo e o próprio protagonismo.

Já no questionamento B os alunos devem estar atentos para a necessidade da valorização positiva da identidade negra, de forma a desconstruir estereótipos.

Quanto ao questionamento C busque dialogar com os alunos sobre a necessidade do sentimento de ser representado, de se sentir representado, além de ter uma referência positiva para a sua identidade, assim como Lázaro Ramos quando entrou para o Bando e depois levou esse sentimento para a sua família e eles também começaram a valorizar sua identidade.

Referências

RAMOS, Lázaro. Entre o laboratório e o palco. In.: **Na Minha Pele**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

VHS MEMÓRIA. **Abertura Escrava Isaura – Rede Globo (1976)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K5dBET1rIMg>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

GLOBO PLAY. **Mister Brau. Brau e Michele se incomodam com decoração de hotel luxuoso**. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/5078509/>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

Apêndice E: Religiosidade Africana e Afro-brasileira.

Tema: Religiosidade afro-brasileira.

Objetivo: Compreender a religiosidade afro-brasileira como elemento cultural componente da identidade afro-brasileira.

Objetivos específicos:

- Analisar samba enredo cuja narrativa remeta a religiosidade afro-brasileira.
- Identificar elementos religiosos e culturais de matrizes africanas no samba enredo.
- Investigar/pesquisar elementos da religiosidade de matriz africana presentes no samba enredo.
- Ler e interpretar texto e documento histórico, fazendo conexão entre documento e texto histórico.
- Produzir produto cultural (poema, música, vídeo, cartazes) que valorize a cultura e religiosidade afro-brasileira.

Público Alvo: alunos do 2º ano do ensino médio.

Por que ensinar?

Pensar no ensino da religiosidade afro-brasileira na educação escolar é uma estratégia de valorizar a cultura afro-brasileira, bem como contribuir para um ensino que vise a tolerância religiosa e à diversidade. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destaca que

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7).

Associado a esse processo de ampliação da cidadania cabe também que reconhecer e valorizar de forma positiva a religiosidade africana mostra-se de grande valia neste contexto reacionário conservador pelo qual a sociedade contemporânea

vem passando, no qual notícias sobre intolerância religiosa e à diversidade vem tornando-se mais frequentes na mídia.

Assim sendo, é importante destacar que a valorização da religiosidade afro-brasileira contribui para o fortalecimento e reconhecimento positivo das identidades negras, estando aí uma das propostas das Diretrizes já supracitadas, bem como possibilita o aluno compreender que tais manifestações fazem parte da cultura afro-brasileira “[...] como manifestações culturais vivas, ligadas a lutas políticas e sociais atuais e, portanto, sujeitas a transformações de significados ao longo do tempo” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 12).

Espera-se portanto, que esta sequência didática não se resuma a uma única atividade e que o professor e seus alunos, dentro de sua realidade, possam elencar outros problemas do seu cotidiano e abrir espaço para debates, apresentações de grupos religiosos em suas escolas e ações que possibilitem aos alunos compreenderem o valor de se viver em uma sociedade diversificada.

Aula 1.

Apresente aos alunos a escola de samba unidos de Padre Miguel e seu samba enredo logo abaixo e disponível para o aluno no Anexo I. Aqui a proposta é a de que os alunos possam compreender, por meio de uma letra de samba enredo, que a religiosidade afro-brasileira compõe o cenário cultural brasileiro. Neste caso, espera-se que ao iniciar a aula por meio de uma escola de samba o tema possa estar mais próximo do aluno, uma vez que o Carnaval é uma manifestação cultural nacional mais conhecida pela maioria dos alunos do que propriamente a religiosidade africana e afro-brasileira que muitas vezes é associada a termos pejorativos.

G.R.E.S. UNIDOS DE PADRE MIGUEL

FUNDAÇÃO

12/11/54

CORES

Vermelho e Branco

GRUPO ATUAL

Série A

QUADRA

Rua Mesquita, 08

Padre Miguel

Telefone: 3291-1309

BARRACÃO

Rua Prefeito Júlio de Moraes,
Rio de Janeiro.

A Unidos de Padre Miguel, uma das agremiações da Zona Rural, em seu primeiro desfile na Praça Onze em 1959, se torna campeã e adquire o direito de se apresentar entre as grandes, em 1960. Entretanto, a má colocação que obteve, a fez retornar "A poeira", isto é, as categorias inferiores. Em 1963, novamente obtém uma boa colocação no grupo intermediário e sobe para o Grupo 1, para outra vez retornar (no ano seguinte) ao Grupo 2, após uma apresentação infeliz.

Dessa forma vem apresentando-se esta simpática e querida escola de samba, que supera os poucos recursos de que dispõe, com o entusiasmo na hora do desfile.

(Fonte: Galeria do Samba. Disponível em: <http://www.galeriadosamba.com.br/escolas/unidos-de-padre-miguel/166/>).

Mas você deve estar se perguntando: “o que essa escola de samba tem a ver com religiosidade africana?”.

Sua pergunta faz sentido e a escola mencionada faz mais sentido ainda. Ouça o samba enredo desta escola no Carnaval de 2017.

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

Letra do samba enredo.

Unidos de Padre Miguel 2017

O Poder da Cura

Diego Nicolau

Vai ter xirê, ogans e alabê
Ossain mutumbá
Hoje a Unidos de Padre Miguel
Tem o poder de curar

Os tambores na floresta são clamores pela cura
A raiz se manifesta onde a seiva se mistura
Cai a tarde, vai cruzar o céu, eye
O olhar sagrado vai resplandecer
A quem foi um dia escravo senhor do axé (axé)
Ossain macera as folhas a fé
Ossain prepare os pilões
A sua missão é legado de Olodumaré

Êh katendê, lá na mata da Jurema
Kosi ewe kosi orisá

Abô, abô! Preto véio ensinou
Hoje eu quero me banhar

A lua de prata clareia
Babalossain na aldeia
Xangô tentou se apoderar
Clamou aos ventos de Yansã
Mas o mistério sempre estará
Nas mãos do filho de Nanã
Oxalá ao seu herdeiro, minha devoção
Orunmila, traga em seus olhos nossa proteção
O samba é o remédio da alma
O sassain que vai além
Chegou o dia
Na tribo da Vila Vintém
(Fonte: Letras. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/diego-nicolau/unidos-de-padre-miguel-2017/>.
Acesso em 20 de outubro de 2017).

Peça para que os alunos pesquisem os termos desconhecidos. Pode partir de duas maneiras, ou com atividades para casa ou, ir até o laboratório de informática para que pesquisem. Caso não tenha a possibilidade de acesso à internet para os alunos disponibilize os conceitos dos termos e expressões abaixo para os alunos. Isso permitirá com que os alunos conheçam mais sobre termos e expressões específicos da cultura africana.

A partir da pesquisa, é importante socializar os termos e seus conceitos com toda a turma.

Aula 2.

Texto II. Um breve entendimento do Candomblé.

O CANDOMBLÉ - religião brasileira dos orixás e outras divindades africanas que se constituiu na Bahia no século XIX - e demais modalidades religiosas conhecidas pelas denominações regionais de xangô, em Pernambuco, tambor-de-mina, no Maranhão, e batuque, no Rio Grande do Sul, formavam, até meados do século XX, uma espécie de instituição de resistência cultural, primeiramente dos africanos, e depois dos afro-descendentes, resistência à escravidão e aos mecanismos de dominação da sociedade branca e cristã que marginalizou os negros e os mestiços mesmo após a abolição da escravatura. Eram religiões de preservação do patrimônio étnico dos descendentes dos antigos escravos. Assim foram conhecidas e analisadas por Roger

Bastide que, entretanto, já observava a presença de brancos no candomblé no final da década de 1940, antecipando a transformação do candomblé e congêneres em religiões de caráter universal (Bastide, 1945, 1971, 1978). De lá para cá, muita coisa mudou, fazendo dessas religiões organizações de culto desprendidas das amarras étnicas, raciais, geográficas e de classes sociais. Não tardou e foram lançadas no mercado religioso, o que significa competir com outras religiões na disputa por devotos, espaço e legitimidade

[...]

Segundo o recenseamento de 2000, apenas 0,3% da população brasileira adulta declaram-se pertencentes a uma das religiões afro-brasileiras, o que corresponde a pouco mais de 470 mil seguidores, embora pesquisas feitas com metodologia mais precisa indicam valores maiores, da ordem de pelo menos o dobro das cifras encontradas pelo censo (Pierucci e Prandi, 1996). Quando se trata das religiões afro-brasileiras, as estatísticas sobre os seguidores costumam oferecer números subestimados, o que se deve às circunstâncias históricas nas quais essas religiões surgiram no século XIX, quando o catolicismo era a única religião tolerada no País, a religião oficial, e a fonte básica de legitimidade social. Para se viver no Brasil, mesmo sendo escravo, e principalmente depois, sendo negro livre, era indispensável, antes de mais nada, ser católico. Por isso, os negros que recriaram no Brasil as religiões africanas dos orixás, voduns e inquices se diziam católicos e se comportavam como tais. Além dos rituais de seu ancestrais, frequentavam também os ritos católicos. Continuaram sendo e se dizendo católicos, mesmo com o advento da República, no fim do século XIX, quando o catolicismo perdeu a condição de religião oficial e deixou de ser a única religião tolerada no país.

[...]

Fragmentada em pequenos grupos, fragilizada pela ausência de algum tipo de organização ampla, tendo que carregar o peso do preconceito racial que se transfere do negro para a cultura negra, a religião dos orixás tem poucas chances de se sair melhor na competição - desigual - com outras religiões. Silenciosamente, assistimos hoje a um verdadeiro massacre das religiões afro-brasileiras. Sem um projeto novo de expansão e de reorientação num quadro religioso que se tornou extremamente complexo e competitivo, a umbanda talvez tenha menos recursos que o candomblé para enfrentar a nova conjuntura. Os dados dos censos mostram que é da umbanda

que vem o encolhimento demográfico do segmento religioso afro-brasileiro, e o vigor do novo candomblé não tem sido suficiente para compensar as perdas. Nem seus líderes, em grande parte pouco escolarizados, têm sabido como reagir ou como se organizar, mais preocupados que estão em garantir o funcionamento de seus terreiros. A umbanda tem menos de cem anos de idade e parece não conseguir se adaptar às novas demandas que a sociedade apresenta. Já o candomblé, que é pelo menos um século mais antigo que a umbanda, porém renovado pelas mutações que vem sofrendo em sua expansão, tem se mostrado mais ágil para se adequar aos novos tempos. É mais uma demonstração de que a religião que não muda morre.

(Fonte: PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. Revista Scielo).

Orientações: neste texto chame a atenção dos alunos para o fato da construção discursiva de uma religião oficial do Estado brasileiro, sendo considerado cidadão apenas àqueles que professavam a fé católica e que para fugir das penalidades e até mesmo evitar uma marginalização maior os negros escravizados e livres diziam-se convertidos, porém em momentos distantes cultuavam suas divindades. Tal fato é considerado pela historiografia como resistência à imposição cultural religiosa por parte do senhorio. Assim, cabe deixar claro para os alunos que as manifestações religiosas dos africanos no Brasil colônia e imperial eram vistas como um verdadeiro “caso de polícia”. Neste momento apresente o documento (Texto III) para os alunos.

(Fonte: PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. Revista Scielo).

Texto III.

*Denúncia anônima ao chefe de policia contra
suposto curandeiro e pai de terreiro*

Ilm^o e Ex^o Snr. D^r

A V. Ex^a caracter severo, instruido, honesto e probo Chefe de Policia desta Provincia a quem os bons cidadãos tanto devem; se denuncia o seguinte. Libânio Ignácio [sic] de Almeida, é um mulato claro, de 24 a 26 anos de idade, morador a Cruz do Cosme, sem officio ou emprego de qualidade alguma, porem astuto, procurou viver de dar ventura, ser curandeiro, e Pai de Terreiro, exercendo tão util modo de vida em uma casa onde mora actualmente no sitio acima declarado feita as custas dos filiados: ali se praticão coisas que a moral e os costumes manda calar e seria isto estranho a autoridade policial? Decerto que não. Entre

os muitos factos praticados por este malvado avulta o que se vai refferir. Vivia nesta Cidade a 5 anos pouco mais ou menos, uma infelis moça, branca, viúva de gentil presença, e Mai de quatro innocentes filhinhos; aconteceu adoecer ella, e como a molestia não cedera aos esforços do habil Médico que a tractava; a Mai desta pobre senhora, ignorante e fanatica, foi aconselhada por outra de igual jaez que frequentava a casa, para que consultasse o Pai Libânio, porque lhe dizia esta “sua filha está com feitiço no corpo” e visto o conselho, apresenta-se na casa o Pai Libânio, acompanhado de seu ajudante de nome Salomão, mulato cego d’um olho trabalhador que foi do Arsenal da Marinha, tais coisa fizerão que incutirão no animo da mesma, que a sua escrava Fa (única que tinha) é quem a matava com feitiços, e portanto era preciso vendella, para com o seu producto ser curada, e festejado o Santo — foi dito e feito. Qual o resultado de tudo isto? Morrer a infelis moça envenenada, com as hervas que lhe dava este monstro; e só veio a saber de tanta perversidade, alguém que se interessava por esta destitosa moça, já muito tarde, porque tudo ocultava sua própria Mai: deste malvado existem muitos casos, athe do assassinato da propria mulher, quando morava elle no beco do Chinello Freguesia de Santo Antônio. Espera-se que V. Ex^a que já tem merecido tantos louvores dos homens de bem por a sabia administração que tem feito, não deixara que sem punição fique um ladrão destes tão perigoso para a sociedade o qual tirou por tais meios 950\$000 — de quatro innocentes creaturas. V. Ex^a é Pai. Bahia 3 de Julho de 1862. Jura-se perante Deos que tudo quanto aqui se escreve é pura verdade.

(Fonte: APEBa, Subdelegado. 1861-62. APUD REIS, J.J. **Domingos Sodré: um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do séc. XIX.** São Paulo. Companhia das Letras. 2008. P. 39-40).

Neste documento uma atividade de historiador com suas perguntas típicas pode aguçar a curiosidade dos alunos. Assim, questionar o documento é fundamental para uma interpretação coerente. As perguntas aqui lançadas constituem o tripé básico do

ofício de historiador, sendo elas: Quem produziu este documento? Quando foi produzido? Com qual objetivo? A partir de tais respostas outras perguntas poderão suscitar o interesse por desvendar mais e mais sobre o passado. Quem foi denunciado? Qual a acusação? Seria verdadeira a acusação? Qual teria sido o destino do acusado? E de quem recebeu a denúncia?

É importante frisar que neste caso a denúncia não foi confirmada em virtude de documentação apresentada pelo acusado, comprovando que vivia de outros ofícios que não o de curandeiro. Mas o teor do documento leva-nos a interpretar o quanto eram perseguidas as pessoas que professassem outras religiões, em especial as de matriz africana, sendo a religião cristã católica a hegemônica e isso possibilitava um olhar errôneo sobre outras religiões, vistas como feitiçaria ou comumente de “macumba”.

Aula 3.

Proposta de trabalho final.

Modalidade: Grupo com 5 alunos.

Neste momento os alunos irão construir o conhecimento por meio de uma produção cultural.

Solicite aos alunos que escolham uma música de sua preferência e copie a letra em uma folha.

A partir deste momento o grupo deverá criar uma paródia de modo a expressar o conhecimento aqui construído por meio de uma música. Lembre-os que na paródia mantêm-se o ritmo da música, buscando contar a história aqui estudada.

Vale lembrar que o estilo musical é de escolha do grupo, tornando assim mais atrativo o trabalho final.

Anexo I do Apêndice E: G.R.E.S. Unidos de Padre Miguel

FUNDAÇÃO

12/11/54

CORES

Vermelho e Branco

GRUPO ATUAL

Série A

QUADRA

Rua Mesquita, 08

Padre Miguel

Telefone: 3291-1309

BARRACÃO

Rua Prefeito Júlio de Moraes,

Rio de Janeiro.

A Unidos de Padre Miguel, uma das agremiações da Zona Rural, em seu primeiro desfile na Praça Onze em 1959, se torna campeã e adquire o direito de se apresentar entre as grandes, em 1960. Entretanto, a má colocação que obteve, a fez retornar "A poeira", isto é, as categorias inferiores. Em 1963, novamente obtém uma boa colocação no grupo intermediário e sobe para o Grupo 1, para outra vez retornar (no ano seguinte) ao Grupo 2, após uma apresentação infeliz.

Dessa forma vem apresentando-se esta simpática e querida escola de samba, que supera os poucos recursos de que dispõe, com o entusiasmo na hora do desfile.

(Fonte: Galeria do Samba. Disponível em: <http://www.galeriadosamba.com.br/escolas/unidos-de-padre-miguel/166/>).

Mas você deve estar se perguntando: “o que essa escola de samba tem a ver com religiosidade africana?”.

Sua pergunta faz sentido e a escola mencionada faz mais sentido ainda. Ouça o samba enredo desta escola no Carnaval de 2017.

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

Letra do samba enredo.

Unidos de Padre Miguel 2017

O Poder da Cura

Diego Nicolau

Vai ter xirê, ogans e alabê

Ossain mutumbá

Hoje a Unidos de Padre Miguel

Tem o poder de curar

Os tambores na floresta são clamores pela cura
A raiz se manifesta onde a seiva se mistura
Cai a tarde, vai cruzar o céu, eye
O olhar sagrado vai resplandecer
A quem foi um dia escravo senhor do axé (axé)
Ossain macera as folhas a fé
Ossain prepare os pilões
A sua missão é legado de Olodumaré

Êh katendê, lá na mata da Jurema
Kosi ewe kosi orisá

Abô, abô! Preto véio ensinou
Hoje eu quero me banhar

A lua de prata clareia
Babalossain na aldeia
Xangô tentou se apoderar
Clamou aos ventos de Yansã
Mas o mistério sempre estará
Nas mãos do filho de Nanã
Oxalá ao seu herdeiro, minha devoção
Orunmila, traga em seus olhos nossa proteção
O samba é o remédio da alma
O sassain que vai além
Chegou o dia
Na tribo da Vila Vintém

(Fonte: Letras. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/diego-nicolau/unidos-de-padre-miguel-2017/>. Acesso em 20 de outubro de 2017).

Atividade:

- 1) Grifar os termos desconhecidos.
- 2) Pesquisar e anotar no caderno o conceito de cada termo.
- 3) Ouvir novamente o samba enredo a partir da pesquisa.
- 4) Quais suas impressões (pensamentos/ visões) ao ouvir o samba enredo antes e depois da pesquisa dos termos?

Anexo II do Apêndice E: Um breve entendimento do Candomblé.

O CANDOMBLÉ - religião brasileira dos orixás e outras divindades africanas que se constituiu na Bahia no século XIX - e demais modalidades religiosas conhecidas pelas denominações regionais de xangô, em Pernambuco, tambor-de-mina, no Maranhão, e batuque, no Rio Grande do Sul, formavam, até meados do século XX, uma espécie de instituição de resistência cultural, primeiramente dos africanos, e depois dos afro-descendentes, resistência à escravidão e aos mecanismos de dominação da sociedade branca e cristã que marginalizou os negros e os mestiços mesmo após a abolição da escravatura. Eram religiões de preservação do patrimônio étnico dos descendentes dos antigos escravos. Assim foram conhecidas e analisadas por Roger Bastide que, entretanto, já observava a presença de brancos no candomblé no final da década de 1940, antecipando a transformação do candomblé e congêneres em religiões de caráter universal (Bastide, 1945, 1971, 1978). De lá para cá, muita coisa mudou, fazendo dessas religiões organizações de culto desprendidas das amarras étnicas, raciais, geográficas e de classes sociais. Não tardou e foram lançadas no mercado religioso, o que significa competir com outras religiões na disputa por devotos, espaço e legitimidade

[...]

Segundo o recenseamento de 2000, apenas 0,3% da população brasileira adulta declaram-se pertencentes a uma das religiões afro-brasileiras, o que corresponde a pouco mais de 470 mil seguidores, embora pesquisas feitas com metodologia mais precisa indicam valores maiores, da ordem de pelo menos o dobro das cifras encontradas pelo censo (Pierucci e Prandi, 1996). Quando se trata das religiões afro-brasileiras, as estatísticas sobre os seguidores costumam oferecer números subestimados, o que se deve às circunstâncias históricas nas quais essas religiões surgiram no século XIX, quando o catolicismo era a única religião tolerada no País, a religião oficial, e a fonte básica de legitimidade social. Para se viver no Brasil, mesmo sendo escravo, e principalmente depois, sendo negro livre, era indispensável,

antes de mais nada, ser católico. Por isso, os negros que recriaram no Brasil as religiões africanas dos orixás, voduns e inquices se diziam católicos e se comportavam como tais. Além dos rituais de seu ancestrais, frequentavam também os ritos católicos. Continuaram sendo e se dizendo católicos, mesmo com o advento da República, no fim do século XIX, quando o catolicismo perdeu a condição de religião oficial e deixou de ser a única religião tolerada no país.

[...]

Fragmentada em pequenos grupos, fragilizada pela ausência de algum tipo de organização ampla, tendo que carregar o peso do preconceito racial que se transfere do negro para a cultura negra, a religião dos orixás tem poucas chances de se sair melhor na competição - desigual - com outras religiões. Silenciosamente, assistimos hoje a um verdadeiro massacre das religiões afro-brasileiras. Sem um projeto novo de expansão e de reorientação num quadro religioso que se tornou extremamente complexo e competitivo, a umbanda talvez tenha menos recursos que o candomblé para enfrentar a nova conjuntura. Os dados dos censos mostram que é da umbanda que vem o encolhimento demográfico do segmento religioso afro-brasileiro, e o vigor do novo candomblé não tem sido suficiente para compensar as perdas. Nem seus líderes, em grande parte pouco escolarizados, têm sabido como reagir ou como se organizar, mais preocupados que estão em garantir o funcionamento de seus terreiros. A umbanda tem menos de cem anos de idade e parece não conseguir se adaptar às novas demandas que a sociedade apresenta. Já o candomblé, que é pelo menos um século mais antigo que a umbanda, porém renovado pelas mutações que vem sofrendo em sua expansão, tem se mostrado mais ágil para se adequar aos novos tempos. É mais uma demonstração de que a religião que não muda morre.

(Fonte: PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. Revista Scielo).

Anexo III. Trabalhando com documento histórico.

Leia atentamente o documento que segue. Aqui, algumas palavras estão escritas no português arcaico, portanto não se assuste ao deparar com palavras grafadas de modo diferente do que escrevemos hoje.

*Denúncia anônima ao chefe de policia contra
suposto curandeiro e pai de terreiro*

Ilm^o e Ex^o Snr. D^e

A V. Ex^a character severo, instruido, honesto e probo Chefe de Policia desta Provincia a quem os bons cidadãos tanto devem; se denuncia o seguinte. Libânio Ignácio [sic] de Almeida, é um mulato claro, de 24 a 26 anos de idade, morador a Cruz do Cosme, sem officio ou emprego de qualidade alguma, porem astuto, procurou viver de dar ventura, ser curandeiro, e Pai de Terreiro, exercendo tão util modo de vida em uma casa onde mora actualmente no sitio acima declarado feita as custas dos filiados: ali se praticão coisas que a moral e os costumes manda calar e seria isto estranho a autoridade policial? Decerto que não. Entre

os muitos factos praticados por este malvado avulta o que se vai refferir. Vivia nesta Cidade a 5 anos pouco mais ou menos, uma infelis moça, branca, viúva de gentil presença, e Mai de quatro innocentes filhinhos; aconteceu adoecer ella, e como a molestia não cedera aos esforços do habil Médico que a tractava; a Mai desta pobre senhora, ignorante e fanatica, foi aconselhada por outra de igual jaez que frequentava a casa, para que consultasse o Pai Libânio, porque lhe dizia esta “sua filha está com feitiço no corpo” e visto o conselho, apresenta-se na casa o Pai Libânio, acompanhado de seu ajudante de nome Salomão, mulato cego d’um olho trabalhador que foi do Arsenal da Marinha, tais coisa fizerão que incutirão no animo da mesma, que a sua escrava Fa (única que tinha) é quem a matava com feitiços, e portanto era preciso vendella, para com o seu producto ser curada, e festejado o Santo — foi dito e feito. Qual o resultado de tudo isto? Morrer a infelis moça envenenada, com as hervas que lhe dava este monstro; e só veio a saber de tanta perversidade, alguém que se interessava por esta destitosa moça, já muito tarde, porque tudo ocultava sua própria Mai: deste malvado existem muitos casos, athe do assassinato da propria mulher, quando morava elle no beco do Chinello Freguesia de Santo Antônio. Espera-se que V. Ex^a que já tem merecido tantos louvores dos homens de bem por a sabia administração que tem feito, não deixara que sem punição fique um ladrão destes tão perigoso para a sociedade o qual tirou por tais meios 950\$000 — de quatro innocentes creaturas. V. Ex^a é Pai. Bahia 3 de Julho de 1862. Jura-se perante Deos que tudo quanto aqui se escreve é pura verdade.

(Fonte: APEBa, Subdelegado. 1861-62. APUD REIS, J.J. **Domingos Sodré: um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do séc. XIX.** São Paulo. Companhia das Letras. 2008. P. 39-40).

1. Quem produziu este documento?
2. Quando foi produzido?
3. Com qual objetivo?
4. Quem foi denunciado?
5. Qual a acusação?

6. Seria verdadeira a acusação?
7. Qual teria sido o destino do acusado?
8. E de quem recebeu a denúncia?
9. Há uma relação entre o texto III e o texto II? Justifique.
10. Além dos questionamentos propostos o que este documento nos permite concluir?

Proposta de trabalho final.

Modalidade: Grupo com 5 alunos.

Neste momento os alunos irão construir o conhecimento por meio de uma produção cultural.

Solicite aos alunos que escolham uma música de sua preferência e copie a letra em uma folha.

A partir deste momento o grupo deverá criar uma paródia de modo a expressar o conhecimento aqui construído por meio de uma música. Lembre-os que na paródia mantêm-se o ritmo da música, buscando contar a história aqui estudada.

Vale lembrar que o estilo musical é de escolha do grupo, tornando assim mais atrativo o trabalho final.

As paródias serão apresentadas no dia ___/___/____. Neste dia poderemos convidar outras turmas para assistir e fazer uma escolha da melhor paródia. Portanto, caprichem.

Referências bibliográfica.

ABREU, M; MATTOS, H. **Em torno das “diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira”**: uma conversa com historiadores. In. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº. 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.**

CRUZ, TCC. **As irmandades religiosas de africanos e afrodescendentes.** Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1525/1287>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

G.R.E.S. Unidos de Padre Miguel. Disponível em: <http://www.galeriadosamba.com.br/escolas/unidos-de-padre-miguel/166/>. Acesso em: 20 de outubro de 2017.

Ogan. Orixás e entidades da Umbanda e do Candomblé. Disponível em: <https://lilamenez.wordpress.com/tag/ogan/>. Acesso em: 22 de outubro de 2017.

O dono da voz que chama o mundo afro. Disponível em: <http://mundoafro.atarde.uol.com.br/tag/alabe/>. Acesso em: 18 de outubro de 2017.

Olodumaré. Disponível em: <http://www.vetorial.net/~rakaama/o-olodumare.html>. Acesso em: 18 de outubro de 2017.

Ossain/Ossanha. Candomblé da Bahia. Disponível em: <https://candombledabahia.wordpress.com/2012/08/10/ossain-ossanha/> . Acesso em 18 de outubro de 2017.

PRANDI, Reginaldo. **O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300015 . Acesso em: 19 de outubro de 2017.

REIS, J.J. **Domingos Sodré: um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do séc. XIX.** São Paulo. Companhia das Letras. 2008.

Apêndice F: O racismo no Brasil e na escola em números e um debate sobre cotas raciais.

Componentes curriculares: Sociologia e Matemática.

Aulas previstas: 6

Sociologia

Objetivos:

- Identificar os processos de preconceito e discriminação racial no Brasil.
- Ler e analisar tabelas simples sobre dados de mobilidade e estratificação social no Brasil.

Matemática:

Objetivos:

- Organizar e tabular um conjunto de dados. Interpretar e utilizar dados apresentados em tabelas.
- Representar um conjunto de dados graficamente.
- Interpretar e utilizar dados apresentados graficamente. Selecionar a maneira mais adequada para representar um conjunto de dados

Introdução

Ao se trabalhar a questão de preconceito e discriminação racial no Brasil deve-se tomar o cuidado, pois é, ao mesmo tempo, uma faca de dois gumes, uma vez que ao tentar denunciar a realidade e as formas de preconceito pode incorrer na afirmação de estereótipos e, de certa forma, sangrar ainda mais a ferida. Para evitar esse risco negativo que a atividade pode gerar é importante partir do princípio de uma abordagem na qual os alunos possam partir da vivência do seu dia a dia e de suas experiências, construindo o seu conhecimento, podendo então reconhecer os processos de construção do preconceito e da discriminação racial que envolvem o seu contexto.

Como o preconceito é um fenômeno social construído cabe à escola trabalhar para a sua desconstrução, de forma que os alunos possam compreender os processos

que resultam no preconceito racial e na cristalização de verdades preestabelecidas. Isso por que a escola, conforme abordou Sara Moitinho

“A escola e o currículo podem procurar desconstruir as identidades essencializadas e estereotipadas e proporcionar a construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, assim como de valorização das diferentes identidades em construção presentes no cotidiano escolar. (MOITINHO, 2009).

Deste modo, compreender o contexto social, econômico e cultural pode ser uma maneira de diagnosticar os problemas que envolvem a construção de preconceitos ao longo do tempo, ao mesmo tempo que poderá contribuir para que sejam desconstruídos estereótipos em torno das minorias em quesito de direito, neste caso a população negra.

Dados estatísticos elaborados por centros de pesquisas sobre a condição social da população no Brasil, bem como dados elaborados pelos próprios alunos sobre seu contexto tornam-se ferramentas de análise e de compreensão dessa realidade, os quais devem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Aqui não se almeja que os alunos sejam pesquisadores do Censo, mas que sua participação no processo possa contribuir para que construam o conhecimento em si, podendo então, compreender sua realidade e a partir daí lutar para minimizar as desigualdades, sejam elas raciais ou sociais.

Outro fator do cotidiano dos alunos que merece atenção e que devem ser utilizado nesse processo de desconstrução de preconceitos são as produções culturais midiáticas com as quais eles têm contato, podendo ser uma série, um filme, uma telenovela, um comercial, um livro etc. Esses materiais devem ser analisados estatisticamente com o fito de comparar com os dados levantados pelos alunos, bem como com dados oficiais sobre a questão socioeconômica. Isso tudo para que possam também compreender que os mecanismos midiáticos não são neutros, e sim carregados de um discurso que pode tanto contribuir para construir preconceitos como cristalizá-los.

Condições prévias para o trabalho.

É importante que os alunos tenham conhecimento de conceitos tais como: preconceito, racismo e discriminação racial. Para facilitar este trabalho em sala de aula

sugere-se que o professor trabalhe esses conceitos por meio de uma abordagem dialogada com os alunos, buscando nas suas vivências o que eles entendem por essas palavras/conceitos.

Aula 1.

Sociologia.

Para dar início a essa sequência didática proponha aos alunos uma reflexão acerca de uma cena da “Malhação 1999” disponível no Capítulo 72. A primeira parte da cena tem início em 00:14:15 e vai até 00:15:28; a segunda parte da cena inicia-se em 00:16:04 e vai até 00:16:55. (<https://www.youtube.com/watch?v=McSKrc4gadI>). Neste capítulo Sávio, um adolescente negro, é barrado ao tentar entrar no clube onde os alunos do colégio Múltipla Escolha frequentam. Sávio ameaça registrar uma queixa. Guto, personagem branco, professor de educação física no Colégio Múltipla Escolha chega no momento em que Sávio é barrado. Outro homem branco, gerente do clube, desculpa-se com Sávio dizendo que houve um mal-entendido. Sávio não registra a queixa, frequenta o clube, porém indignado. O professor deve estar atento para as ações presentes durante a cena, tais como a fala dos personagens, a expressão facial, os gestos etc.

Leve o vídeo aos alunos e deixe eles refletirem sobre o que compreenderam desse trecho do episódio. Peça para que os alunos descrevam, de forma oral, como são os personagens que participam da cena, que roupas vestem e as atitudes que eles apresentam diante da problemática que a cena busca traçar. Questione os alunos: Sávio teria sofrido racismo, preconceito racial ou discriminação racial?

A partir deste questionamento e de ouvir as posições dos alunos apresente a eles o trecho do texto de Nilma Lino Gomes disponível no Anexo I. Solicite aos alunos que primeiro façam a leitura silenciosa do texto. A partir da leitura estimule-os a participarem da aula expressando suas impressões sobre o texto e o vídeo, de modo que relacionem os conceitos empregados e a prática de racismo sofrida por Sávio no vídeo.

Aula 2.

Sociologia.

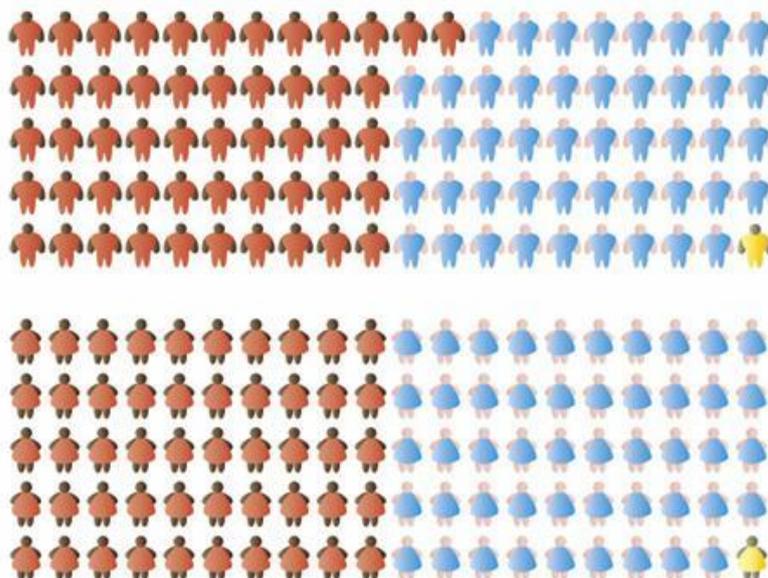
Nesta aula retome as questões levantadas na aula anterior acerca do vídeo assistido e dos conceitos estudados a partir do texto de Nilma Lino Gomes.

Para dar sequência à atividade disponibilize aos alunos os seguintes gráficos disponíveis no Anexo II. Solicite que eles façam uma leitura minuciosa dos gráficos.

Gráfico I.

População

Distribuição percentual da população segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

- A) O que este gráfico representa?
- B) Qual segmento racial prevalece?

Gráfico II.

Educação

Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 1999 e 2009.



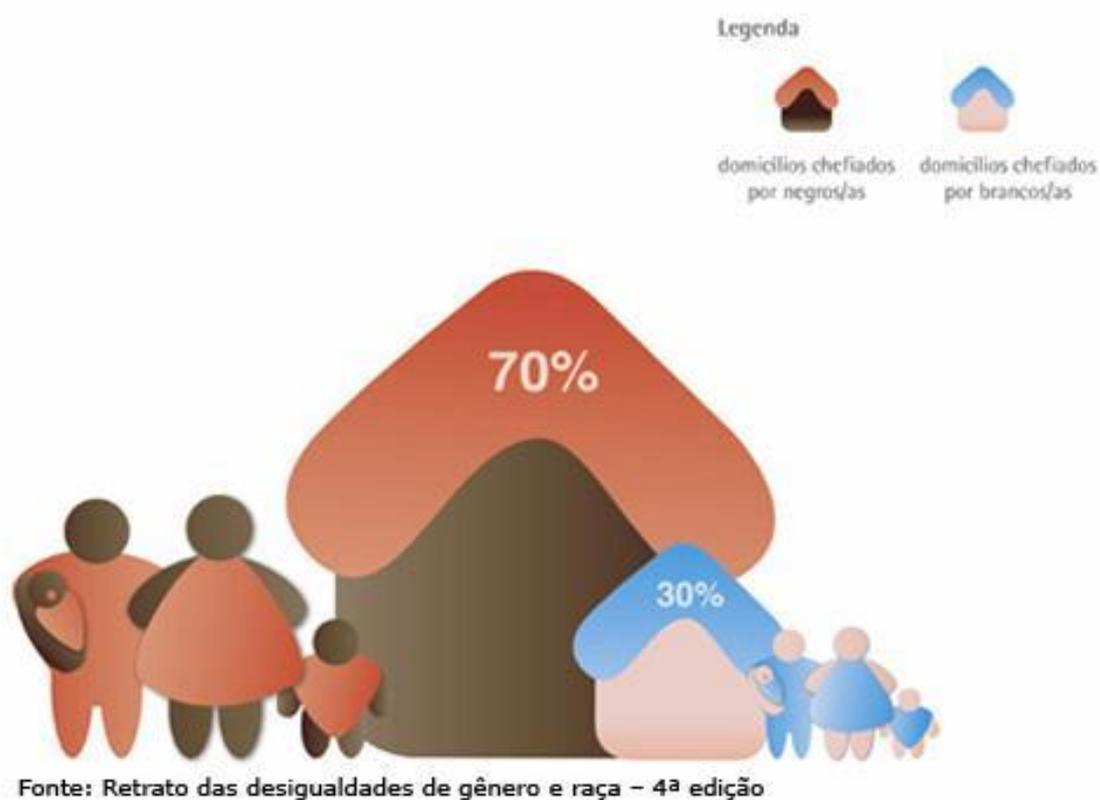
Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

- A) Do que se trata esse gráfico?
- B) Qual segmento por gênero possui maior tempo de escolaridade?
- C) Qual segmento por raça possui maior escolaridade?
- D) O que se pode concluir observando os anos de 1999 e 2009 tanto no segmento racial quanto por gênero a respeito da escolaridade?

Gráfico III.

Previdência e assistência social

Distribuição dos domicílios que recebem Bolsa Família, segundo cor/raça do/da chefe. Brasil, 2006.

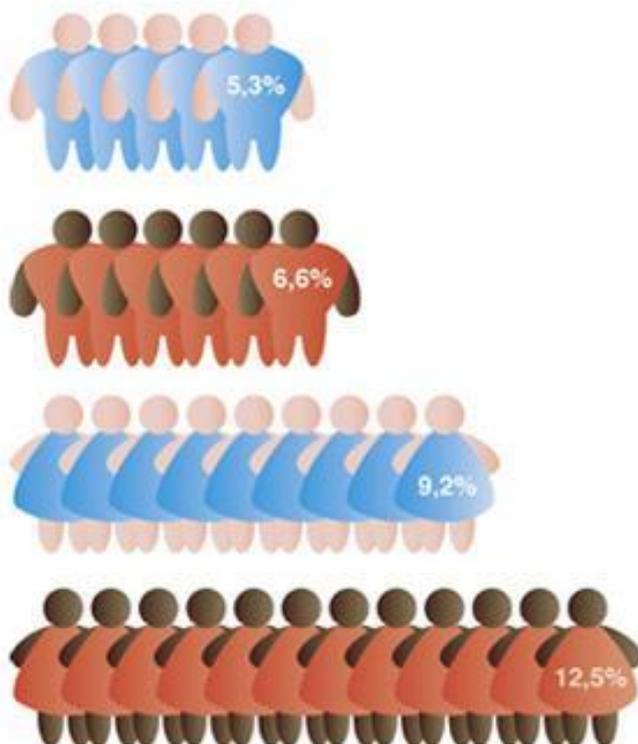


- A) Do que se trata esse gráfico?
- B) A quem o Programa Bolsa Família é destinado?
- C) De acordo com o gráfico qual segmento racial prevalece com beneficiários no Programa Bolsa Família?
- D) Essa informação pode nos passar outra informação? Qual?

Gráfico IV.

Mercado de trabalho

Taxa de desemprego da população de 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

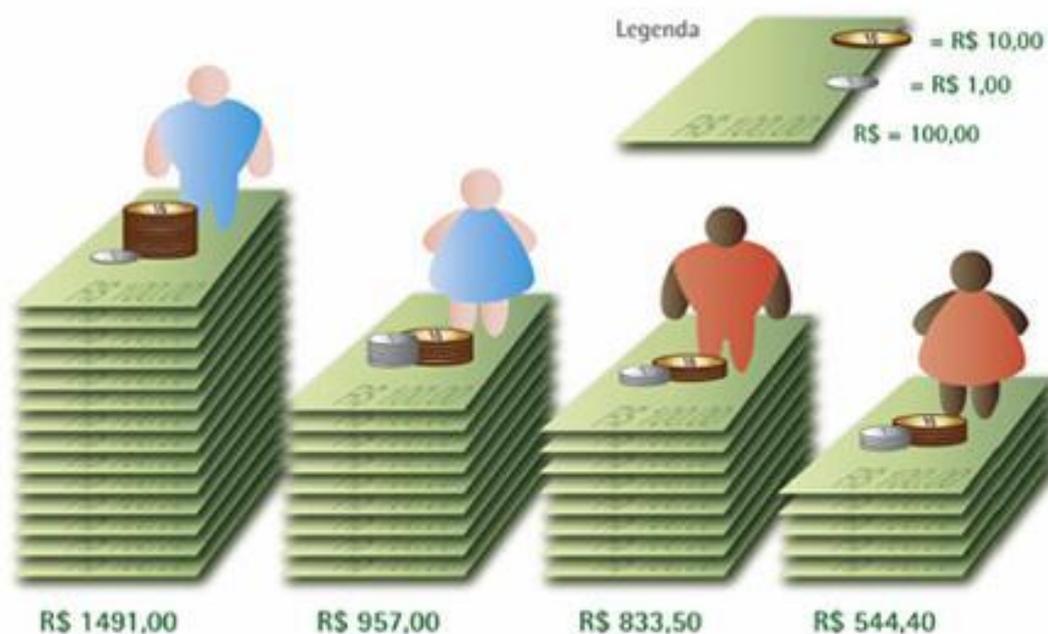
- Do que se trata esse gráfico?
- Qual segmento por gênero sofre mais com o desemprego?
- Qual segmento por raça sofre mais com o desemprego?
- Comparando as informações desse gráfico com o Gráfico II o que se pode deduzir?

Apesar das mulheres possuírem maior tempo de estudo, elas sofrem mais com o desemprego. O que piora ainda mais para as mulheres negras, que possuem mais tempo de escolaridade que os homens negros, porém são mais afetadas com o desemprego.

Gráfico V.

Pobreza, distribuição e desigualdade de renda

Renda média da população, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

- Do que se trata esse gráfico?
- Observando a média salarial de homens e mulheres, quem tem maior rendimento salarial?
- Observando a média salarial entre brancos e negros qual destes segmentos possui maior rendimento salarial?
- Comparando esse gráfico com o Gráfico II e IV o que se pode deduzir?

A partir da leitura e análise dos gráficos finalize a aula com o vídeo da música de Bia Ferreira “Cota não é esmola”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>. A música vem com o propósito de uma reflexão sobre as cotas raciais no Brasil.

Aula 3, 4 e 5.**Matemática.****Aula 3.**

Como atividade o professor deve orientar os alunos que eles farão uma pesquisa estatística na escola, buscando apontar as condições socioeconômicas dos alunos. Para tanto, divida a turma em grupos, de modo que cada grupo fique responsável por uma turma. Distribua a ficha para a pesquisa disponível no Anexo III. Informe aos alunos que eles deverão utilizar o espaço da aula para a pesquisa. Para isso, combine antecipadamente com os professores que os alunos irão fazer uma pesquisa com os alunos em sala de aula. Ao professor caberá auxiliar os alunos a agrupar os dados e a elaborar gráficos após a coleta de dados.

Aula 4.

Nesta aula os alunos deverão se reunir para compilar os dados. No anexo III cada grupo irá registrar e agrupar os dados levantados. Como o método aqui empregado é comparativo, então, cada equipe terá que:

- 1) Contar o total de questionários respondidos.
- 2) Separar os questionários por etnia.
- 3) Utilizar uma planilha (Anexo III) para registrar as informações referentes a cada etnia.

4) Após todos os grupos terem compilados os dados, juntamente com o professor deverão preencher a mesma planilha (Anexo IV) para consolidar a pesquisa.

5) Registrar as informações na planilha eletrônica “Pesquisa_Interdisciplinar_Sociologia_Matemática” que acompanha este material. Na impossibilidade de utilizar uma planilha eletrônica o professor de matemática poderá lançar os dados na lousa e, como atividade, solicitar que os alunos construam os gráficos. As questões abaixo são norteadoras para o direcionamento dos dados. Outras questões poderão ser introduzidas a partir do interesse e da necessidade da pesquisa.

- 1) Qual o total de pessoas entrevistadas?
- 2) Qual a proporção de negros, indígenas e brancos?
- 3) Qual a proporção de negros, indígenas e brancos no ensino fundamental?
- 4) Qual a proporção de negros, indígenas e brancos no ensino médio?

- 5) Qual a proporção de negros, indígenas e brancos que residem na zona rural?
- 6) Qual a proporção de brancos, indígenas e negros que residem na zona urbana?
- 7) Qual a proporção de negros que declararam viver em casa própria? E em casa cedida? E em casa alugada?
- 8) Qual a proporção de brancos que declararam viver em casa própria? E em casa cedida? E em casa alugada?
- 10) Qual a proporção de indígenas que declararam viver em casa própria? E em casa cedida? E em casa alugada?
- 11) Qual a proporção de negros que declararam viver com até 2 pessoas em casa? E de 3 a 5? E com mais de 5?
- 12) Qual a proporção de brancos que declararam viver com até 2 pessoas em casa? E de 3 a 5? E com mais de 5?
- 13) Qual a proporção de indígenas que declararam viver com até 2 pessoas em casa? E de 3 a 5? E com mais de 5?
- 14) Qual a proporção de negros, brancos e indígenas que declararam ter uma renda de
 - a) até 1 salário mínimo?
 - b) Mais de 1 e menos de 2 salários mínimos?
 - c) Mais de 2 e menos de 3 salários mínimos?
 - d) mais de 3 salários mínimos?
- 15) Qual a proporção de desempregados negros, indígenas e brancos?
- 16) Qual a proporção de negros, indígenas e brancos beneficiários do Programa Bolsa Família?
- 17) Qual a proporção de negros, indígenas e brancos com
 - a) Ensino Fundamental incompleto.
 - b) Ensino Fundamental completo.
 - c) Ensino médio incompleto.
 - d) Ensino médio completo.
 - e) Ensino superior incompleto.
 - f) Ensino superior completo.
 - g) Especialista.
- 18) Qual a proporção de pessoas que se declararam racistas?

- 19) Qual a proporção de pessoas que declararam conhecer alguém racista?
- 20) Qual a proporção de pessoas que declararam ter sofrido preconceito racial?

Aula 5.

Após o professor compilar os dados com os alunos é necessário que seja feita uma reflexão a partir dos resultados obtidos na pesquisa. Abra um debate com os alunos sobre os resultados apresentados nos gráficos. Deixe que os alunos exponham as suas impressões sobre tais resultados apresentados nos gráficos. O professor poderá ainda propor aos alunos que publiquem esses dados para outras turmas.

Aula 6.

Sociologia.

Retomando a aula sobre racismo, os dados dos gráficos analisados bem como os dados produzidos a partir de levantamento feito pelos próprios alunos o professor poderá propor a leitura de um trecho do livro “Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade” de Lilia Moritz Schwarcz, também disponível no Anexo III, conforme segue abaixo:

A situação aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envolvidos no país de uma ‘boa consciência’ que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoa os possíveis conflitos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente, ora aparece na roupa de alguém outro. É só dessa maneira que podemos explicar os resultados de uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% - dos mesmos entrevistados – disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que consideravam racistas, os entrevistados apontavam com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. Todo brasileiro para se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados.

Debata com os alunos sobre esse trecho do livro com os dados levantados na pesquisa. E, para finalizar a temática promova um debate por meio do grupo criado em rede social sobre cotas raciais, volte à problemática apresentada na letra da música de Bia Ferreira.

Para embasar este debate solicite aos alunos que façam uma pesquisa sobre argumentos contrários e favoráveis sobre as cotas raciais. Caso o professor opte, poderá fazer uma abordagem dialogada em sala de aula sobre tais argumentos, lembrando sempre que esses argumentos deverão vir dos alunos e que um mesmo aluno deverá apresentar argumentos favoráveis e contrários. Isso para que possa conhecer os reais argumentos e fugir do senso comum.

Deixe claro para os alunos que a intenção dessa aula em sala será para eles conhecerem os argumentos favoráveis e também contrários sobre as cotas raciais. Posterior ao diálogo em sala, o professor lança o debate via grupo em rede social, isso por que todos os alunos em sala de aula não terão a oportunidade de expressar seu ponto de vista em virtude do tempo, o que na rede social todos os alunos terão essa oportunidade.

Anexo I do Apêndice F: Racismo, Preconceito Racial e Discriminação Racial.

Trechos do texto *“Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”* de autoria de Nilma Lino Gomes. (Adaptado para fins didáticos).

RACISMO

As tensões entre diferentes ênfases, concepções e práticas sociais mostram que a questão do racismo é extremamente complexa. Exige de nós um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

[...] o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional.

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. É o que vemos quando nos reportamos ao extinto regime do Apartheid na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos, sobretudo na década de 60, 70 e 80. No Brasil, esse tipo de racismo também existe, mas geralmente é camuflado pela mídia.

A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em

retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.

[...]

Dessa forma, segundo Hélio Santos (2001: 85), o racismo parte do pressuposto da “superioridade de um grupo racial sobre outro” assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”.

Preconceito racial

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos.

[...] Zilá Bernd (1994: 9-10) afirma que o indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos fatos. É, pois, uma posição dogmática e sectária que impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levá-los à reavaliação de suas posições.

É por isso que ninguém gosta de se assumir preconceituoso. É comum ouvirmos afirmações do tipo “não sou preconceituoso!”; “no Brasil não existe preconceito racial, pois somos frutos de uma grande mistura racial e étnica!” Mas, muitas vezes, quando essas pessoas são interrogadas se permitiriam o casamento da filha ou do filho com uma pessoa negra, a primeira resposta é a negação; [...] Essa contradição na forma como o brasileiro e a brasileira expressam o seu sentimento e o julgamento das pessoas negras confirma a lamentável existência do preconceito racial entre nós.

O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. [...].

[...]

A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do

preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois estes três processos: “se realimentam mutuamente, mas diferem um pouco entre si. O racismo, como doutrina da supremacia racial, se apresenta como a fonte principal do preconceito racial”

Discriminação Racial

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Devemos tomar cuidado, entretanto, para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito. Esse tipo de pensamento possui enorme aceitação no Brasil. Segundo Maria Aparecida Silva Bento Teixeira (1992: 21), ele é fruto do mito da democracia racial onde se afirma: “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial”. Conforme essa autora, neste modelo de preconceito causa discriminação observamos a ênfase que recai sobre o indivíduo como portador de preconceito, como a fonte que gera a discriminação. A autora nos alerta para um outro foco de análise, mostrando que a discriminação racial pode ser originada de outros processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo. Estamos, então, diante da distinção entre a discriminação provocada por interesse. Essa última tem a noção de privilégio como foco principal, ou seja, a continuidade e a conquista de privilégios de determinado grupo sobre o outro seriam as responsáveis pela sua perpetuação, “independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito” (TEIXEIRA, 1992: 22).

Segundo Luciana Jaccoud e Nathalie Begin (2002), a literatura especializada ainda nos apresenta mais algumas distinções entre diferentes tipos de discriminação racial. A mais frequente é a que diferencia entre discriminação direta e indireta. A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor. A discriminação indireta é “aquela que redunde em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas

aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (JACCOUD e BEGIN, 2002).

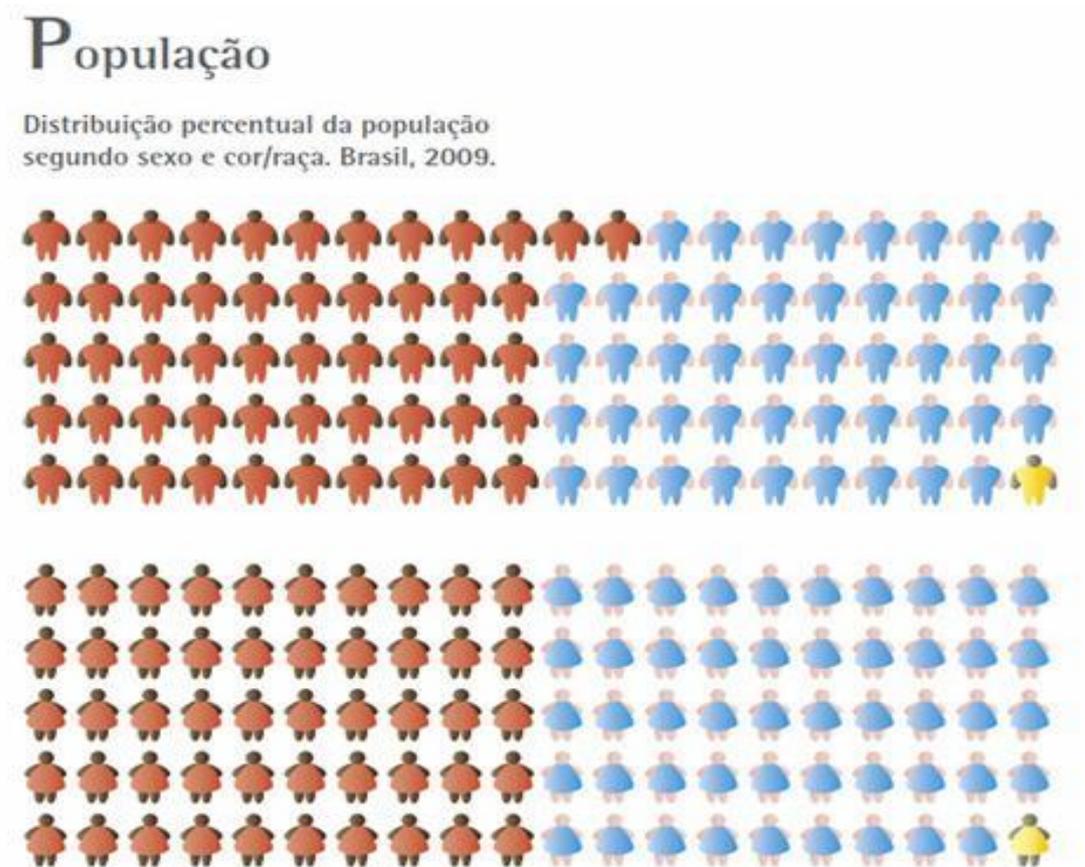
Segundo as autoras, a discriminação indireta tem sido compreendida como a forma mais perversa de discriminação. Ela geralmente alimenta estereótipos sobre o negro e é exercida sob o manto de práticas administrativas ou institucionais. A melhor forma de tornar esse tipo de discriminação visível e de superá-la é através da análise de indicadores de desigualdade entre os grupos.

A discriminação indireta é identificada quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são sistematicamente desfavoráveis para um subgrupo racialmente definido em face dos resultados médios da população. Um exemplo dessa forma de discriminação poderia ser dado pelo pouco sucesso dos negros no ensino fundamental, em que pese o alto grau de universalização atingido por esse nível de ensino.

(GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62).

Anexo II do Apêndice F: Atividade de leitura e análise de gráficos.

Gráfico I.



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

- A) O que este gráfico representa?
- B) Qual segmento racial prevalece?

Gráfico II.

Educação

Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 1999 e 2009.



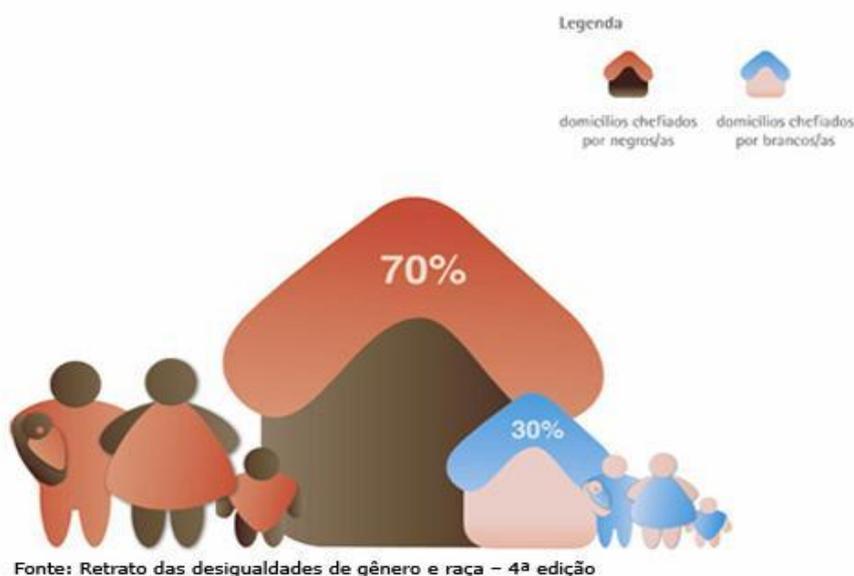
Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

- A) Do que se trata esse gráfico?
- B) Qual segmento por gênero possui maior tempo de escolaridade?
- C) Qual segmento por raça possui maior escolaridade?
- D) O que se pode concluir observando os anos de 1999 e 2009 tanto no segmento racial quanto por gênero a respeito da escolaridade?

Gráfico III.

Previdência e assistência social

Distribuição dos domicílios que recebem Bolsa Família, segundo cor/raça do/da chefe. Brasil, 2006.

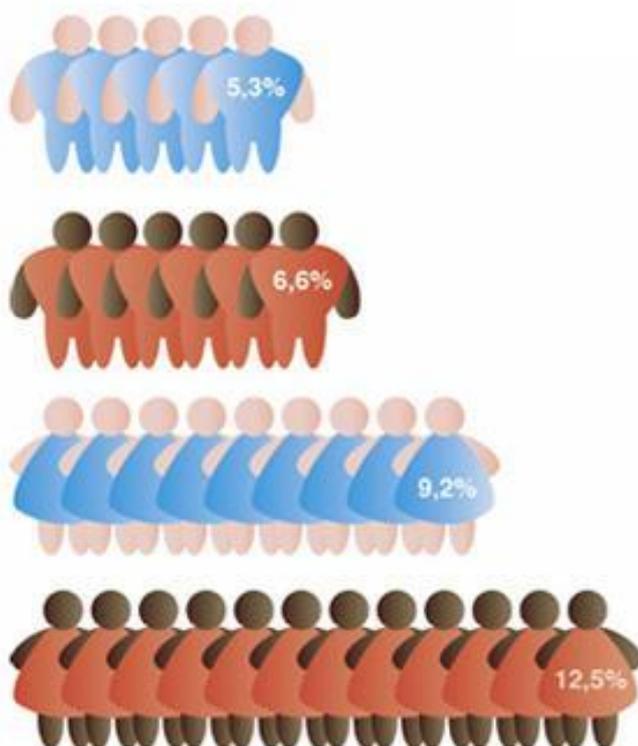


- A) Do que se trata esse gráfico?
- B) A quem o Programa Bolsa Família é destinado?
- C) De acordo com o gráfico qual segmento racial prevalece com beneficiários no Programa Bolsa Família?
- D) Essa informação pode nos passar outra informação? Qual?

Gráfico IV.

Mercado de trabalho

Taxa de desemprego da população de 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

- A) Do que se trata esse gráfico?
- B) Qual segmento por gênero sofre mais com o desemprego?
- C) Qual segmento por raça sofre mais com o desemprego?
- D) Comparando as informações desse gráfico com o Gráfico II o que se pode deduzir?

Gráfico V.

Pobreza, distribuição e desigualdade de renda

Renda média da população, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.



Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição

- Do que se trata esse gráfico?
- Observando a média salarial de homens e mulheres, quem tem maior rendimento salarial?
- Observando a média salarial entre brancos e negros qual destes segmentos possui maior rendimento salarial?
- Comparando esse gráfico com o Gráfico II e IV o que se pode deduzir?

Anexo III do Apêndice F: Ficha para pesquisa com a comunidade escolar

NÃO SE IDENTIFICAR NA PESQUISA. (Não coloque seu nome ou qualquer outra forma que possa identificar-se).

Escola: _____

1. Turno: () Manhã () Tarde
2. Ensino: () Fundamental () Médio
3. Etnia/raça: () Negro () Indígena () Branco
4. Gênero: () Feminino () Masculino
5. Moradia:
 - 5.1. () Zona rural () Zona urbana
 - 5.2. () Própria () Alugada () Cedida
 - 5.3. Número de pessoas que residem na sua casa (contando com você):
() Até 2 () de 3 a 5 () mais de 5
6. Questão econômica e social:
 - 6.1. Faixa salarial:
 - () Até 1 salário mínimo.
 - () De 1 a 2 salários mínimos.
 - () De 2 a 3 salários mínimos.
 - () Mais de 3 salários mínimos.
 - 6.2. Há alguém desempregado na sua casa? () Sim () Não
 - 6.3. Sua família é beneficiária do Programa Bolsa Família? () Sim () Não
 - 6.4. Qual o maior grau de escolaridade dos membros de sua família (que residem com você)?
 - () Ensino Fundamental incompleto.
 - () Ensino Fundamental completo.
 - () Ensino médio incompleto.
 - () Ensino médio completo.
 - () Ensino superior incompleto.
 - () Ensino superior completo.
 - () Especialista.
7. Religiosidade.
 - 7.1. Você tem uma religião? () Sim () Não
 - 7.2. Se sim, qual?
 - () Umbanda. () Candomblé () Adventista do Sétimo Dia
 - () Igreja do Evangelho Quadrangular () Congregação Cristã
 - () Espírita () Assembleia de Deus () Católica
 - () Outra. Qual? _____.
8. Conflitos raciais.
 - 8.1. Você se considera uma pessoa racista? () Sim () Não
 - 8.2. Você conhece alguma pessoa racista? () Sim () Não
 - 8.3. Você já sofreu algum preconceito racial? () Sim () Não

Anexo IV do Apêndice F: Trecho do livro “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: o racismo na intimidade”.

Leia o trecho do livro “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: o racismo na intimidade”, escrito por Lilia Moritz Schwarcz.

A situação aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envolvidos no país de uma ‘boa consciência’ que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoa os possíveis conflitos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente, ora aparece na roupa de alguém outro. É só dessa maneira que podemos explicar os resultados de uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% - dos mesmos entrevistados – disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que consideravam racistas, os entrevistados apontavam com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. Todo brasileiro para se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados.

(SCHWARCZ, L. M. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: o racismo na intimidade. – Col. Agenda Brasileira. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 32).

Combine com o professor para que a socialização do vídeo ocorra para toda a comunidade escolar.

Referências.

BRASIL. IPEA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/infograficos.html>. Acesso em: 9 de janeiro de 2019.

Edu Em Malhação. **Malhação 1999 – Capítulo 72**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=McSKrc4gadI>. Acesso em 9 de janeiro de 2018.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 – 62. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

SCHWARCZ, L. M. **Nem Preto Nem Branco, Muito Pelo Contrário: o racismo na intimidade** – Col. Agenda Brasileira. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Apêndice G: Manifestações culturais afro-brasileiras no espaço escolar.

Componentes curriculares: História, Artes ou Educação Física.

Objetivos:

- Dar visibilidade às manifestações culturais afro-brasileiras.
- Promover o diálogo entre a sociedade civil organizada e a comunidade escolar.
- Desmistificar estereótipos e valorizar a cultura afro-brasileira.

Componente curricular sugerido: História, Educação Artística e Educação Física.

Materiais necessários:

- Não há.

Condições prévias para o desenvolvimento desta atividade.

Para o desenvolvimento desta atividade não requer condições prévias.

Por que trabalhar sob essa perspectiva?

Sob a ótica de estabelecer uma visibilidade positiva das identidades negras é preciso que o espaço da escola seja palco das manifestações culturais de origem africana e afro-brasileira, assim como de toda a diversidade, para que de fato possa estabelecer um currículo escolar voltado para a diversidade e neste caso, para o trabalho e valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira.

Cabe ressaltar aqui os dizeres de Bastos (2015) ao citar que é na escola que os diferentes sujeitos que compõem o processo educativo constroem diferentes identidades, mostrando o quanto é importante o papel da escola nessa formação de sujeitos. Ainda acrescentando o quanto a escola é capaz de perpetuar determinadas ideologias e atitudes que podem muitas vezes conduzir a ações discriminatórias e racistas.

Deste modo é preciso repensar o espaço da escola como agente que é capaz de promover o respeito mútuo entre a diversidade, bem como de reconhecer e valorizar a cultura e a história africana e afro-brasileira, com o intuito de promover nos

alunos e alunas, negros e não negros, a empatia e a valorização dos elementos que compõem o cenário histórico e cultural brasileiro, de modo que seja possível também elevar a autoestima daqueles que se identificam com a história e a cultura negra, potencializando os aspectos das identidades negras e o seu reconhecimento.

Reforçando o que foi disposto acima Gomes (2003, p. 79) diz que

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade

Diante desses aspectos é preciso alertar que

Se a escola não proporcionar conhecimentos que abordem a diversidade étnico-racial de nosso país, que problematizem as posições sociais historicamente construídas de cada grupo social, não oferecer elementos que positivem a imagem do ser negro e ser mulher, muitos alunos e alunas ainda serão estigmatizados e carregarão ressentimentos sobre a sua própria identidade (BASTOS, 2015, p. 626).

Neste mesmo modo, Gomes (2003) que também aposta no espaço da escola como local para se quebrar barreiras e preconceitos, ainda sustenta que “uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra” (IDEM, p. 77).

Além do mais é preciso pensar a escola como espaço de manifestações culturais diversas, capaz de apontar outros valores e conhecimentos e não como um campo de perpetuação de práticas discriminatórias e engessadas, como também, ao se trabalhar a questão do negro na escola, não se pode correr o risco de trabalhar apenas o preconceito e a discriminação, mas também os elementos culturais que fazem parte da cultura e da história africana e afro-brasileira.

Orientações para o professor.

Pesquise se na localidade na qual está inserida a escola há grupos ou entidades que trabalham na preservação da cultura negra. Na impossibilidade parta para uma busca regional, nas cidades vizinhas, pois levar os protagonistas da cultura negra para

o espaço escolar é fundamental para a valorização, o diálogo e o contato mais próximo entre a escola e a comunidade.

A proposta é que seja trabalhada pelo menos três elementos culturais relacionados com a valorização da identidade negra. Verifique a existência de pelos menos três na sua região e convide-os para uma roda de conversa na sua escola, como também uma mostra de danças típicas bem como das religiões de matrizes africanas.

Como sugestões seguem:

- A capoeira;
- A estética negra;
- A religiosidade (Candomblé, Umbanda, Moçambique);

Para que o trabalho não fique exaustivo e longo é sugerido que cada um seja realizado em um dia.

Também não restrinja esse trabalho apenas a uma turma específica, mas convide toda a comunidade escolar para participar.

Após delimitar os elementos culturais que irão visitar a escola, solicite uma pesquisa simples para que os alunos se familiarizem com o tema e que a partir da pesquisa possam elaborar perguntas sobre dúvidas que ainda persistem sobre a temática abordada.

Para a equipe com a qual estará desenvolvendo o projeto é importante que eles entrevistem as pessoas que irão até a escola. Isso porque o trabalho final do projeto consistirá em elaborar um documentário sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Como avaliar o aprendizado?

A avaliação se dará por meio da observação do professor quanto a interação, participação e respeito dos alunos envolvidos com os representantes da história e cultura negra. Portanto, a avaliação constituir-se-á na medida em que as ações serão realizadas, cabendo ao professor, ao identificar ações desrespeitosas, trabalhar a desconstrução do senso comum em sala de aula.

Referências.

BASTOS, P.C. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. In. **Revista Eletrônica da Educação**. V. 9. Ed. 2. 615 – 626. 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1117/425>. Acesso em: 24 de janeiro de 2018.

GOMES. N. L. Cultura Negra e Educação. In. **Revista Brasileira de Educação**. V. 23. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

Apêndice H: Produzindo um documentário e socializando a produção

Componentes sugeridos: História, Língua Portuguesa e Artes.

Objetivos:

- Produzir vídeo-documentário contemplando a história e a cultura africana e afro-brasileira.
- Divulgar de maneira positiva as identidades negras por meio de um produto audiovisual.

Materiais necessários:

- Câmera de filmagem ou celular com câmera.
- Computador com software para edição de áudio, vídeo e imagem.

Aulas previstas:

4 horas aula.

Condições prévias:

Como requisito prévio para o desenvolvimento deste trabalho é que todas as atividades propostas tenham sido cumpridas, a fim de que os alunos possam ter um maior conhecimento sobre o que irão abordar no seu documentário.

Os alunos também devem ter conhecimento sobre software de edição de vídeo, o que na atualidade não será uma novidade para jovens e adolescentes já imersos nesse contexto midiático.

Por que trabalhar sob essa perspectiva?

Inserir as novas tecnologias da informação e comunicação no espaço escolar e como ferramentas da construção do saber é uma estratégia metodológica que visa aproximar mais os alunos do processo educativo, tendo em vista a ampla aceitação dessas novas tecnologias entre a população mais jovem, além de que possibilita a escola adquirir enorme importância lançando mão dessa estratégia, uma vez que dá

voz aos novos sujeitos do discurso e faz potencializar a figura do educador, que deixa de ser um simples transmissor de conteúdos e passa a formular problemas estratégicos que possibilitarão o diálogo entre culturas e gerações posto também que a mídia contribui para a formação de percepções e cognições, atua sobre identidades culturais, a educação, o mundo do trabalho, o exercício de cidadania, bem como sobre a percepção do tempo (PIRES, 2010).

É importante também apostar na complexidade do trabalho com vídeos, uma vez que possibilitará a todos desempenharem uma função, seja ela técnica ou intelectual, a depender da habilidade de cada um dos envolvidos, indo desde o que irá fazer as gravações, passando por aqueles que se desempenham melhor na produção da narrativa, chegando naquele que tem mais desenvoltura e menos inibição diante da câmera até aquele outro que cuidará da edição do vídeo final.

Além do mais os alunos serão os protagonistas no desenvolvimento do seu processo de conhecimento, uma vez que serão instigados a investigar, a ir além dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula ou no grupo em rede social, podendo ter o seu espaço e também voz diante da temática desenvolvida, fugindo de um trabalho engessado, isso porque

“Não cabe aos educadores colocarem-se na posição de “legisladores”, impondo valores e normas da cultura oficial, pois os jovens estão crescendo numa sociedade heterogênea, multicultural, com diferentes concepções de moral e diferentes tradições culturais que coexistem lado a lado”. (IDEM, p. 292).

Ainda vale dizer que em se tratando da temática sobre a visibilidade positiva das identidades negras os alunos poderão partir de suas próprias vivências, de seu dia a dia, estimulando tanto o protagonismo para a luta contra processos discriminatório quanto para o reconhecimento positivo das identidades negras, da cultura e da história africana e afro-brasileira.

Assim, vale acrescentar aqui a afirmação de Dall’Agnol (2015, p. 115) sobre o trabalho de produção audiovisual e o aluno como protagonista nesse processo, destacando que “essa é a missão: humanizar por meio da produção audiovisual, contribuindo assim, para o desenvolvimento do sentimento de identidade (autoestima) e de pertença (visibilidade e reconhecimento)”.

Orientações para o professor

Proponha a divisão dos grupos na turma com a qual irá aplicar a elaboração do vídeo-documentário, mas deixe sempre os alunos livres para escolherem o seu grupo. Como se trata de um trabalho complexo é importante que a orientação para a formação dos grupos ocorra de forma que todos os componentes do grupo tenham uma função a realizar, isso para que todos participem.

Como o tema aqui já está previamente definido, ou seja, abordar a questão das identidades e da cultura e história africana e afro-brasileira oriente os alunos sobre o que poderão abordar no documentário, pensando que também deverão aproveitar as atividades desenvolvidas no projeto, bem como o conhecimento adquirido por meio delas, assim os alunos poderão partir da própria análise da produção cultural que realizaram, dos gráficos que montaram para abordar uma denúncia ao racismo, em sequência poderão escolher uma cena do produto cultural que analisaram e trabalhar com essa cena, a fim de explorar os mecanismos de perpetuação do preconceito que existem nela e propor, seja de forma oral ou por meio da reinterpretação o modo pelo qual consideram que seria uma forma positiva de abordar as identidades negras.

Em um segundo momento, poderão partir para entrevistas com pessoas da comunidade, abordando elementos da cultura africana e afro-brasileira, biografias, literatura negra, e fecharem com um pensamento filosófico ou uma música, um poema que faça referência à história e cultura negra. Enfim, há uma gama de opções, as quais poderão ser escolhidas cuidadosamente pelos alunos, sob a orientação do professor que deverá estar atento às escolhas dos alunos para direcioná-los, apontar caminhos, não definir o objeto de estudo do grupo, mas a partir da escolha do grupo sugerir textos, imagens, sites, vídeos, agendar entrevistas com representantes de comunidades negras que contribuirão para o desenvolvimento do trabalho.

Elaborando o roteiro para a produção.

Aqui é o passo inicial para a produção do documentário, é o embrião, o gênese, é donde tudo começa. Elaborar o roteiro é a planta do seu documentário que precisa ser arquitetado cuidadosamente, pensando nos assuntos que serão abordados, nas imagens que serão utilizadas, nas filmagens que irão compor, nas músicas que farão

parte do repertório etc. E tudo isso não pode ser pensando como algo engessado, fixo, mas sim flexível, plástico, que pode ser moldado, cortado e também reajustado, tendo em vista que no decorrer do trabalho novas ideias irão surgir bem como contratemplos que deverão ser administrados para que tudo ocorra da melhor maneira possível. Isso por que

Quando surge a ideia de fazer um documentário, normalmente aparece alguma dificuldade. Por exemplo, a escola não disponibilizar material para a realização do projeto. É verdade! Sabemos que os recursos dispostos nas escolas públicas, muitas vezes, são mínimos. Então, qual seria a solução? Usar os recursos que se têm em casa! Hoje, com as criações tecnológicas, é possível fazer um documentário utilizando apenas câmeras de celulares. (IDEM, p. 96).

Desta forma, o roteiro deve ser pensando como um caminho a trilhar, mas que poderá sofrer alterações dependendo das circunstâncias, porém fica um alerta, mudar constantemente o roteiro poderá não levar a lugar nenhum também, por isso a atuação do professor para a orientação e acompanhamento da produção do roteiro é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho.

O anexo I deste apêndice é uma sugestão de roteiro que se apresenta de modo prático e sintético para a produção de um documentário, que servirá de guia para cada um dos momentos que serão sugeridos pela equipe como o caminho a trilhar para a produção do vídeo que pretendem, ou seja, o assunto que a equipe irá abordar. Desta maneira cabe a equipe detalhar cada um dos momentos que irá compor o seu produto final.

Deve-se, portanto, pensar em cada parte do roteiro. Como uma maneira mais prática para a elaboração do trabalho de um documentário que abordasse a visibilidade negra de forma positiva, assim como qualquer outro documentário, é preciso refletir o que é um documentário, ou seja, trata-se de uma narrativa seguida de imagens que referenciam essas narrativas, podendo ser as imagens fotográficas ou em vídeo. E como se trata de uma narrativa e para que esta tenha sentido, é necessário que o roteiro aborde a introdução, o desenvolvimento (meio) e o fim.

Na introdução sugere-se que seja criada uma narrativa curta do assunto que irá ser desenvolvido, acompanhada de imagens e músicas que fazem conexão com a chamada do trabalho desenvolvido. Por exemplo, suponha-se que uma equipe irá trabalhar a estética negra, logo na introdução eles deverão produzir um pequeno texto introduzindo o assunto, narrando como chegaram a tal escolha, bem como por que é

necessário abordá-lo, sempre associando imagens e música, como por exemplo fotografias de mulheres negras em sala de beleza fazendo um tratamento nos cachos, ou pessoas negras com turbantes e uma música como pano de fundo, como por exemplo a música *Cabelo Crespo*, de Negra Jaque, ou então *Negra Tinta*, de Carú Bonifácio com participação de Bia Ferreira, ou mesmo as duas fazendo uma alternância entre o trecho de uma e outra. Ainda na introdução a equipe poderá dar pistas do que irá rolar no documentário, como por exemplo entrevistas, análise de um livro, filme ou novela etc.

No desenvolvimento é a parte mais complexa do trabalho, pois é o momento de expor toda a narrativa, as entrevistas, as análises, os fatos. Neste momento na produção deve ser dado mais enfoque e mais atenção na produção da narrativa, escolher bem as pessoas que irão entrevistar, elaborar as perguntas com clareza pensando nas respostas que querem obter com tais perguntas. Tendo uma análise de um livro ou um trecho os alunos poderão eles mesmos fazerem essa análise, lógico que com o auxílio de um professor, ou então de um trecho de uma novela, ou dados censitários, enfim, é no desenvolvimento que a narrativa precisa ter força para entreter o ouvinte e ao mesmo tempo passar a mensagem que se almejou por meio das informações que virão das entrevistas e análises. Ainda pegando o exemplo da estética poderão fazer uma entrevista com um profissional especialista em cabelos crespos, podendo ele dar dicas de cuidados, tratamentos adequados, como também sobre o porquê do uso dos turbantes como símbolo cultural e estético, e também fazer uma análise por exemplo de cenas da produção cultural analisada pelos alunos, pensando na estética dos personagens negros que faziam parte daquela trama etc. Portanto, no roteiro todos esses passos deverão estar detalhados, afim de facilitar o processo.

Já na conclusão recomenda-se que os alunos busquem fechar o seu vídeo com uma narrativa positiva, respeitosa e de incentivo às manifestações culturais africanas e afro-brasileiras que estão trabalhando. Pode ser a recitação de um poema, um trecho de um livro ou mesmo o relato de um aluno ou aluna. Fechando o exemplo da estética negra, caso tenha o relato de uma aluna negra que antes alisava o cabelo e deixou de alisá-lo, aderindo a valorização da identidade negra, ela mesma poderá dar um relato e incentivar outras meninas negras a valorizar sua identidade, podendo a partir da

autorização da aluna fazer um antes e um depois com fotos. Novamente, todo o material, texto, imagens e como fazer deverão ir para o roteiro.

Aqui discorreremos apenas um simples exemplo para que se possa compreender como proceder na elaboração do roteiro e ao que se destina cada uma das partes propostas.

A gravação

Como não se trata de um trabalho profissional, mas sim de um trabalho fruto de um processo de ensino e aprendizagem o professor deve ter uma atenção especial nesse momento junto com os grupos para que tanto áudio e imagem fiquem nítidos e as façam referência de fato com o que foi pretendido.

Partindo do pressuposto de que nem as escolas e nem os alunos possuem câmeras profissionais para a gravação, nem um estúdio adequado recomenda-se que utilizem as câmeras dos celulares e, caso esta não seja uma boa câmera para a captura de áudio e imagem simultâneos, poderão gravar utilizando dois celulares, um destinado para a captura da imagem e outro do áudio, os quais poderão ser associados em um programa de edição de vídeos.

Quanto ao estúdio os alunos podem utilizar espaços mais tranquilos do ambiente escolar, como por exemplo a biblioteca, ou então parques na cidade, desde que distante de centros movimentados, isso contribuirá para uma maior nitidez do áudio.

Também oriente os alunos quanto à metodologia da filmagem. Neste caso eles precisam estar atentos ao enquadramento correto para cada momento da filmagem. Lembre-se também que o objetivo não é um curso para produtores de vídeos, mas sim um mecanismo didático que está sendo utilizado para que os alunos expressem suas impressões e manifestem, de forma positiva, sobre as identidades negras, a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Por isso, sugira aos alunos o vídeo *Linguagem Cinematográfica e Enquadramentos – Fazendo Cinema #1*, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=VBWN41WZNY0>. O vídeo permitirá aos alunos compreenderem planos e ângulos que poderá facilitar o trabalho das gravações.

Após as cenas gravadas, definidas as imagens, músicas e textos é hora de partir para a edição dos vídeos. Para a edição os alunos precisarão de computador com software de edição. É sugerido softwares básicos para que os alunos mesmo realizem as edições, de forma simples, apenas cortando vídeos, inserindo transições, alguns efeitos de cor e textos. Como indicação vale citar o Windows Movie Maker, Movavi ou mesmo o Openshot que é para a plataforma Linux, enquanto os dois primeiros são voltados para a plataforma Windows. Pode apostar, esses três softwares são bem simples e, dependendo do público alvo, poderão ter domínio de outros softwares mais avançados. Portanto, sonde com a turma o nível de conhecimento deles sobre tais ferramentas observará que a insegurança maior é por parte do professor e não dos alunos.

Sugestão das aulas.

Aula 1.

Orientação para o grupo, possíveis escolhas, reunião do grupo para decidir os assuntos sobre a cultura, a história e a identidade negra que irão trabalhar.

Aula 2.

Exclusiva para reunião do grupo para escrita do roteiro. Lembre-se aqui de orientar os grupos, sugerir materiais a partir das escolhas dos alunos. Direcione e contribua com o trabalho, mas nunca delimite.

Aula 3.

Exposição dos roteiros pelos alunos ao professor e orientação final. A partir do fechamento do roteiro os alunos estarão aptos para iniciarem os trabalhos. Como sugestão dê um prazo de 15 (quinze) dias para que eles captam as cenas necessárias e façam a edição.

Durante esse prazo fique atento ao trabalho que os alunos estão desenvolvendo, solicite uma gravação para você avaliar nesse período, sonde por onde estão caminhando. Não se ausente do trabalho de orientação ou seu trabalho estará fadado ao fracasso.

Aula 4.

Socialização dos vídeos. Aqui é o momento ímpar, no qual todo o trabalho será socializado com a turma. Após a socialização com a turma é importante ouvir o que os alunos puderam apreender nesse processo de ensino e aprendizagem. Para cada vídeo exposto, abra espaço para os alunos que puderam trabalhar naquele vídeo para que possam expor suas vivências durante a elaboração daquele trabalho e do que realmente foi apreendido por ele, como também das dificuldades que encontrou.

A partir dessas observações o professor poderá ter uma melhor resposta para o seu processo de avaliação, não só do aluno e da equipe, mas do próprio trabalho pedagógico desenvolvido.

Feitas as devidas correções, organize para que esses vídeos circulem pela comunidade escolar, de modo a dar visibilidade tanto no trabalho dos alunos, quanto na visibilidade positiva das identidades, da cultura e da história africana e afro-brasileira.

Referências

DALL'AGNOL, C. **Produção audiovisual como recurso didático-pedagógico no ensino de história: “Como me veem?, “Como eu me vejo?” estudo de caso de adolescentes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social.** Tese de mestrado – ProfHistória. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2015.

NEGRA JAQUE. **Cabelo Crespo.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vOC8M6pEM2g>. Acesso em 5 de maio de 2018.

PEIXA BARRIGUDO. **Carú Bonifácio part. Bia Ferreira – Negra Tinta.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8fN8WSMDJ70>. Acesso em 5 de maio de 2018.

PIRES, E. G. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2018.

PRODUCCINE. **Linguagem Cinematográfica e Enquadramentos – Fazendo cinema #1.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VBWN41WZNY0>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

Anexo I do Apêndice H: Roteiro para produção audiovisual.

PRODUÇÃO DE VÍDEO DOCUMENTÁRIO

Nome _____ **da** _____ **Equipe:** _____

FUNÇÕES EXERCIDAS/NOMES

Diretor: _____

Redação: _____

Narração/Reportagem: _____

Direção de arte: _____

Direção de imagem (operador de câmera): _____

Outros:

TÍTULO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL:

Escolha do tema

Para oportunizar a escolha temática do vídeo o grupo poderá optar por estratégias diferenciadas.

Como sugestão a equipe poderá optar como método de trabalho as técnicas *Tempestade de Ideias* ou *Associação Fantástica*.

Obs.: O vídeo que será produzido deverá ter entre 00:01:00 (um minuto) e 00:10:00 (dez minutos). Os grupos poderão fazer filmagens externas.

SINOPSE:

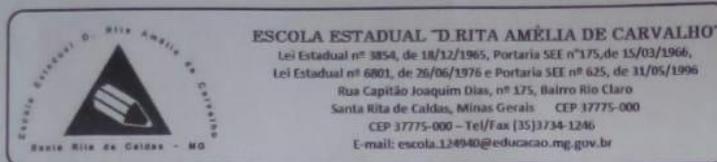
ANOTAÇÕES DIVERSAS (Músicas, imagens, questionários e demais informações:

ROTEIRO

Desenvolvimento da história ou argumentação somada às cenas, ilustrações, diálogos, etc.

Vídeo	Áudio/Texto/Ilustrações
Início	
Meio	
Final	

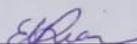
Anexo Único – Termo de autorização do uso de imagens



AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS

Eu, Eliane de Carvalho Dias, portadora do CPF: 894.076.956-20 no uso de minhas atribuições legais, **autorizo o uso de imagens** que se encontram no acervo da Escola Estadual Dona Rita Amélia de Carvalho pelo Professor Hugo Fernando do Couto Facó, CPF: 059.335.746-94 para fins didáticos e de pesquisa voltadas para o Mestrado Profissional no Ensino de História.

Santa Rita de Caldas – MG, 04 de setembro de 2018.



Eliane de Carvalho Dias
Diretora