



GIULIANE APARECIDA PETRONILHO

**“QUE HORAS ELA VOLTA?”: AS CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA
PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM LETRAMENTO RACIAL
CRÍTICO**

LAVRAS – MG

2021

GIULIANE APARECIDA PETRONILHO

**“QUE HORAS ELA VOLTA?”: AS CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA
PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM LETRAMENTO RACIAL
CRÍTICO**

**"WHAT TIME DOES SHE RETURN?": THE CONTRIBUTIONS OF
CINEMA TO THE DEVELOPMENT OF A CRITICAL RACIAL LITERACY**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências presentes no curso de Letras
Português/Inglês e suas Literaturas, para a
obtenção do título de Licenciada.

Professora Doutora Helena Maria Ferreira

Orientadora

LAVRAS – MG

2021

GIULIANE APARECIDA PETRONILHO

**“QUE HORAS ELA VOLTA?”: AS CONTRIBUIÇÕES DO CINEMA PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UM LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências presentes no curso de Letras
Português/Inglês e suas Literaturas, para a
obtenção do título de Licenciada.

APROVADA EM: 01/03/2021.

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira – UEPG.

Prof.^a Dr.^a Helenice Joviano Roque de Faria - UNEMAT.

Prof.^a Mestra Elivan Aparecida Ribeiro - UFLA.

Prof.^a Dr.^a: Helena Maria Ferreira

Orientadora

LAVRAS- MG

2021

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Lourdes Aparecida da Silva Petronilho e Heitor Petronilho, que sempre acreditaram em minhas escolhas e em minha capacidade para alcançar meus objetivos.

Aos meus irmãos, Sérgio, Gabriel e Marco Antônio, por confiarem em meu potencial e acreditarem em minhas conquistas.

Ao meu namorado, aos meus familiares e aos meus amigos, que estiveram ao meu lado durante esses anos, me apoiando, torcendo por mim e me dando forças para concluir esta trajetória.

A meu avô, Marcolino Silvestre da Silva (in memoriam), cujas saudades serão eternas. Sei o quanto ele se alegraria por mim, se estivesse aqui.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante em minha vida, não me cabem palavras para expressar minha alegria, pela conclusão de mais uma etapa do meu desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, só posso ser grata por todo aprendizado que adquiri durante este processo, por todos os desafios que enfrentei e que me fortaleceram ainda mais, por todas as conquistas que obtive e pelos frutos que venho colhendo e que ainda colherei. E, por isso venho para agradecer:

A Deus e a Nossa Senhora que me iluminaram e me fortaleceram, para que eu chegasse até aqui. Mesmo diante de tantos desafios, estiveram ao meu lado, me amparando e me inspirando. Sem Eles nada disso seria possível.

Aos meus pais, Lourdes e Heitor, que nesses quatro anos dedicaram a mim preocupações, apoio, presença nos momentos em que precisei e confiança. Obrigada por acreditarem em mim e apoiarem os meus sonhos.

Aos meus irmãos, ao meu namorado e aos demais familiares, que me apoiaram, me incentivaram e se alegraram pela minha conquista. Perceber o orgulho de vocês por mim, me motivou a seguir mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada por tudo!

Aos meus amigos de longa data e aos amigos que conquistei durante esses quatro anos, vocês foram presentes de Deus em minha vida. Cada um de vocês foi de suma importância em minha trajetória. Obrigada pela confiança, pelas risadas, pelos ombros amigos, por tudo o que vocês representam para mim.

Aos meus colegas de Centro Acadêmico, de estágios, de grupos de estudo, de projetos de pesquisa e de extensão. Vocês contribuíram muito para minha evolução acadêmica, profissional e pessoal. Agradeço a cada um de vocês, de coração!

Aos meus professores e minhas professoras, Helena, Mauricéia, Raquel, Andréa, Villarta, Tufi, Rodrigo, Roberta, Sheilla, Tânia, Maria Eugênia, Norma, Márcio, Patrícia, Talita, Márcia, Isabel e Valter. Serei eternamente grata ao aprendizado que obtive com cada um de vocês, em minha formação.

À minha orientadora Helena Maria Ferreira, minha inspiração, meu incentivo, a razão do meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Muito obrigada por tudo o que me ensinou e me ensina, a cada dia. Obrigada por dividir com seus orientandos suas lutas, sua trajetória, sua história de vida e, especialmente, sua amizade e confiança em nosso potencial.



“O imaginário brasileiro, pelo racismo, não concebe reconhecer que as mulheres negras são intelectuais.”

Conceição Evaristo

SUMÁRIO

1. PREÂMBULO: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E MOTIVAÇÕES	11
2. INTRODUÇÃO	16
3. A TEORIA RACIAL CRÍTICA E O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO PARA A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES	18
4. O CINEMA E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM SALA DE AULA	26
4.1. A representação da mulher negra no cinema	29
4.2. A leitura de textos multissemióticos.....	35
5. “QUE HORAS ELA VOLTA?”: UMA ANÁLISE REFLEXIVA ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA MULHER NEGRA	38
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
7. REFERÊNCIAS	51

Lista de Ilustrações

Figura 1.....	41
Figura 2.....	41
Figura 3.....	42
Figura 4.....	43
Figura 5.....	43
Figura 6.....	44
Figura 7.....	44
Figura 8.....	44
Figura 9.....	44
Figura 10.....	47
Figura 11.....	47
Figura 12.....	48
Figura 13.....	48

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi elaborado com o intuito de analisar as potencialidades do cinema, para a construção de uma educação antirracista, no espaço escolar. O *corpus* selecionado para o desenvolvimento dessa análise foi o filme “*Que horas ela volta?*”, de Anna Muylaert (2015). Para a consecução deste trabalho, foram delimitados alguns objetivos, sendo eles: a) discorrer acerca da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico, bem como suas contribuições para a construção identitária; b) verificar as contribuições do trabalho com filme para a ampliação do Letramento Racial Crítico; c) discorrer acerca da representação de mulheres negras, no cinema, bem como o papel dessas mulheres no mercado de trabalho, no Brasil; d) tecer considerações acerca do fenômeno da multimodalidade, na análise fílmica; e) analisar o *corpus*, por meio de discussões voltadas para os desafios de mulheres negras, mães e empregadas domésticas, no Brasil, a partir de concepções de raça e racismo, causadores de estereótipos sociais para essas profissionais. Para a aquisição dos objetivos propostos, foram empreendidas pesquisas teóricas em diversos autores, entre eles: Candido e Feres-Júnior (2019), Altmann (2004) e Ferreira e Villarta-Neder (2018), que trazem abordagens relacionadas às construções estereotipadas e identitárias, assim como os recursos multissemióticos que constituem o longa-metragem, respectivamente; Ladson-Billings (2019), Schwarcz (1996), Ferreira (2014), Villarta-Neder, Ferreira e Ribeiro (2018) e Ribeiro (2019), que tratam acerca da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico; Gomes (2011, 2012) e Glass (2012), que discorrem acerca de questões referentes à raça e ao racismo. Por meio das discussões e análises desenvolvidas, se faz necessário refletir acerca da importância e da necessidade da construção de uma educação para as relações étnico-raciais, em uma perspectiva histórico-cultural, com vistas a desconstruir imaginários existentes em nossa sociedade, refletir aspectos históricos e culturais, que atribuem às mulheres de identidade racial negra papéis de cuidados do lar, relegando-as às possibilidades de se desenvolverem profissionalmente, em cargos de prestígio. Sendo assim, abordar aspectos voltados para as desigualdades raciais, vividas em nossa sociedade, nas aulas de língua portuguesa, permite aos educadores e a seus alunos a construção de saberes teórico-práticos, uma vez que essa temática propicia o desenvolvimento de um senso crítico-reflexivo, capaz de ultrapassar os muros da escola, chegando até as diversas práticas cotidianas, vivenciadas por esses sujeitos em suas interações sociais.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico; cinema em sala de aula; racismo; identidade racial; mulheres negras a serviço do lar.

ABSTRACT

This Course Conclusion Work was elaborated in order to analyze the potential of cinema, for the construction of an anti-racist education, in the school space. The corpus selected for the development of this analysis was the film "What time does she return?", by Anna Muylaert (2015). To achieve this project, some objectives were defined, being: a) discussing critical racial theory and critical racial literacy, as well as its contributions to identity construction; b) to verify the contributions of the work with film for the expansion of Critical Racial Literacy; c) discuss the representation of black women in the cinema, as well as the role of these women in the labor market in Brazil; d) to make considerations about the phenomenon of multimodality, in the film analysis; e) to analyze the corpus, through discussions focused on the challenges of black women, mothers and domestic workers, in Brazil, from conceptions of race and racism, causing social stereotypes for these professionals. For the acquisition of the proposed objectives, theoretical research was undertaken in several authors, including: Candido and Feres-Júnior (2019), Altmann (2004) and Ferreira and Villarta-Neder (2018), which bring approaches related to stereotyped and identity-based constructions, as well as the multisemiotic resources that constitute the feature film, respectively; Ladson-Billings (2019), Schwarcz (1996), Ferreira (2014), Villarta-Neder, Ferreira and Ribeiro (2018) and Ribeiro (2019), which deal with critical racial theory and critical racial literacy; Gomes (2011, 2012) and Glass (2012), who discuss issues related to race and racism. Through the discussions and analyses developed, it is necessary to reflect on the importance and need to build an education for ethnic-racial relations, in a historical-cultural perspective, with a view to deconstructing imaginaries existing in our society, reflecting historical and cultural aspects, which attribute to women of black racial identity roles of care of the home, relegating them to the possibilities of developing professionally, in prestigious positions. Thus, addressing aspects focused on racial inequalities, experienced in our society, in Portuguese language classes, allows educators and their students to construct theoretical and practical knowledge, since this theme allows the development of a critical-reflective sense, capable of overcoming the walls of the school, reaching the various daily practices experienced by these subjects in their social interactions.

Keywords: Critical Racial Literacy; cinema in the classroom; racism; racial identity; black women in the service of the home.

1. PREÂMBULO: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E MOTIVAÇÕES

Quando assisti ao filme “*Que horas ela volta?*”, pela primeira vez, senti uma emoção muito grande. Trata-se de um sentimento de quem tem a impressão que já viu aquela história antes. E, posso afirmar que de fato aquela história era de meu conhecimento, era de minha experiência de vida. Parte daquela história era, e ainda é, minha e, por isso, escolhi abordá-la, com um olhar para uma realidade social que me toca, assim como muitas outras mulheres negras de nossa sociedade.

Destaco que o intuito deste Trabalho de Conclusão de Curso não se circunscreve em uma abordagem de narrativas autobiográficas. No entanto, antes de iniciar as discussões e análises de cunho teórico, não poderia deixar de explicitar um pouco de minha história, a fim de que os leitores compreendam os sentimentos que me motivaram a trabalhar com o *corpus* e a temática escolhidos. Não menos importante, saliento que o presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma visão feminista, de um feminismo negro, que me representa e me constitui enquanto mulher de identidade racial negra, de classe social baixa, vítima do racismo desde a infância.

Eu sou Giuliane Aparecida Petronilho, filha de Lourdes Aparecida da Silva Petronilho, neta materna de Aparecida Nazaré da Silva e neta paterna de Maria Dominga. Eu e minhas ancestrais somos mulheres negras, sobreviventes de uma sociedade racista, machista e excludente. Somos frutos de uma sociedade que determinou a nós mulheres o espaço doméstico, seja no cuidado do próprio lar, seja no cuidado do lar alheio. Isso, pois “o imaginário brasileiro, pelo racismo, não concebe reconhecer que as mulheres negras são intelectuais.” (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2017).

Minha avó Maria possui, atualmente, 90 anos de idade. Durante décadas, dedicou-se ao papel de dona de casa, esposa e mãe de 11 filhos. Ela não teve a oportunidade de frequentar os bancos de uma escola, é analfabeta. Foi tão dedicada aos afazeres domésticos e, ao mesmo tempo, tão vítima de injustiças sociais que determinaram à mulher negra seu “lugar” social, que pela reprodução de um senso comum transferiu às suas três filhas a mesma lógica com a qual ela havia sido criada, uma lógica de servidão à família, especialmente, ao marido. Enquanto isso, aos filhos homens foi ensinada a lógica do trabalho braçal, responsável por alimentar a família, retirando-os o compromisso com as tarefas domiciliares, que ficaram relegadas às suas esposas e filhas.

Minha avó Aparecida possui 72 anos de idade e é mãe de 4 filhos. Diferentemente de minha outra avó, frequentou por pouco tempo os bancos de uma escola, aproximadamente até o 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Sabe ler e escrever, apesar de possuir algumas limitações nesses processos. Também se dedicou ao trabalho doméstico, tanto em sua própria casa quanto na casa de outras pessoas, onde atuou como empregada doméstica, faxineira e lavadeira. Em casa, assim como minha avó paterna, ensinou apenas as suas duas filhas o exercício dos trabalhos domésticos, dentro e fora de casa, fazendo com que ambas tivessem uma iniciação precoce no mercado de trabalho, atuando como babás, empregadas domésticas, faxineiras ou, até mesmo, nas fazendas, na colheita de café.

Minha mãe, Lourdes, possui 50 anos de idade e é mãe de 4 filhos. Frequentou a escola, a princípio até os anos finais do ensino fundamental, tendo que interromper sua formação, a fim de que pudesse conciliar suas responsabilidades com o trabalho, o matrimônio e a maternidade. No entanto, anos depois, voltou à escola, onde concluiu seus estudos até o ensino médio. Possui um grau de letramento maior que o de minhas avós, uma vez que teve mais oportunidades e experiências educacionais que elas. Conforme dito anteriormente, iniciou cedo em sua vida profissional, com 13 anos de idade, começando com o trabalho de babá e faxineira, realizando atividades na lavoura de café e, posteriormente, exercendo a profissão de empregada doméstica, que atua até os dias de hoje, há aproximadamente 20 anos, trabalhando para a mesma família. Diferente de minhas avós, minha mãe possuía a ambição de continuar seus estudos, tendo como sonho a profissão de enfermeira. No entanto, suas condições financeiras, entre outros aspectos, foram um impedimento para a realização desse sonho.

Apesar de não ter tido oportunidades para se desenvolver em profissões mais prestigiadas, sempre reconheceu a importância da educação para a melhoria de vida dos indivíduos. Por isso, sempre me motivou a estudar, a fim de que eu pudesse ser financeiramente independente, além de ter condições de vida melhores do que as que ela teve. Porém, apesar de reconhecer a importância da independência feminina, não posso deixar de destacar que as influências obtidas por ela, em sua criação, foram incisivas no que tange à criação de sua única filha para o serviço doméstico. Minha mãe me preparou para o serviço do lar, dentro de nossa casa, a fim de que eu pudesse ajudá-la nos afazeres. Diferentemente de minhas avós, ela também buscou passar essas responsabilidades domésticas para meus irmãos, porém, eu era a mais cobrada. É importante destacar que, ela me habilitou para exercer essas atividades domésticas dentro de nossa casa, com o intuito de me preparar para a

vida matrimonial. No entanto, ela sempre esperou que o meu caminho profissional fosse outro.

Eu possuo 23 anos de idade, ainda não sou mãe, nem esposa. Sou a única filha de 4 irmãos e, em breve, a primeira pessoa da família a concluir o ensino superior. Desde criança, eu sabia que eu iria me formar e trabalhar fora de casa. Sinceramente, nunca me senti à vontade com a execução de trabalhos domésticos, nem dentro e nem fora de minha residência. Me sinto atraída para a vida profissional fora do lar, em escolas, instituições públicas ou privadas, com meu próprio empreendimento ou algo do tipo. Obviamente, não me restaram escolhas e eu precisei sim exercer as funções domésticas, tanto dentro do lar quanto fora atuando como babá e faxineira, a fim de ganhar meu próprio dinheiro. Mas meu desejo pelo crescimento profissional, meu sonho com a construção de uma vida mais digna para mim e minha família falam mais alto e, por isso, minha trajetória acadêmica não se encerra por aqui.

Após essa narrativa autobiográfica, posso afirmar que “*Que horas ela volta?*” me toca profundamente. Isso, pois a história da protagonista Val e de sua filha Jéssica vem ao encontro de minha história e da história de muitas outras famílias brasileiras. Eu me refiro à necessidade que grande parte das mães negras, no Brasil, possuem de sair de casa para trabalhar, cuidando do lar, dos filhos, dos idosos e, até mesmo, dos animais de estimação de famílias mais privilegiadas, enquanto seus próprios filhos ficam em suas casas, em creches ou em escolas, nas ruas, etc., sob o cuidado de outras pessoas ou desassistidos, jogados à própria sorte.

Quantas vezes meu irmão mais velho, ainda criança, precisou ficar sozinho em casa, aguardando meus pais chegarem do trabalho? Quantas vezes ele por ser o mais velho precisou cuidar de mim e de nossos irmãos caçulas? Quantas vezes eu precisei cuidar de meus dois irmãos mais novos, dando-lhes o que comer, indo para o fogão com apenas sete anos de idade, cuidando da casa, verificando se eles não estavam aprontando, levando-os para a escola, para o médico, para a catequese, etc.? Quantas vezes cada um de nós quatro precisou passar por esses momentos de perigo, porque os adultos estavam fora trabalhando? Quantas vezes tivemos medo de ficar sozinhos em casa ou de acontecer alguma tragédia? Quantas vezes queríamos a presença de nossa mãe e, com medo, nos perguntávamos “*Que horas ela volta?*”?

A vida das mulheres negras nunca foi fácil, em nossa sociedade, no entanto, quando vem a maternidade, as situações se agravam. Deixar os filhos desassistidos em casa não é uma escolha, mas, sim, uma necessidade e, não nos cabe julgar a atitude dessas mães, pois o fato de deixarem seus filhos para irem trabalhar também pode ser visto como um gesto de amor,

de quem precisa cuidar, criar, alimentar os seus, especialmente, quando se trata de mães solteiras, como também foi o caso de minha progenitora, durante aproximadamente 3 anos.

Em relação a criação de mulheres negras para o trabalho doméstico, na perspectiva de Pereira (2011):

Os papéis atribuídos à mulher escrava levam-nos quase que diretamente a um questionamento do discurso dominante sobre a condição da mulher negra em nossos dias. Como não pensar na negra assalariada, empregada doméstica, quando se discute que ao escravo era negada a possibilidade de uma vida privada? Porque a negra de hoje é a babá dos filhos da mulher branca burguesa ou pequeno-burguesa, enquanto seus próprios filhos não existem ou percorrem soltos os morros e as ruas, principalmente das grandes cidades? A escravidão acabou, mas suas heranças estão presentes no cotidiano e nas experiências de vida das mulheres negras e no centro dessas experiências temos o capitalismo que se manifesta através da imensa capacidade que têm as classes dominantes, em todos os períodos históricos, de incorporar, até onde forem possíveis, os privilégios que lhes são próprios. A atual situação da mulher negra é fruto de raízes históricas, cuja ideologia vigente ainda determina que o lugar da mulher negra seja a cozinha e o cuidado do lar. (PEREIRA, 2011, p. 4-5)

Eu não poderia deixar de destacar neste preâmbulo um episódio revoltante, que me emocionou muito e inspirou minha escolha temática de TCC. Eu me refiro ao caso do menino Miguel Otávio Santana da Silva, 5 anos de idade, filho de Mirtes Renata Souza, mulher negra, periférica, empregada doméstica. O caso ocorreu no dia 02 de junho de 2020, na cidade de Recife – PE, onde o garoto sofreu uma queda do 9º andar de um prédio de luxo, onde sua mãe trabalhava. Tal acontecimento levou-o ao óbito.

Esse caso revoltou muitos brasileiros, uma vez que o garoto estava sob responsabilidade da patroa de sua mãe: mulher branca, da elite pernambucana, esposa de prefeito de uma cidade daquele estado, que, mesmo com aproximadamente nove meses do ocorrido, ainda não sofreu as consequências pela morte do garoto. Esse fato nos faz questionar se a justiça de fato atua em benefício de todos ou apenas de uma classe dominante.

Mirtes e sua mãe trabalhavam, há anos, para a família do até então prefeito de Tamandaré. Como empregadas na casa, exerciam as tarefas de cuidado com o lar, preparação de alimentos, cuidados com a filha do casal e com o cachorro da família. No dia em que o fato ocorreu, o país estava em período de pandemia e, a doméstica precisou levar seu filho para o trabalho, já que ele não teria aula e, ela não teria com quem deixá-lo. Em determinado momento, precisou sair da casa da patroa, para passear com o cachorro, sendo necessário deixar seu filho na casa e aos cuidados da primeira dama, por um pequeno intervalo de tempo.

O garoto sentindo falta de sua mãe, com aquela curiosidade em saber “*Que horas ela volta?*”, quis procurá-la. Foi aí que, sem paciência para com o menino, a patroa abandonou-o

sozinho no elevador, fato que culminou na tragédia da criança. E, ao se aproximar do edifício, com o cachorro da família em estado de segurança, Mirtes se deparou com seu filho no chão, ensanguentado, à beira da morte.

Eu não sou mãe, mas posso afirmar que a dor dessa mãe me comoveu. Infelizmente, enquanto mulher negra, com desejo de ser mãe futuramente, já convivo com o medo de perder meus filhos que ainda nem foram gerados. Temo ter que enterrá-los devido à irresponsabilidade de terceiros, a violência que circunda as ruas deste país, as chacinas e as balas perdidas de policiais que sempre encontram o mesmo corpo, o corpo negro. E, é por empatia a dor dessa mãe que desenvolvo este trabalho, com o intuito de abordar esses desafios enfrentados por essas mulheres negras e domésticas. Torno este trabalho um ato político em solidariedade a Mirtes Renata Souza e a tantas outras mães que tiveram que enterrar seus filhos negros, devido às injustiças de uma classe dominante. Por fim, presto uma homenagem a Miguel Otávio Santana da Silva e a tantas outras crianças e adolescentes, que foram vítimas da impunidade de criminosos de elite. Que Deus guarde a cada um de vocês e que a justiça seja feita por vocês e pelos que ficaram aqui, apenas com as lembranças, a saudade e a sede de justiça.

Por fim, encerro esta seção explicitando minha gratidão pela orientadora maravilhosa, Prof.^a Dr.^a Helena Maria Ferreira, que acolheu minha pesquisa com tanto carinho e dedicação, além de ser um exemplo de perseverança, o qual eu me inspiro. Também, não poderia deixar de mencionar minhas avaliadoras, Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira, Prof.^a Dr.^a Helenice Joviano Roque de Faria e Prof.^a Mestra Elivan Aparecida Ribeiro, que aceitaram meu convite com entusiasmo. Essas três professoras incríveis foram escolhidas por mim, com muita ternura, uma vez que eu sonhava em ter três mulheres negras, que pesquisassem acerca de questões raciais, em minha banca. Escolhi vocês por serem inspirações para mim, me fazendo crer que é possível atingir meus objetivos profissionais, ainda que haja dificuldades. Obrigada por fazerem parte deste sonho e por compartilharem comigo inúmeros aprendizados.

2. INTRODUÇÃO

No contexto social atual, podemos observar que têm sido ampliadas as conquistas adquiridas a partir da luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres. Tal percurso vem se desenvolvendo há décadas, no mundo todo, gerando diversas consequências para as relações sociais, como direitos ao voto, ao divórcio, ao anticoncepcional, ao trabalho fora do lar, à educação, à licença maternidade, à Lei Maria da Penha, etc. Trata-se de méritos importantes para as lutas feministas, que favorecem inúmeras mulheres, nas mais diferenciadas classes sociais.

No entanto, quando nos referimos ao mercado de trabalho, podemos observar que os cargos mais privilegiados são compostos por mulheres de identidade racial branca, ao passo que às mulheres de identidade racial negra são destinados cargos referentes ao cuidado, seja do lar, seja de crianças, etc. Tal problemática nos provoca reflexões acerca do papel social atribuído a essas mulheres socialmente vulneráveis, bem como ao questionamento acerca do papel do feminismo¹ na vida dessas trabalhadoras, feminismo esse que não as contempla.

Nessa perspectiva, por meio deste trabalho, adentraremos em discussões referentes à mulher negra brasileira, no exercício de cargos de empregada doméstica, papel que a elas vêm sendo atribuído desde o período colonial.

O trabalho doméstico, exercido predominantemente pelas mulheres, é uma atividade histórica e ligada às habilidades consideradas femininas, no contexto da escravidão, o papel de organização e cuidado da casa grande, ficou a cargo das mulheres negras, enquanto para as mulheres brancas a principal função dentro do lar era o de estabelecer a ordem e o bom funcionamento do lar. (PEREIRA, 2011, p. 5)

Para pensarmos acerca dessa problemática, foi selecionado como *corpus* de análise o filme “*Que horas ela volta?*”, de Anna Muylaert, lançado no ano de 2015. A escolha desse material foi imprescindível, a fim de que fossem levantadas propostas para a utilização de filmes, nas aulas de língua portuguesa, para o desenvolvimento de novas possibilidades de

¹Embora existam várias concepções em torno da concepção de feminismo, o que não somente torna difícil propor uma definição que abarque as suas diferentes linhas, mas que explicita a complexidade dos sentidos a serem atribuídos ao termo, podemos considerar que, em linhas gerais o feminismo é uma teoria e, ao mesmo tempo, um movimento social, que não se limita à demonstração das características sexuais, mas à forma como essas características são representadas ou valorizadas. Para Young-Eisendrath (1993) o feminismo fornece duas dimensões: uma de desconstrução e outra de reconstrução. A desconstrução faz uma crítica a hipóteses culturais e psicológicas de inferioridade do gênero feminino e todas as atividades e preocupações associadas com as mulheres. Em termos de reconstrução, a epistemologia feminista é a articulação do sistema de conhecimento feminista através de novos contextos sociais, novos significados e novos discursos sobre trabalho e identidade femininos. Young-Eisendrath, P. A pessoa do sexo feminino e como falamos dela. In: GERGEN, M. M. (Ed.), O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos/Edunb, 1993.

leitura, que contemplem diferentes multissemioses, assim como para provocar discussões relacionadas ao tema central da obra escolhida, que se circunscreve no papel destinado à mulher negra, de empregada doméstica, bem como o incômodo que essas mulheres provocam na classe dominante, quando alcançam oportunidades de crescimento profissional.

Esse “lugar” da mulher negra na sociedade foi determinado, por uma classe dominadora, que nega a essas mulheres oportunidades de desenvolvimento profissional e intelectual, como se houvesse uma predeterminação para um papel subserviente. Trata-se de resquícios de um processo de colonização, que marca nossa sociedade até os dias de hoje.

Nesse viés, torna-se necessário repensar essas questões, de modo crítico, a partir de uma abordagem temática acerca do racismo estrutural², presente em nossa sociedade. Esse tipo de trabalho poderá ser desenvolvido pelos professores, em sala de aula, a fim de provocar em seus alunos um saber reflexivo, para a atuação em suas vivências sociais. Além disso, trabalhar, a partir de uma abordagem antirracista, pode contribuir para a criação de espaços de formação que possam favorecer a construção da cidadania, do respeito e de uma educação para as relações étnico-raciais.

Para o desenvolvimento dessas temáticas, em sala, o docente poderá se embasar numa perspectiva de um Letramento Racial Crítico, tão imprescindível para a desconstrução do racismo, em nossa sociedade. Tal abordagem poderá nortear o professor em suas práticas, a fim de que suas aulas possam contemplar aspectos relevantes para a formação de seus alunos, para o convívio com as diferenças. É importante destacar que o professor poderá desenvolver atividades com temáticas raciais, em suas aulas, respaldando-se na Lei 10.639/03. Tal legislação expressa a necessidade do trabalho acerca das culturas Africanas e Afro-brasileiras, nos mais diversos componentes do currículo escolar.

Considerando o exposto, neste trabalho serão propostas provocações acerca das temáticas: a) a Teoria Racial Crítica e ao Letramento Racial Crítico, bem como suas contribuições para a formação identitária; b) as potencialidades do cinema, nas aulas de língua portuguesa; c) as representações da mulher negra no cinema; d) a multissemiose e o ensino da leitura reflexiva. Para ampliar as reflexões propostas, será analisado o filme “*Que horas ela volta?*”, com o propósito de contextualizar questões aqui problematizadas. Posteriormente,

² “O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição.” Nesse caso, além de medidas que coibam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.” (ALMEIDA, 2018, p. 38-39).

serão tecidas algumas breves considerações acerca das aprendizagens obtidas por meio do desenvolvimento desta pesquisa, apresentando, em seguida, as referências que compõem a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso.

3. A TEORIA RACIAL CRÍTICA E O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO PARA A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES

Apesar de aproximadamente 133 anos da abolição da escravatura no Brasil, diversas são as condições às quais os povos de identidade negra são submetidos, trazendo-nos o seguinte questionamento: *o nosso povo foi de fato libertado ou estamos vivenciando uma escravização disfarçada de liberdade, com o intuito de servir a lógica capitalista*³? De acordo com Castro “[...] o racismo, em nosso país é um estruturante nas relações sociais, é marcado por heranças multiculturais e étnicas e possui artimanhas e articulações que perpetuam algumas desigualdades sociais, econômicas e culturais.” (2011, p. 6-7).

Mesmo com o fim do período colonial, em 1888, inúmeros foram os resquícios negativos herdados pelos povos de identidade negra, no país. Tais sequelas estão presentes em nosso cotidiano, quando nos deparamos com situações em que os negros são colocados em posição de constrangimento, racismo, falta de oportunidades de exercer profissões de prestígio, desigualdades em comparação com povos de identidade branca, violência policial, baixo acesso às universidades, péssimas condições de saúde, moradia, educação e segurança, entre outros impactos.

A história do trabalho e dos trabalhadores, no Brasil do pós-abolição se inicia marcadamente com suas divisões consolidadas, de um lado a elite latifundiária exercendo, seu poder socioeconômico e de outro uma massa de homens e mulheres recém libertos, ou libertos há muito tempo e sem nenhuma perspectiva concreta de inserção no mundo do trabalho, dito “qualificado”, porém a maneira de incorporação socioeconômico girou em torno dos trabalhos “subalternos” (aqui entendidos como condicionantes de dominação e exploração), nos anos finais do século XIX e início do XX mais de 70% da população economicamente ativa ex- escrava, estava inserida no trabalho doméstico. O Estado por meio de sua política estatal de emigração de força de trabalho branca, reduziu os meios de inserção negra – ex-escrava –, as atividades precárias de baixa qualificação e prestígio social, produziu no país uma superpopulação disponível para o mercado de trabalho com fortes

³ “A sociedade capitalista tem como característica fundamental a troca mercantil. Desse modo, a existência da sociedade capitalista depende que os indivíduos que nela vivem relacionem-se entre si, predominantemente, como livres e iguais. Só é garantida esta condição aos indivíduos quando a troca mercantil pode se generalizar e se tornar a lógica constitutiva da sociedade. Por isso, caberá ao Estado assegurar o direito à liberdade individual, à igualdade formal – apenas perante à lei, não a material – e principalmente à propriedade privada. Sem liberdade individual, igualdade formal e propriedade não poderá haver contratos, mercado e, portanto, capitalismo.” (ALMEIDA, 2018, p. 71).

traços do sistema colonial escravista, embora o trabalho fosse livre. (PEREIRA, 2011, p. 3)

Essas problemáticas impactam a vida de homens e mulheres, de todas as idades, já que o imaginário colonial ainda se faz presente no entendimento de muitos cidadãos, que velada ou assumidamente não suportam a ideia de que as pessoas de identidade negra estão cada vez mais ocupando seus espaços, na sociedade. Por isso, atualmente ainda é comum nos depararmos com homens negros exercendo trabalhos braçais, estudantes em idade infantil ou na adolescência evadindo-se do espaço escolar em busca de trabalho, mulheres exercendo o serviço do lar, seja na própria residência ou na casa de seus patrões.

No caso das mulheres de identidade racial negra, muitos são os desafios que essas enfrentam no período pós-colonial, especialmente quando possuem baixa renda. Segundo Pereira, “[...] o trabalho doméstico contém, em si, a síntese da dominação, na medida em que articula a tríplice opressão secular de gênero, raça e classe.” (2011, p. 4). Elas sofrem pela sua condição de serem mulheres, negras e pobres, já que a elas são destinados empecilhos maiores que lhes impede de caminhar rumo aos seus próprios objetivos, impondo-lhes a condição de serviço e subalternidade. Tais empecilhos são referentes ao racismo por elas sofrido, a falta de condições financeiras e oportunidades de estudo e trabalho digno, em alguns casos a maternidade e seus próprios desafios, quando ocorre precocemente ou quando há o rótulo de mãe solteira. “A atual situação da mulher negra é fruto de raízes históricas, cuja ideologia vigente ainda determina que o lugar da mulher negra seja a cozinha e o cuidado do lar.” (PEREIRA, 2011, p. 5).

Quando analisamos a concretude dos sujeitos femininos na memória histórica, podemos perceber que a figura da mulher negra sempre esteve atrelada a Casa Grande, ela desempenhou um papel importante na estruturação social e na divisão hierárquica das escravas, a esfera privada de socialização, a grande casa patriarcal, se tornou o principal lugar de domesticação das mulheres escravizadas e foram essas escravas que garantiram o funcionamento da Casa Grande. (PEREIRA, 2011, p. 2)

Naquele contexto, as mulheres escravizadas que trabalhavam na casa dos patrões possuíam um mínimo de “privilégios”, em comparação àquelas que desempenhavam suas funções nas tarefas externas, como no plantio e colheita nas áreas rurais, ou até mesmo, na venda de produtos alimentícios nas ruas das cidades. No serviço doméstico, essas mulheres eram submetidas ao cuidado dos filhos de seus senhores, além de outras funções. Quando mães, seus filhos desde cedo desenvolviam trabalhos árduos, sendo deixados a sorte, uma vez que suas mães eram obrigadas a se dedicarem aos tratos dos filhos dos chefes. Não podemos nos esquecer que, por estarem na casa grande, essas escravizadas eram moldadas a pensar e a

agir conforme as condições que lhes eram impostas, de maneira que agissem de acordo com os desígnios dos patrões, a fim de não serem castigadas.

O trabalho doméstico era constituído das mais variadas atividades, lavadeiras, cozinheiras, babas, amas de leite, mucamas e etc., configuraram uma estrutura social de trabalho diversificada, algumas trabalhavam em troca de casa e comida, outras teciam relações de contrato de trabalho que em muitos casos estabelecia prestações de serviços diárias ou mensais, que estavam pautadas na informalidade e nos laços de favor ou compadrio. (PEREIRA, 2011, p. 3)

Para Pereira, “o fim da escravidão trouxe novos arranjos para que essas mulheres continuassem a exercer as mesmas atividades, deixaram de ser escravas domésticas e passaram a ser empregadas domésticas.” (2011, p. 1). Muitas são as mulheres negras que, quando não são donas de casa, exercem serviço doméstico para patrões, normalmente brancos. É difícil percebermos a ascensão profissional dessas mulheres, em empregos de maior prestígio, como nos escritórios das grandes empresas, nas funções jurídicas e burocráticas, na administração de negócios, entre outros cargos.

Essa problemática referente ao “lugar da mulher negra”, no serviço do lar, é muito comum na vida de grande parte dessas mulheres e, inclui uma outra questão de suma complexidade: *a maternidade*. Isso, pois é comum que essas profissionais sintam a necessidade de sair de suas casas para trabalhar, precisando deixar seus próprios filhos, para cuidar dos filhos dos patrões, fator esse que pode gerar diversos danos na vida dessas crianças, que muitas vezes ficam desassistidas, sem adultos responsáveis para atender suas necessidades.

[...] quando caminhamos pelas ruas nobres das grandes cidades ainda, vemos crianças brancas sendo cuidadas por negras babás, ainda vemos jovens negras limpando vidraças e chão, varrendo calçadas, ainda vemos nossas mais velhas cozinhando para suas patroas, que são executivas, gerentes, diretoras, mulheres brancas que dizem não existir mais desigualdades, pois estão no poder, e naturalmente assimilam sua condição de privilégios historicamente, construídos ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira. (PEREIRA, 2011, p. 6)

Esses aspectos explicitados por Pereira (2011) nos trazem ainda a reflexão acerca da luta dessas mulheres por seus espaços sociais. Não se trata apenas de reivindicações do feminismo, pela igualdade entre homens e mulheres e pelo direito de que as mulheres possam sair de suas casas para trabalhar, em busca de independência financeira. Trata-se de uma luta de mulheres que reconhecem que não somos iguais, por isso, o feminismo branco não nos serve, o que nos motiva a lutar por um feminismo negro, capaz de compreender as diferenças

entre as mulheres, já que para algumas há o privilégio racial, enquanto para outras a negritude é um fator que as impede de alcançar os mesmos direitos que as brancas.

Tal distinção entre mulheres de identidades raciais brancas e negras pode ser perceptível em diversos setores sociais, como por exemplo, a presença daquelas nos cargos mais privilegiados da sociedade, enquanto essas ocupam em grande parte as atividades de cuidado do lar, de crianças, de idosos, com remuneração e condições de trabalho mais inferiores. Outro exemplo a ser destacado é acerca da liberdade de ir e vir, se sentindo confortável nos espaços aos quais frequenta. Isso, pois ao adentrar em determinados comércios é comum perceber os olhares e os seguranças voltados para pessoas negras, enquanto as brancas podem realizar suas compras com dignidade, sem desconfiança, sem desconforto, sem problemas.

A luta das mulheres adquiriu diferentes perfis em nossa história, pois diferentes também eram as inserções sociais e as origens étnicas de suas protagonistas. Em comum, traziam o desejo de liberdade. Para as mulheres brancas, foi a luta contra o domínio patriarcal. Para as negras, a luta contra o jugo colonial, a escravidão e o racismo. (MONTORO; FERREIRA, 2014, p. 149)

É indiscutível que as mulheres brancas e negras sofreram e ainda sofrem muito com as desigualdades de gênero e com a estrutura patriarcal que governa nossa sociedade. Esse modelo patriarcal inferioriza as mulheres, privando-as do direito de serem e fazerem o que quiserem com suas vidas, com seu corpo, com seus desejos, etc. Essa estrutura pela qual o mundo é governado subjuga as mulheres o rótulo de fragilidade, como justificativa para a manutenção do machismo e para determinar o “lugar cabível à mulher”.

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. (CARNEIRO, 2003, p. 1)

Por isso a necessidade de um feminismo negro que organize as demandas dessas mulheres, a fim de que possamos conquistar nossos direitos de modo justo e equitativo, combatendo o machismo, a desigualdade social e o racismo. Para Carneiro, “[...] um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas [...] tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades.” (2003, p. 2-

3). Para isso, faz-se necessário a compreensão de nós mulheres, tanto negras quanto brancas. Enquanto as negras precisam se desconstruir dos padrões que nos foram estipulados como belo, construindo sua autoaceitação e sua identidade, para as brancas é preciso o reconhecimento de seus privilégios, bem como sua importância na luta antirracista.

É necessário ter a compreensão da branquitude como violência simbólica, enquanto valor estético privilegiado e hegemônico, e potencializar o combate aos estereótipos para se exigir que a mídia busque outros parâmetros de representação para as mulheres no país e que represente a enorme diversidade que se faz presente em nossa sociedade. (CASTRO, 2011, p. 9)

Observadas essas questões, torna-se necessário que a compreensão acerca dos processos pelos quais o povo negro passou, no período colonial, possa se reverter em luta, a fim garantir um pertencimento social de todos os cidadãos. Essa compreensão poderá ressignificar o imaginário que determinou o serviço doméstico como “lugar” das mulheres negras, impossibilitando ou dificultando processos de participação social: acesso à escola/universidade, salários mais dignos e melhores condições de trabalho, etc. A problematização da situação poderá contribuir para a desconstrução de estereótipos impostos às mulheres negras, seja em relação à ideia de servilidade, seja em relação aos padrões de beleza valorizados.

Nessa direção, a discussão sobre a identidade negra se configura como uma proposta pedagógica de significativa relevância. A problematização dos discursos acerca da mulher negra se faz necessária tendo em vista o fato de que “a identidade é construída histórica e socialmente pelo homem por meio da linguagem”. (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 9)

Para essa problematização, é relevante um aprofundamento de questões que envolvem a discussão sobre raça e racismo e sobre os desafios vivenciados pelos negros, no Brasil, especialmente pelas mulheres negras. Tais problemáticas merecem atenção no ambiente escolar, uma vez que, a escola é um espaço heterogêneo, onde se deve desenvolver o respeito mútuo. Sendo assim, o desenvolvimento de atividades que proporcionem o diálogo e a desconstrução de estereótipos e preconceitos é fundamental, na escola, uma vez que, “[...] o racismo é estrutural na sociedade e no ambiente educacional.” (FERREIRA, 2014, p. 238).

Para a consecução de projetos que envolvam esses aspectos raciais, o docente poderá se amparar na Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que foi desenvolvida, a fim de alterar a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tal legislação permite a integração de temáticas referentes às culturas Africanas e Afro-brasileiras, no currículo educacional, a fim de possibilitar aos estudantes a obtenção de conhecimentos relacionados à formação da história e da cultura do nosso povo. A Lei nº 10.639/03 estabelece que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Discussões referentes a raça e ao racismo, em sala de aula, são essenciais para a formação dos estudantes, especialmente os de identidade racial negra. Essas abordagens permitem a construção de saberes fundamentais, acerca da história do nosso país, possibilitando aos alunos uma construção identitária, a partir do conhecimento dos aspectos que envolveram a formação de nossa cultura e de nosso povo.

Para que esses saberes e essa formação identitária possam se concretizar, o docente poderá optar por uma abordagem didática voltada para o *Letramento Racial Crítico*. O “Ensino do letramento racial crítico aborda um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante [...]”. (MOSLEY, 2010, p. 452 apud FERREIRA, 2014, p. 250). Essa abordagem possibilitará aos alunos a desconstrução de preconceitos e um senso mais crítico, de modo que possam atuar com respeito e cidadania, para além dos muros da escola.

Letramento Racial Crítico [...] se refere à habilidade de compreender e produzir textos/discursos relacionados à diversidade racial, de forma ativa e reflexiva, a fim de se melhor entender o poder, desigualdade e injustiça nas relações humanas, bem como de assumir uma tomada de posicionamento crítico e ético. (RIBEIRO; FERREIRA, 2019, p. 339)

É importante mencionar que o Letramento Racial Crítico surgiu com o intuito de formar professores e alunos para as relações étnico-raciais, dentro e fora da escola. O surgimento dessa teoria teve forte influência da Teoria Racial Crítica, surgida nos Estados Unidos, em meados da década de 1980. Para Ferreira, a Teoria Racial Crítica pode ser descrita como “[...] uma perspectiva que tem sido usada recentemente no campo educacional, [...] para examinar as experiências de estudantes africano-americanos (*African-American*), latinos e, principalmente, intersecção com classe, gênero e sexualidade.” (2014, p. 242).

A Teoria Racial Crítica (TRC) é mais precisamente um conjunto de teorias sobre desigualdade racial e como funciona a raça na sociedade. A TRC emergiu de estudos jurídicos críticos (EJC) em meados da década de 1980, emergindo da insatisfação de acadêmicos de direito com a forma como a lei continuava a promover a desigualdade social. A TRC tomou emprestada a teoria crítica da Escola de Frankfurt e argumentou que a linguagem jurídica é um discurso que continua a perpetuar hierarquias - masculino sobre feminino, rico sobre pobre, brancos sobre

negros e outras pessoas de cor. A TRC foi interrompida na década de 1980, quando os juristas de cor (por exemplo, negros, latinos, asiáticos) argumentaram que, mesmo com uma postura mais crítica, os brancos ainda dominavam o discurso crítico. Os teóricos da crítica racial afirmaram a primazia da raça na análise da desigualdade e se subscreveram ao seguinte conjunto de princípios: (1) o racismo é normal, não aberrante na sociedade americana; (2) contar histórias é uma forma importante de explorar a raça e o racismo na sociedade; (3) os teóricos da TRC criticam o liberalismo e (4) enfatizam o realismo racial. (LADSON-BILLINGS, 2019, p. 630)

Compreendendo esses aspectos, professores e alunos poderão trabalhar em conjunto, buscando um olhar mais crítico para as diversas práticas sociais. Uma abordagem por meio do Letramento Racial Crítico poderá contribuir para que os alunos consigam perceber como o racismo está inserido em nossa sociedade, ainda que mascarado por uma democracia racial inexistente, no Brasil, representada por discursos como “*o racismo não existe*”, “*eu não sou racista, pois tenho amigos negros*”, “*racismo é mimimi*”, entre outros. Segundo Gomes, o

[...] mito da democracia racial (a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais do nosso país, fruto da relação do colonizador português com os povos por ele dominados), arraigado no imaginário social brasileiro, sobretudo na educação escolar. Uma das formas de superação desse mito, destacada pelo movimento negro, é a implementação de políticas de correção das desigualdades raciais, ou seja, de ações afirmativas, como estratégia de superação do racismo e de construção de uma democracia real. (GOMES, 2011, p. 138)

É importante destacar que a construção de ações afirmativas é essencial, para minimizar os impactos negativos que nos foram deixados pelo processo de colonização. Muitos são os setores sociais dos quais os negros foram privados, desde o período colonial, como por exemplo, as escolas, as universidades, as moradias de qualidade, o acesso a diferentes tipos de lazer, etc. Desse modo, faz-se necessário que os povos de identidade racial negra ocupem seus espaços, na sociedade, espaços esses que vêm sendo reivindicados pelo movimento negro, há décadas.

Para que haja a construção de identidades, é necessário que os alunos se identifiquem e se sintam pertencentes a história e a cultura de determinados povos. E, compreender essas identidades sociais “[...] pode favorecer o desenvolvimento do Letramento Racial Crítico, que permite o (re)conhecimento de si e do outro, o diálogo, o questionamento e, portanto, a criticidade e a compreensão das diferenças e a defesa/busca pela igualdade.” (RIBEIRO; FERREIRA, 2019, p. 343).

[...] a finalidade da educação racialmente crítica e antirracista não é identificar e indiciar os racistas, mas sim permitir que cada pessoa assuma a responsabilidade para a transformação da ordem racial sempre que ela afetar a sua própria vida. O objetivo é construir uma comunidade dentro da qual o diálogo e a ação racialmente

crítica e antirracista prosperem, porque eles não se referem à culpa, mas a estabelecer respeito, oportunidade igual e uma democracia robusta e justa. Ser responsável no sentido racialmente crítico e antirracista significa incorporar uma resposta sincera à dificuldade daqueles menos afortunados devido às tradições da supremacia racial e, também, incluir um esforço comprometido para mudar tudo o que estiver ao seu alcance. É aceitar que não existe um fim para que oportunidades intervenham contra o racismo de forma ética e socialmente transformadora. (GLASS, 2012, p. 904-905)

Discutir as problemáticas do racismo, no ambiente escolar e acadêmico, é fundamental para a construção de valores. Tal abordagem pode ser desenvolvida com o intuito de discorrer acerca dos privilégios que determinadas pessoas possuem em detrimento de outras, em função do imaginário social construído acerca de povos de etnias específicas. Assim, os alunos poderão (re)pensar a respeito das oportunidades que lhes são concedidas ou negadas, devido a identidade racial a que pertencem.

Para Gomes (2012), o fato de muitos docentes optarem por não adentrar essas temáticas pode ser visto de modo problemático, uma vez que priva os alunos de obterem conhecimentos necessários para a desconstrução de imaginários sociais estereotipados, além de não contribuir para que ocorra a formação de identidades, sendo essas racializadas. Trata-se de um silenciamento que pode estar repleto de ideologias ou de falta de conhecimentos que proporcionem momentos de debate acerca do tema.

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. (GOMES, 2012, p. 105)

Nessa perspectiva, torna-se necessário que os docentes proporcionem momentos de discussão acerca de raça e racismo, problematizando as diversas situações cotidianas, que subjugam os povos de identidade negra, inferiorizando-os, em comparação aos povos de identidade branca. Todos os professores, independente de sua identidade étnico-racial, não só podem como devem abordar essas temáticas, uma vez que a luta antirracista é fruto das reivindicações do movimento negro, mas também podem ser construídas com o apoio das pessoas de identidade racial branca.

É preciso que os brancos compreendam a existência do racismo, assim como os privilégios dos quais esses detêm, por serem considerados elite racial. Isso, pois a branquitude em si já proporciona ao indivíduo privilégios, nas mais diversas camadas sociais, enquanto as pessoas de identidade negra são colocadas em lugares de subalternidade. Além disso, a

desconstrução de ideais meritocratas⁴ é necessária, a fim de que possam olhar para a realidade dos povos negros no Brasil, com um olhar crítico e com consciência dos fatores que motivaram a vulnerabilidade socioeconômica desses povos.

[...] branquitude é historicamente fraturada em sua compreensão da formação racial. Para “ver” a formação por inteiro, brancos têm que mobilizar a perspectiva que começa com o privilégio racial como unidade central de análise. Desde que começando por este ponto significaria engajar brancos na compreensão histórica profunda de “como eles vieram a ser” na posição de poder, a maioria dos brancos resistem a tal compreensão e ao invés focalizam no mérito individual, excepcionalismo, ou trabalhar muito. (LEONARDO, 2002, p. 37 apud FERREIRA, 2014, p. 247)

Combater o racismo é imprescindível para que possamos viver em um mundo mais justo e equitativo. E, as escolas e as universidades devem ser a porta de entrada para a desconstrução de estereótipos e das desigualdades raciais. Nesse processo, o professor pode exercer um papel substancial para a formação de alunos conscientes, críticos e reflexivos, que atuarão dentro e fora da escola com respeito às diferenças. Por isso, a escola é o espaço ideal para a educação de cidadãos antirracistas.

4. O CINEMA E SUAS CONTRIBUIÇÕES EM SALA DE AULA

Para adentrarmos nas discussões acerca das contribuições do cinema, em sala de aula, é importante destacarmos alguns pontos relevantes, acerca desse gênero textual. Nesse sentido, torna-se imprescindível mencionar os estudos de Altmann (2004), que discorre acerca das potencialidades do cinema, enquanto modo de veiculação de imagem do real, ou seja, um instrumento de representação dos aspectos socioculturais de uma determinada sociedade. Para a autora, essas representações são essenciais, no cinema nacional, uma vez que, contribuem para a criação da memória social do país. Essa é uma das razões para se trabalhar com o filme, na escola, especialmente no que se refere ao cinema nacional, além do fato de proporcionar uma interação com novos instrumentos de aprendizagem, no caso, as tecnologias digitais.

Com o advento das tecnologias digitais, novas práticas de ensino vêm sendo demandadas, com o intuito de suprir as necessidades de uso desses diferentes recursos. Nesse

⁴ “A meritocracia é “não apenas economicamente eficaz, mas também um fator de estabilização política”, diria Wallerstein. Assim, a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos.” (ALMEIDA, 2018, p. 62-63).

sentido, cabe ao professor a missão de articular o uso dessas novas tecnologias com suas aulas, de modo a abordar seus conteúdos disciplinares de maneira inovadora e dinâmica. Desse modo, podemos pensar no gênero textual filme, como procedimento metodológico para o ensino da leitura de textos multissemióticos, em sala de aula. Tal gênero pertence às chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, podem ser imprescindíveis, no espaço escolar, para a realização das práticas de ensino-aprendizagem.

A demanda pelo uso desses recursos digitais, na escola, vem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o uso das TICs, com o intuito de construir alunos mais analíticos, capazes de utilizá-las de maneira “[...] crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2017, p. 9).

Destacamos que o uso de recursos tecnológicos, nas aulas de línguas, possui grande relevância, para que as interações se tornem mais atrativas e contextualizadas à vida social dos estudantes. Para Barroso e Antunes, "o uso da tecnologia como ferramenta de ensino pode auxiliar no processo educacional e, por consequência, na rotina de todos os atores envolvidos nesse processo – alunos, professores e gestores.” (2016, p. 125). Os filmes são uma possibilidade de trabalho com recursos tecnológicos, nas aulas de língua portuguesa, considerando que são mais acessíveis à realidade de escolas mais carentes.

Sendo assim, levar vídeos para a sala de aula poderá ser muito produtivo, além de despertar nos alunos um maior interesse pelo conteúdo disciplinar, para ampliar as habilidades de reflexão e de crítica das situações do cotidiano social. Para Moreira (2006 apud PAZZINI; ARAÚJO, 2013, p. 3),

A aprendizagem engloba várias questões e condições: interesse, motivação, habilidades e a interação com diferentes contextos, assim, o desafio dos educadores é despertar motivos para a aprendizagem, tornar as aulas interessantes e trabalhar através dos recursos tecnológicos os conteúdos relevantes para que possam ser compartilhados em experiências extracurriculares.

Para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, Pazzini e Araújo (2013) destacam que o professor precisa compreender as potencialidades do trabalho com o vídeo em sala de aula, para planejar melhor suas aulas, de modo que os alunos possam compreender que, além da função de recreação, os vídeos podem ser um recurso disparador de provocações para várias reflexões sobre as questões sociais. Além disso, os vídeos podem contribuir para a ampliação de habilidades de leitura e para a compreensão dos efeitos de sentidos propiciados pelas diferentes semioses (cores, iluminação, movimentos, sons, falas, imagens etc.),

oportunizando a articulação entre sistemas sógnicos, seleção e hierarquização de ideias, associação com informações anteriores, antecipação de informações, elaboração e reconsideração de hipóteses, construção de inferências, compreensão de pressupostos, focalização da atenção em cenas-chave, avaliação do processo realizado, até a reorientação dos próprios procedimentos mentais para a compreensão efetiva e responsiva.

As tecnologias não substituem o professor, mas modificam algumas de suas funções. O professor passa a ser estimulador da curiosidade do aluno, por querer conhecer, por pesquisar, por buscar informação mais relevante e coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos, questiona os dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento, em saber, em vida, em sabedoria, o conhecimento em ética. (MORAN, 1994 apud LOPES, 2011, p. 5)

É importante ressaltar que “[...] o objetivo da escola não é formar críticos de cinema [...], mas desenvolver uma metodologia que facilite [...] a apreciação e a leitura de um filme, pois ver um filme de forma significativa é uma atividade como outra qualquer, que se pode apreender e desenvolver.” (FERREIRA, 2012 apud FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2018, p. 115). Além disso, ao trabalhar conteúdos por meio de filmes, o professor estará saindo daquela estrutura tradicional de ensino, passando a inovar em suas práticas pedagógicas, assim como, promover espaços para debates.

Nessa perspectiva, articular os conteúdos cinematográficos ao ambiente escolar poderá favorecer a aprendizagem dos estudantes, uma vez que “[...] a leitura desses gêneros discursivos demanda habilidades diferenciadas daquelas mobilizadas pelos textos predominantemente verbais.” (FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2018, p. 108). Desse modo, compreende-se que os diferentes recursos que constituem esse gênero são fundamentais, na ampliação das possibilidades de leitura e de construção de sentidos pelo leitor.

Moran (1995) defende o uso dos vídeos no espaço escolar, especialmente nas aulas de línguas. De acordo com o autor, “a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização e a análise lógica.” (MORAN, 1995, p. 29). Por isso, a importância de ampliar as possibilidades de leitura, uma vez que, em nossa sociedade, os gêneros textuais vêm se reconfigurando, frequentemente, demandando de seus leitores um novo olhar, capaz de articular os diferentes elementos, a fim de garantir a eficácia do processo de leitura. Discorrendo sobre essa questão, Ferreira e Villarta-Neder (2018, p. 112) consideram que

Em um contexto escolar, pode-se perguntar até que ponto nas salas de aula a escola está preparando leitores e cidadãos para lidarem com os sentidos produzidos por essas linguagens. Então, tratar disso não é meramente diversionismo. É contemplar, também, linguagens que são necessárias de serem trabalhadas e analisadas na escola.

Explorar as diferentes linguagens que constituem as produções cinematográficas pode contribuir para a formação de leitores críticos, uma vez que ao analisar os recursos indiciadores de sentido, o professor poderá problematizar modos de representação dos personagens, articulação entre as semioses, efeitos de sentidos, concepção do público-espectador por parte do(s) produtores etc. Para isso, é necessário que o docente compreenda os modos de organização desse gênero textual, bem como as estratégias metodológicas para a proposição de atividades de leitura. Segundo Moran (1995, p. 27),

O vídeo ajuda a um professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional.

É importante destacar que as potencialidades do cinema, em sala de aula, favorecem para a construção de leituras de textos constituídos por múltiplas linguagens, que circulam na sociedade da informação e que precisam de ser interpretados de modo mais proficiente.

Além disso, estimular os estudantes a assistirem ao cinema nacional é de suma importância, para que possam compreender aspectos locais, históricos e culturais de nosso país. Nessa perspectiva, Altmann discorre acerca do cinema nacional, que pode ser compreendido como “[...] a arte que reúne signos nacionais, como, por exemplo, idioma, hábitos, crenças, vestimentas etc., de modo a elaborar uma arte enquadrada em uma memória específica: aquela em que os cidadãos de determinado território se reconheçam e se identifiquem.” (ALTMANN, 2004, p. 37). Por isso, trabalhar filmes nacionais em sala de aula poderá contribuir para a ampliação das reflexões acerca das produções culturais do país. Nessa direção, os filmes podem se constituir como um importante recurso didático para a problematização de temáticas sociais, tais como a abordada neste trabalho – a identidade da mulher negra. Na próxima seção, será apresentada uma compilação acerca das representações da mulher negra no cinema nacional.

4.1. A representação da mulher negra no cinema

Os desafios enfrentados pelas mulheres negras, nos mais variados setores, no Brasil, são explicitados pelas mídias e pelas pesquisas científicas. No cinema, por exemplo, essa temática tem sido problematizada, uma vez que se trata de um “veículo de produção do real”, conforme Altmann (2004).

Para Lobo, Ferreira e Villarta-Neder (2019, p. 181),

Analisar as relações étnico-raciais demandam um olhar para a constituição histórica da sociedade brasileira. Nesse contexto, é importante destacar que história também é discurso, pois passa pelas concepções do autor (quem a registra), e que pode subverter/enaltecer enunciados, os quais poderão ser tomados como “verdades” para determinado público, num determinado tempo e espaço. Por isso, a importância de abordar o gênero filme no contexto escolar, a fim de provocar reflexões acerca de aspectos inerentes a nossa sociedade.

Na mídia brasileira, ao longo de décadas, fomos contemplados com um contingente de mulheres de identidade negra, que fizeram e ainda fazem sucesso em setores como filmes, novelas, séries, telejornalismo, etc. Ruth de Souza, Zezé Mota, Taís Araújo, Sheron Menezes, Cacau Protásio, Adriana Alves, entre outras mulheres negras incríveis, representam um número limitado de atrizes negras da TV brasileira. De acordo com Candido e Feres-Júnior, as mulheres negras são consideradas o “grupo social mais atingido pelas desigualdades no cinema.” (2019, p. 4). Além de serem poucas as mulheres negras a ocuparem os bastidores televisivos, ainda que essas recebam a oportunidade de exercerem papéis de protagonismo, suas imagens costumam ser apagadas, em detrimento da imagem de mulheres brancas.

A representação da mulher negra nos filmes brasileiros pode provocar diversas discussões relacionadas à construção de estereótipos ou de protótipos discursivos, de modo que professor e alunos busquem identificar questões que possam ser problematizadas e contextualizadas para uma compreensão crítica do contexto social, em busca de uma ressignificação de práticas de racismo presentes na sociedade.

Para a compreensão de como as mulheres negras são representadas, no cinema, Candido e Feres Júnior explicam que “[...] análises unidimensionais, atentas apenas às variáveis gênero ou raça, acabam não levando em consideração aspectos cruciais do cruzamento entre esses dois modos de discriminação, responsáveis simultaneamente por assimetrias severas em nossa sociedade.” (2019, p. 2). Isso ocorre devido ao fato de que mulheres e negros são vulneráveis em nossa sociedade machista e racista. No entanto, quando se trata de mulheres negras os preconceitos são ainda maiores, já que há a intersecção dessas duas dimensões que são desvalorizadas.

Há algumas décadas o feminismo negro critica a utilização da categoria “mulher” como referência homogênea a um grupo que é atravessado por inúmeras diferenças internas. Segundo esse argumento, ao não verificarem as conexões entre raça e gênero, autores apreendem uma visão deturpada da realidade, que subestima as particularidades contextuais das mulheres negras. (CANDIDO; FERES - JÚNIOR 2019, p. 2)

Por isso, faz-se necessário a compreensão do contexto sócio-histórico e ideológico relativo às questões raciais e um debate acerca do lugar social ocupado pelas mulheres negras na sociedade em diferentes tempos. No entanto, também é preciso considerar que o percurso histórico das mulheres de identidade racial branca distingue-se da trajetória das mulheres de identidade racial negra. Desse modo, a luta feminista não pode ser considerada homogênea, uma vez que, enquanto o primeiro grupo luta para se colocar em posição de igualdade de gêneros, o segundo grupo busca lidar tanto com os preconceitos de gênero quanto os de raça, a fim de alcançar o direito de ocupar diferentes espaços sociais, para além dos “lugares” que lhes são atribuídos pelo racismo.

Nessa perspectiva, é importante discorrer acerca da maneira como as mulheres negras, de cor parda ou preta são representadas nos filmes brasileiros, por meio do que chamamos de “*Colorismo*”⁵. Trata-se, recorrentemente, de atuações repletas de estereótipos, que contribuem para a construção de uma imagem errônea e preconceituosa, que poderá gerar consequências negativas na vida dessas pessoas. Tais imagens contribuem para que a essas mulheres sejam determinados “lugares”, dos quais o imaginário social poderá ter dificuldade de se desvincular, por exemplo, a sexualização dessas mulheres e a ideia de que elas só podem ocupar cargos de serviço doméstico, no mercado de trabalho.

A noção de que o cinema representa a realidade pode servir de base para justificar que a maioria dos personagens em situação de pobreza sejam negros, uma vez que estes são os mais atingidos por desigualdades sociais. No entanto, a representação de uma realidade não pode servir para ignorar as outras. A repetição de poucas características para grupos amplos da sociedade sugere mais a reprodução de preconceitos, do que uma correspondência clara com a população. (CANDIDO; FERES - JÚNIOR 2019, p. 4)

Os autores abordam acerca das representações que homens e mulheres de identidade racial negra recebem no cinema nacional, como mecanismo de exibição da “realidade” desses indivíduos, no Brasil. Trata-se de construções, muitas vezes, cristalizadas no imaginário do

⁵ “O colorismo, assim, surge como um tipo de discriminação baseado na cor da pele onde, quanto mais escura a tonalidade da pele de uma pessoa, maior as suas chances de sofrer exclusão em sociedade. Também denominado de pigmentocracia, o colorismo tende a elaborar e definir alguém pela própria cor da pele, é dizer, a tonalidade da cor da pele será fundamental para o tratamento que receberá pela sociedade, independentemente da sua origem racial.” (SILVA E SILVA, 2017, p. 3).

povo brasileiro, devido às heranças do período colonial, em que mesmo após a abolição da escravatura, os negros ainda são colocados em posições reais e imaginárias de seres escravizados. E, é por essa lógica racista que a sociedade ainda não se adaptou a ver mulheres de nossa cor no exercício de cargos que não se restringem ao serviço do lar.

Com inspiração no trabalho do antropólogo Pierre Verger, que descreveu características das divindades afro-brasileiras, o autor elabora uma tipologia dos papéis exercidos por atores/atrizes negros/as no cinema brasileiro cujos significados seriam forjados pela imaginação e os sentimentos ambivalentes dos brancos; alguns oriundos da escravidão e outros não. A literatura e os personagens de programas de televisão orientam, em conjunto com o protagonismo do cinema, a apresentação de 13 arquétipos sobre os/as negros/as: “preto velho” (simpáticos, bondosos, religiosos, transmitem sabedoria), “mãe-preta” (sofredora, conformada e abnegada), “mártir” (forte, resistente aos infortúnios da vida), “negro de alma branca” (consegue se desvencilhar de condições adversas, bem-educado, busca integração com os brancos), “nobre selvagem” (digno, batalhador), “negro revoltado” ou “militante politizado” (belicoso, rebelde, revolucionário), “negão” (sexualizado, pervertido, insaciável), “malandro” (ambivalente, instável, violento, sincero), “favelado” (honesto, trabalhador, sambista, humilde, amedrontado, marginal), “crioulo doido” ou “nega maluca” (ingenuidade, infantilidade, simpática, comicidade), “mulata boazuda” (beleza, vaidade, irritabilidade, vulgaridade, deboche, prostituição), “musa” (pudica, respeitável) e “afrobaiano” (negro que procura reafirmar seus traços culturais). Além da oscilação dentro de cada arquétipo – o favelado, por exemplo, pode ser trabalhador ou marginal – Rodrigues também evidencia outras derivações, como o “pivete”, que transita entre as características do “malandro” e do “crioulo doido”. (CANDIDO; FERES - JÚNIOR 2019, p. 3-4)

Como pôde ser observado, tais estereótipos são atribuídos aos povos de identidade racial negra, no cinema nacional. Ainda que determinado filme seja protagonizado por pessoas negras, é possível perceber que a atuação é permeada pelas características mencionadas por Candido e Feres-Júnior (2019). Desse modo, o trabalho com esses filmes no contexto escolar poderá contribuir para a desconstrução de imagens preconceituosas, além de possibilitar a construção de valores, que vêm de encontro às práticas racistas comuns em nossa sociedade.

A análise de representações é um terreno pantanoso: os sentidos associados a imagens são frequentemente múltiplos, quando não aparentemente desconexos ou mesmo contraditórios. Isso não quer dizer, contudo, que imagens sejam ininteligíveis e que não possamos explorar e tentar organizar os sentidos que encerram. Os estereótipos são práticas de representação e, portanto, adquirem sentido no interior dos contextos culturais, sociais e políticos em que são produzidos. (CANDIDO; FERES – JÚNIOR, 2019, p. 2)

Outro fator importante a ser mencionado é que, no Brasil, o padrão ideal de beleza estipulado para as mulheres é: branca, de olhos claros, de cabelo loiro e liso, magra, de altura

mediana, com o corpo “escultural”, ou seja, o padrão Eurocêntrico⁶. Tais padrões contribuem para a diminuição da autoestima daquelas mulheres que não se identificam com as características apresentadas. Esse fator pode provocar sérias dificuldades de aceitação, da infância até a vida adulta. Além disso, no que diz respeito a beleza negra são consideradas belas, especialmente, aquelas mulheres de pele parda, assim como o padrão de cabelo afro considerado “aceitável” / “bom” é o cacheado.

Embora este trabalho não tenha sido elaborado com o intuito de discorrer acerca dos padrões de beleza estipulados, socialmente, foi necessário trazer essa pequena abordagem, a fim de pensarmos o papel das mulheres negras no cinema. Normalmente, essas mulheres são colocadas em posições controversas a de mulheres brancas, ainda que exerçam papel de protagonismo, sendo comum percebermos a presença de disparidades como: branca/negra, bonita/feia, rica/pobre, magra/gorda, escolarizada/não escolarizada, etc.

Por meio da montagem, da iluminação, das posições e dos movimentos de câmera, da trilha sonora, e das convenções de espaço e tempo são construídas representações de gênero, capazes não somente de atualizar e naturalizar padrões de beleza e feminilidade, mas moldar corpos e identidades. (MONTORO; FERREIRA, 2014, p. 146)

É imprescindível que tais fatores sejam problematizados, nas aulas, de maneira que os alunos compreendam todo percurso histórico responsável pela construção da cultura nacional. Desse modo, o docente proporcionará ocasiões de reflexão e desconstrução dos padrões, a fim de formar os alunos para o respeito mútuo às diversidades raciais, bem como a autoaceitação e a construção da autoestima.

Buscar restabelecer a autoestima dos alunos é imprescindível, uma vez que, os padrões estipulados socialmente são veiculados pela mídia, para as grandes massas, a fim de estabelecer que a sociedade está mudando e, quem não acompanha essas transformações é visto como fora do padrão, “diferente”. Trata-se de uma alienação⁷ muito grande, que afeta o

⁶ “Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.” (QUIJANO, 2005, p. 115).

⁷ “Indústria Cultural é um termo utilizado por Adorno e Horkheimer (1985) para designar uma cultura comprometida com os mecanismos da sociedade industrial. Na visão desses autores, o objetivo dessa indústria é massificar a cultura, através da produção em série, destituindo da arte o seu caráter emancipatório, alienando os indivíduos, através de programas televisivos, do rádio e da música. Esses instrumentos de comunicação são sempre direcionados pela mídia, induzindo ao consumo de uma forma aliciadora e acrítica.” (MOLINA, 2004, p. 1).

psicológico das pessoas, colocando-as em busca do que é estipulado. Essa influência midiática provoca uma padronização nas pessoas que podem acompanhar essas mudanças, bem como causa frustração naquelas pessoas que não têm condições de se adaptar ao que vem sendo adotado pela sociedade. Por isso, é comum observarmos, por exemplo, a busca contínua de muitas mulheres, inclusive em idade infantil, por determinado padrão de cabelo, normalmente liso pois são colocados como “bom”, assim como a falta de aceitação do cabelo crespo, pois é considerado “ruim”.

Apesar de todas as transformações ocorridas na sociedade brasileira, ainda predominam nas narrativas midiáticas e audiovisuais, resquícios de um imaginário patriarcal, que pela ausência (a ínfima participação de profissionais negros/as), ou pela imposição de “lugares” predeterminados (como mão de obra e/ou mercadoria para consumo) invisibiliza a população negra. (MONTORO; FERREIRA, 2014, p. 148)

Observados esses aspectos, é relevante problematizar a invisibilidade das mulheres negras no cinema, que são comumente colocadas em posições desprestigiadas, subalternas e secundárias. E, ainda que atuem como protagonistas, normalmente, representam personagens sofridos, tristes, pobres, “barraqueiras”, “periguetes”, trabalhadoras domésticas ou donas de casa. Esses propósitos discursivos podem ser problematizados, seja em função da motivação da reincidência histórica dessas representações, seja em função dos propósitos discursivos de manutenção dessa condição de inferioridade.

De qualquer modo, é necessário desconstruir o imaginário social, a começar na escola, desde a educação infantil. Algumas sugestões para que essa desconstrução ocorra é por meio do incentivo do docente, para que suas alunas e seus alunos possam aderir a um perfil empoderador. Isso poderá ser possível, por meio do trabalho com a literatura infanto-juvenil, em que personagens negros serão abordados nas narrativas, com papéis de protagonismo, com quebra de estereótipos e proporcionando aos alunos um reconhecimento a partir dessas histórias. Assim, estaremos atuando como educadores responsáveis com a realidade social e sua transformação, por meio da formação de cidadãos conscientes para as diversas relações sociais. Por fim, não podemos encerrar esta seção sem mencionar os dizeres de Montoro e Ferreira:

[...] o filme no contexto do racismo e do sexismo existentes na sociedade brasileira, que se revelam nos meios de comunicação e no cinema por meio de uma visibilidade ainda limitada para as mulheres negras, ora como objeto sexual, a “mulata”; ora como a empregada doméstica, a “mãe-preta”. Essas imagens, segundo Caldwell (2001), servem para naturalizar as desigualdades de gênero e raça e manter a imagem nacional do país como “democracia racial”, perspectiva que contrasta com o padrão de feminilidade e beleza predominante na mídia brasileira, mas que

evidencia a dimensão política dessa invisibilidade da raça nos estudos feministas e sobre mulheres no Brasil, pois como ressalta a autora, diferentemente dos Estados Unidos, onde as contribuições de mulheres negras e mestiças foram inseridas no pensamento feminista, aqui, a questão racial é ignorada ou relegada à condição de subitem em grande parte da nossa produção teórica e cultural. (MONTORO; FERREIRA, 2014, p. 148-149)

É fundamental que haja uma desconstrução acerca desse imaginário social, uma vez que, as mulheres negras são muito mais do que os estereótipos sobre elas construídos e, podem ir além daqueles lugares que lhes foram impostos, socialmente, de maneira tão cruel. Exemplos do cotidiano social podem contribuir para a minimização desses protótipos discursivos. Na escola, pode-se dar às meninas negras o direito de atuarem como protagonistas nas peças teatrais, de serem noivas nas festas juninas, de manifestar suas culturas, de irem para a escola com seus cabelos soltos sem serem repreendidas pelo corpo docente, de expressarem suas habilidades, ocupando os mesmos lugares que sempre foram comuns às meninas brancas. Esse seria apenas o início de uma transformação social, que seria construída de dentro para fora do ambiente escolar.

Essa problematização demanda uma análise dos discursos sobre como a mulher negra é representada e o que representa. Para tal, é relevante discutir o processo de leitura de textos multissemióticos em sala de aula. Analisar os recursos semióticos que compõem o gênero pode favorecer a formação de sujeitos leitores mais proficientes. A próxima seção abordará a multiplicidade de linguagens das produções cinematográficas.

4.2. A leitura de textos multissemióticos

A disseminação dos artefatos e ferramentas tecnológicas permitiu a inserção e a combinação de diferentes recursos semióticos nos textos que circulam na sociedade da informação. Tais recursos propiciam o surgimento e a modificação de diferentes gêneros textuais, demandando dos leitores/espectadores habilidades de leitura que contemplem as multissemiões.

Considerando a importância do uso desses recursos em sala, a Base Nacional Comum Curricular traz uma abordagem acerca da necessidade dos alunos em “[...] compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias [...]”. (BRASIL, 2017, p. 63). Para que haja essa compreensão, por parte dos alunos, torna-se necessário que o docente desenvolva seu papel,

nesse processo, compreendendo a importância do uso de TIC nas aulas, bem como desenvolver atividades que promovam o uso crítico desses recursos.

Nesse sentido, é relevante assumir um conceito de leitura, que se alinhe às práticas de linguagem em uma perspectiva multissemiótica.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 70)

Os filmes possuem propriedades multissemióticas, já que são compostos por diferentes semioses (texto verbal falado ou escrito, textos não verbais, como gestos, cores, personagens, expressões, reações, movimentos, brilho, ângulo, entre outros), que se articulam no texto, a fim de desenvolver a construção de sentidos, no momento da leitura. Ferreira e Villarta-Neder mencionam que “[...] os modos de organização dos elementos semióticos [...] favorecem a construção de um fio condutor para o enredo e conduzem o espectador para uma interpretação.” (2017, p. 77).

É importante complementar que “quando o professor, em momentos de formação vivencia os efeitos de sentido possibilitados por esses recursos, poderá desenvolver a capacidade e a compreensão de como ensinar a partir da experiência estética vivenciada.” (FERREIRA; ALMEIDA, 2018, p. 123). Por isso é necessário que o professor, além de uma formação teórico-metodológica a respeito do trabalho com esse tipo de recurso em sala de aula, busque orientações sobre como elaborar um planejamento que propicie um adequado encaminhamento de práticas de ensino que sejam, de fato, reflexivas, explore as dimensões linguísticas e semióticas, bem como as questões culturais suscitadas pela produção fílmica.

De acordo com Gualberto, “para que o estudante desenvolva letramentos multimodais, é fundamental, portanto, que seja trabalhado o letramento visual.” (2013, p. 5). Trata-se de capacitar os alunos para leituras mais críticas, capazes de levá-los à reflexão acerca dos fenômenos sociais que nos cercam, de maneira que possam atuar, efetivamente, na construção de uma sociedade mais justa, para todos. Segundo Bamford (2009 apud FERREIRA, 2012, p. 205-206), para que haja espaço para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas ao letramento visual, espera-se que o docente se disponha a

- desenvolver o pensamento da habilidade crítica em relação às imagens;
- melhorar as habilidades orais e escritas e o léxico, para que as pessoas possam falar e escrever sobre as imagens;

- integrar o letramento visual de uma forma transversal para todas as áreas do currículo;
- encorajar os alunos a olharem as suposições que estão subjacentes nas imagens que circundam entre as pessoas jovens;
- encorajar os alunos a investigarem criticamente as imagens e analisarem e avaliarem os valores inerentes contidos nas imagens.

As aulas de língua portuguesa devem propiciar espaços para o desenvolvimento das capacidades de leitura, dos mais variados gêneros textuais, por parte de seus alunos. Por isso, a importância do trabalho com vídeos, nas aulas de línguas, a fim de desenvolver o olhar dos alunos para novas possibilidades de leitura, cada vez mais, críticas e adaptadas aos multiletramentos.

[...] os multiletramentos estão relacionados à mobilização de conhecimentos relacionados às diferentes modalidades (oral, escrita, imagens) [...]. Para uma leitura proficiente, é preciso considerar a multiplicidade de elementos constitutivos dos textos, as potencialidades dos recursos verbais e não verbais para a construção dos sentidos. Além do signo linguístico, há outros elementos sónicos em jogo: ilustrações, cores, sons, movimentos, silêncios etc. Nessa perspectiva, o texto é um evento comunicativo em que podem atuar várias linguagens (verbal, visual, sonora etc.). (FERREIRA, 2018, p. 42)

No entanto, não podemos ser ingênuos de pontuar a BNCC como um documento democrático, aberto a possibilidades e integralmente favorável as abordagens pedagógicas. O motivo para se problematizar esse documento é o fato de que nele não constam sugestões para o trabalho com as temáticas raciais. Além do mais, o fato de o documento não abordar com ênfase essas questões, poderá servir para justificar o fato de inúmeros professores serem resistentes a trabalhar com a temática das Histórias, Culturas e Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, seja por preferirem se silenciar acerca do tema, seja pela dificuldade em abordar um assunto tão complexo, sem que tenham sido orientados por uma instância superior.

As TIC possuem um papel fundamental nas aulas de língua portuguesa. De acordo com Barroso e Antunes (2016), as TIC podem dinamizar métodos utilizados no processo educacional. Essas tecnologias são empregadas mediante a necessidade de estimular os alunos a desenvolverem potencialidades relacionadas ao uso dos multiletramentos. Desse modo, a BNCC defende o trabalho com os letramentos digitais, a fim de preparar os estudantes para as diversas práticas sociais.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2017, p. 67)

A articulação de ambos os elementos tende a contribuir para a capacitação dos alunos, no que diz respeito as práticas de leitura e produção textual multissemióticas. Tais habilidades são fundamentais, para que haja fluência nas diversas práticas multiletradas de nossa sociedade. Por isso, a importância de o docente compreender as potencialidades dos diferentes recursos semióticos e de seus efeitos de sentido. É possível discutir sobre os recursos semióticos, como são escolhidos e combinados para a construção do projeto de dizer por parte dos produtores e como são interpretados por parte dos sujeitos-espectadores. Para Ferreira, Leandro e Coe (2019, p. 70),

A produção de sentidos abarca a consideração dos diferentes recursos semióticos – palavras, olhar, gestos, cheiro, expressão facial, entre outras – para que, em harmonia, possa produzir sentidos. (VAN LEEUWEN, 2004). A linguagem (uso de signos para produção de sentido) é marcada pelas relações de poder presentes na sociedade e, além de marcada, é instrumento de reforço e manutenção dessas relações. A linguagem audiovisual, por evidenciar também traços de identidade de um grupo social, pode ser uma grande aliada para a análise e para o reconhecimento das ideologias e discursos que emergem dos processos de interação. Portanto, o exercício da leitura desse tipo de texto constitui um exercício político que contribui para a promoção da cidadania.

Ao refletir sobre os modos de ler, o professor poderá problematizar metodologias de ensino, tipos de questões, organização dos enunciados, e, como consequência, favorecer “[...] o questionamento sobre as nossas habilidades de perceber detalhes, de realizar associações, de acionar conhecimentos prévios, de ressignificar nossos pontos de vista”. (FERREIRA, CARDOSO, FURTADO, 2019, p. 37).

Complementando o exposto, Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 92) defendem que o exercício de leitura crítica “permite uma ressignificação, viabilizando não somente a compreensão da textualidade da obra, mas também a percepção da pertinência e das arbitrariedades de determinadas escolhas, que implicam a reprodução de estereótipos e a legitimação de pontos de vista”.

5. “QUE HORAS ELA VOLTA?”: UMA ANÁLISE REFLEXIVA ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA MULHER NEGRA

Nesta seção, a proposta é problematizar aspectos relevantes do filme “Que horas ela volta?”, de Anna Muylaert, lançado no ano de 2015 e, apresentar sinalizações para uma leitura crítica de filmes nos espaços escolares. A obra é protagonizada pela atriz Regina Casé, que interpreta a personagem Val, mãe de Jéssica, personagem interpretada por Camila Márdila. O enredo é constituído a partir dos desafios de Val, uma mãe negra (de pele parda), nordestina,

pernambucana, empregada doméstica, que precisou sair de sua terra, a fim de conseguir emprego em São Paulo, para sustentar sua filha, que permaneceu na terra natal, sendo criada por outra pessoa.

No filme, são apresentados diversos desafios vivenciados por essa classe trabalhadora, que para além da ficção, representam situações muito comuns à vida de grande parte das mulheres negras, no Brasil. Tais provocações problematizam a maneira como a sociedade é constituída, determinando às mulheres negras seu “lugar” profissional, bem como o espanto quando esses indivíduos rompem com as imposições sociais, buscando qualidade de vida e expansão profissional.

Esse é o caso das duas personagens supracitadas (Val e Jéssica), uma vez que Val obedecia às convenções sociais, trabalhando como empregada na casa de patrões brancos, da elite paulistana. Ela era conformada com sua realidade, vivia em um quartinho na casa de seus empregadores, era uma serva submissa, cujas regras sociais impostas a ela já estavam internalizadas, de modo que toda a situação vivenciada por ela era “normal” e não havia nela perspectivas de mudança de vida. É importante destacar que, por um lado, Val não acompanhou o crescimento de sua filha, mas, em contrapartida, esteve presente nas fases de desenvolvimento de Fabinho, filho dos patrões, interpretado por Michel Joelsas. De acordo com Montoro e Ferreira, “a imposição de ser mãe-preta obrigava as mulheres negras a abandonarem seus filhos para amamentar e cuidar das crianças da casa grande.” (2014, p. 149). Apesar de esse fato ser comum no período colonial, até os dias de hoje tais situações são presentes, como é possível perceber no filme e na vida. De acordo com os arquétipos estabelecidos por Candido e Feres-Junior (2019), Val se enquadra no perfil da mãe-preta, aquela com características de sofrimento, conformismo e abnegação.

Já Jéssica chama atenção no longa-metragem pelo fato de não reproduzir as determinações sociais, visando sempre ao melhor para si, provocando incômodos na elite, como é o caso da patroa de sua mãe, Dona Bárbara, interpretada por Karine Teles. No filme, a filha da empregada rompe com o ciclo social, que estabelece a reprodução das profissões dos pais, para pessoas pobres, que não têm condições financeiras de serem o que quiserem. E, por ser muito determinada em seu objetivo de passar no vestibular de arquitetura, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU – USP), foi rotulada como “confiante demais”, “metida”, “estranha”, “se acha melhor que todo mundo”, tanto pelos patrões quanto pela própria mãe. Outro fator que a fez receber esses rótulos, foi o fato de que ela não se contentava com qualquer coisa, aceitava o que lhe era oferecido “por educação”, sem recusar, comia o que era dos patrões, dormia no quarto de hóspedes, onde ela teria

melhores condições para estudar, etc. De acordo com os arquétipos de Candido e Feres-Junior (2019), Jéssica se enquadraria no perfil de militante politizada, ou seja, aquela com comportamento rebelde e revolucionário, com um senso crítico que a difere das demais pessoas que pertencem ao mesmo espaço social que ela.

Além desses aspectos, faz-se necessário mencionar acerca da visibilidade limitada das personagens negras, no cinema nacional. Montoro e Ferreira (2014) mencionam que o papel dessas mulheres, muitas vezes, está atrelado aos imaginários de *objeto sexual* e de *mãe-preta*, conforme pode ser observado na atuação de Jéssica e Val, respectivamente. No caso da primeira, podemos perceber o estereótipo da mulata, mulher bonita, que vivenciou o assédio do patrão, homem branco e rico que lhe fez promessas de uma vida melhor, Carlos Eduardo, interpretado por Lourenço Mutarelli. Já no caso da segunda, podemos perceber o papel de empregada doméstica, mulher sofrida, que trabalha há mais de 10 anos na casa dos patrões, sendo considerada funcionária exemplar e “membro da família”, desde que se mantendo na submissão e na ordem.

Um outro ponto a ser problematizado, ao pensarmos no elenco do filme, é acerca da escolha das personagens que representam mãe e filha negras em suas condições sociovulneráveis. Enquanto no país, há um contingente muito grande de mulheres pretas no exercício de cargos domésticos, uma vez que as mulheres de pele parda possuem um pouco mais de privilégios social, em comparação àquelas, no filme esses papéis são representados por mulheres negras de pele parda. De acordo com Montoro e Ferreira (2014), tal escolha pelas personagens, pode estar relacionada ao fato de que o número de negros, no cinema, é menor do que o número de pessoas de identidade branca. Além disso, o número de mulheres negras é ainda menor do que o de homens negros e, entre essas atrizes, as de cor preta são um número ainda menor, em comparação com as de cor parda. Não menos importante a se destacar, as mulheres negras de pele retinta são mais invisibilizadas do que as de pele mais clara, na televisão brasileira.

Por meio das cenas representadas pelas figuras, abaixo, serão tecidas considerações relevantes acerca do filme, e, como essas passagens são representativas, quando olhamos atentamente para nossa sociedade, especialmente no que tange a vida de mulheres negras, no mercado de trabalho brasileiro. Trata-se das figuras de três mães, que dentro de suas condições socioeconômicas saem do lar, em busca de sua ascensão. De um lado, uma mulher branca, rica, casada, empoderada, que opta por sair de casa para trabalhar, em busca de dinheiro e sucesso. De outro lado, duas mulheres negras, pobres, mães solteiras, que vão em busca de trabalho ou dos estudos, a fim de melhorar suas vidas e a de seus filhos.

Nessa perspectiva, ao retomarmos Pereira, podemos destacar o fato de que, “[...] quando caminhamos pelas ruas [...] ainda, vemos crianças brancas sendo cuidadas por negras babás, ainda vemos jovens negras limpando vidraças e chão, varrendo calçadas, ainda vemos nossas mais velhas cozinhando para suas patroas, que são executivas, gerentes, diretoras [...]” (2011, p. 6). Nesse sentido, pensar o Letramento Racial Crítico, nas aulas, é de suma importância para problematizarmos essas questões tão presentes nos filmes e na realidade social dos brasileiros.

Mas, antes de avançarmos nessas discussões, torna-se imprescindível mencionar acerca das representações das personagens do filme. Trata-se de características cruciais para explorarmos os aspectos multissemióticos, presentes nas cenas. Nesse viés, podemos perceber que, no decorrer do longa-metragem, a patroa é representada de forma elegante, maquiada, com roupas sociais, itens de luxo, o cabelo impecável, etc., características intrínsecas do papel da mulher branca de elite, nos cinemas. No entanto, podemos observar que a imagem da empregada é apagada, pelo uso do uniforme ou de roupas simples de cores neutras, o cabelo sempre preso, olhando para baixo ao conversar com os patrões, como uma serva submissa, ainda que essa seja a protagonista do filme.

Não podemos deixar de observar que a filha da empregada, também, se veste de forma simples, conforme suas condições sociais lhe permite. Enquanto o filho e o marido da patroa se vestem de modo simples, o que não significa que suas roupas não sejam de marcas caras. Nesse sentido, pai e filho passam uma imagem de diferentes, um pouco mais desconstruídos que a matriarca da família, reforçando os estereótipos de que o pai é um artista e o filho maconheiro, por isso o estilo mais informal.

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Fonte: Filme Que horas ela volta?

Por meio das três figuras, é possível analisar as representações e os protótipos discursivos acerca do papel da mulher, na sociedade, em busca de uma colocação profissional e uma vida mais digna. Na figura 1, temos representada a personagem Val, que como mulher negra, mãe solteira e pobre precisou sair do lar, a fim de trabalhar para sustentar sua única filha. A trajetória dessa personagem remete o espectador a realizar associações com a situação de diversas mulheres, no Brasil, que, pela falta de alternativas, precisam se abdicar do próprio lar, para cuidar da casa de outra pessoa, além de acompanharem o crescimento dos filhos dos patrões, enquanto seus próprios filhos precisam desde a infância aprender a lidar com a ausência materna, de alguém que sai de casa todas as manhãs e volta tarde, com o intuito de conquistar o mínimo necessário para sua sobrevivência.

Na figura 2, não podemos deixar de mencionar o papel de uma outra mãe, mulher branca, rica, que se ausenta do lar por escolha própria, a fim de se colocar no mercado de trabalho, buscando ser bem sucedida, independente e empoderada. No caso dessa, não há uma preocupação no que diz respeito à segurança do filho, uma vez que possui uma babá que se responsabiliza por dar a devida atenção e os devidos cuidados à criança. Dona Bárbara, como é chamada pelos empregados, possui uma relação um pouco distante com o filho, não por viverem em regiões distintas, mas por priorizar sua vida profissional, em detrimento das atividades que são consideradas do lar.

Já na figura 3, observa-se uma outra mãe, também, negra (de pele parda), pobre, mãe solteira, como sua mãe. No entanto, temos a problemática da gravidez precoce, já que Jéssica engravidou na adolescência, escondendo de sua mãe que tinha um filho, nomeado por Jorge. Essa mulher, assim como sua mãe, também, precisou sair de sua terra, rumo a São Paulo, em busca de melhoria de vida. Porém, o que a difere de sua matriarca é o fato de possuir uma

ambição de ascensão profissional, tendo o sonho de estudar, lutando por seus objetivos e não se submetendo a situações desagradáveis.

Ainda em relação à personagem Jéssica, é importante uma reflexão acerca de seus posicionamentos e de sua determinação em busca de seus objetivos. Sonhando em ser arquiteta, ela se dedicava dia e noite aos estudos, causando inclusive o estranhamento de sua mãe, que mal compreendia as razões que a fazia querer um espaço reservado para estudar. Além disso, Jéssica surpreendeu aos patrões de sua mãe ao anunciar seu desejo de passar no vestibular, no curso de arquitetura, tão concorrido na universidade de sua escolha, conforme a figura 4. A expressão de incredulidade do filho dos patrões ao saber que Jéssica tinha passado no vestibular e ele não retrata um contexto de discriminação, tanto pela raça quanto pelas condições financeiras da jovem.

Os fatores mencionados a respeito das condições sociais da personagem, quando atrelados ao fato de que ela estudou em escola pública, onde o ensino era de baixa qualidade, despertaram nos patrões o sentimento de dó, uma vez que estavam convencidos de que Jéssica jamais conseguiria passar em arquitetura, numa das melhores universidades do país, em um dos cursos mais concorridos. Na figura 5, por exemplo, temos o estranhamento de Bárbara, que mesmo após ouvir Jéssica mencionar o quanto a graduação era importante para ela e que acreditava que a arquitetura era um mecanismo de mudança social, se expressou afirmando: “*O país está mudando mesmo!*”. Tal comentário expressa o racismo velado da personagem, que se incomoda com a ambição de ascensão profissional de Jéssica. Esse fator também pode ser problematizado, numa perspectiva do Letramento Racial Crítico, ao refletirmos acerca dos “lugares” destinados às mulheres negras, constituídos por meio de um imaginário social racista e escravocrata.

Figura 4

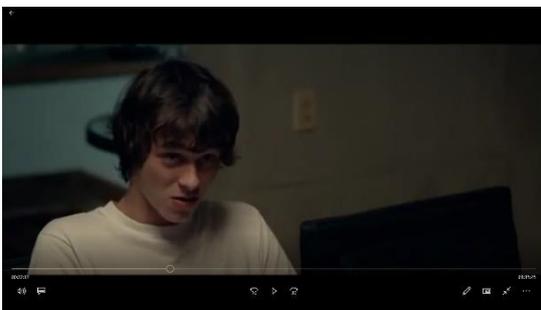
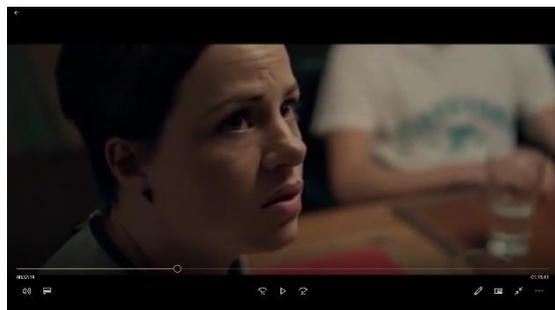


Figura 5



Fonte: Filme *Que horas ela volta?*

Nesse viés, torna-se imprescindível destacar a respeito do “lugar” da mulher negra, empregada ou filha de empregada, no local de trabalho. É comum que a essas mulheres sejam destinadas as piores condições, em detrimento do estilo de vida de seus patrões. Podemos tomar como exemplo as figuras (6, 7, 8 e 9) abaixo, em que temos o contraste entre o comportamento de submissão, da empregada que se coloca em “seu lugar”, esperado pelos empregadores, e, em contrapartida, a filha da empregada que quebra as expectativas, por não aceitar as situações pelas quais sua mãe se submete, o que causa desconforto na patroa, já que percebe que ela está “se sentindo em casa” e não “se enxerga” ou “não se coloca em seu lugar”.

Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Fonte: Filme Que horas ela volta?

Nas figuras 6 e 8, é possível perceber as condições da empregada doméstica, que sempre se coloca em “seu lugar” de submissão, não podendo entrar na piscina, dormindo em um quatinho apertado, mal arejado, não podendo comer o melhor sorvete, pois o dos empregados é o mais barato, entre outros aspectos. Já Jéssica não aceita essas situações, que para sua mãe são tão comuns. Nas figuras 7 e 9, é possível perceber que ela se comporta de maneira oposta a de sua mãe, uma vez que, enquanto esta fica apenas na beira da piscina e

dorme no mesmo quartinho, há mais de 10 anos, sem reclamar, aquela pede o quarto de hóspedes para ficar mais confortável e poder estudar, além de se divertir na piscina com Fabinho e seu amigo. Obviamente, esse comportamento de Jéssica causa a revolta da patroa, que manda limpar a piscina por nojo da filha da empregada, além de solicitar à Val que mantivesse Jéssica no quartinho de empregada e sempre da porta da cozinha para fora. Tais atitudes da patroa reforçam o racismo velado da personagem, que por um lado considera sua empregada submissa como “da família”, mas por outro lado se incomoda com as atitudes de Jéssica, por ela não se comportar com a mesma subserviência de sua mãe.

O que chama atenção é que em alguns momentos, ao observar o comportamento de Jéssica, Val exclama “*Você parece que não entende as coisas!*”, “*Esse sorvete é o do Fabinho, o nosso é esse. Quando eles oferecem as coisas deles é por educação, porque eles acham que a gente não vai aceitar.*”, “*Onde já se viu filha de empregada sentada na mesa dos patrões! Saia daí, Jéssica! Levanta! Essa mesa é deles!*”, “*Tem coisas que a gente já nasce sabendo. Não precisa ninguém ensinar, não*”. Essas falas da protagonista legitimam que ela reconhece qual é o “seu lugar”, na sociedade, fato esse que nos é internalizado, enquanto mulheres negras e pobres, desde o período colonial, mas que precisa ser desconstruído, nos dias de hoje. E, para que haja essa desconstrução, abordar o Letramento Racial Crítico, em sala de aula, poderá ampliar o senso crítico dos alunos, de modo que eles possam compreender que esses discursos acerca do “lugar” da pessoa negra são constituídos por uma visão racista, que precisa ser desmistificada, a fim de que nossa sociedade possa se tornar mais justa. Assim, é possível perceber que os argumentos de Val, destacados anteriormente, fazem parte de uma reprodução do racismo, que é propagada há séculos, inclusive para as pessoas de identidade racial negra.

Também, é importante discorrer acerca de uma das cenas mais significativas do filme, o vestibular. Quando Fabinho (filho dos patrões) não passa na prova (figura 10), fica entristecido pelo fato de não ter obtido a conquista, bem como por não ter conseguido dar aos pais esse orgulho. É importante destacar a fala de Val, ao consolar o jovem: “*Você ficou nervoso! Foi isso! Você sabia de tudo, não sabia?*” Tais colocações também foram reforçadas pela mãe do personagem, quando afirma que: “*Eu não acho que você é burro! Acho que de repente você não passou porque não sabe o que você quer, está na dúvida*”.

Na sequência dessa cena, temos Val entrando no quarto (figura 11), festejando a conquista de Jéssica, que passou no vestibular. Tal fato causa ainda mais desconforto na patroa, que ficou incrédula ao saber que a filha da empregada obteve uma nota superior a de seu filho, na prova. Bárbara ainda tenta desmotivar Val, afirmando que era só a primeira

prova, que ela não deveria ficar muito confiante, pois a segunda fase era ainda mais difícil. Após o choque em saber da conquista da filha da empregada, Bárbara decide mandar seu filho para a Austrália, a fim de que pudesse estudar um novo idioma, no período de seis meses, até que viesse o novo vestibular.

Esse momento desvela uma perspectiva atrelada à realidade social. Isso, pois Fabinho era um jovem rico que teve o privilégio de receber uma ótima educação, em uma escola qualificada, tendo um ambiente saudável para morar, onde poderia estudar confortavelmente, sem nem barulho nem interrupções, podendo ter as condições mais adequadas para estudar, mas não passou no vestibular. Quando veio a frustração de não ter conquistado a aprovação, seus pais tiveram condições de mandá-lo para o exterior, a fim de que ele estudasse e conhecesse uma nova cultura. Além disso, oportunizar essa viagem para o filho pode ser visto como uma forma de minimizar a frustração, pelo fato de que a filha da empregada se saiu melhor que o jovem no vestibular, vulgarmente falando “não querer ficar por baixo”.

Essas questões marcam o privilégio de ser branco e rico, em uma sociedade racista. O fato de Bárbara mandar seu filho para o exterior, a fim de que ele não se sentisse frustrado, em relação a filha da empregada, marca a maneira como o racismo está inserido naquele contexto, uma vez que, não bastavam os privilégios de ser branco e rico, era necessário que aquela elite mostrasse que ainda estava em posição de superioridade.

Mas ao se analisar pela perspectiva da classe social menos favorecida, pode-se perceber que o vestibular tem uma importância muito significativa na vida dos jovens mais pobres. Isso ocorre, porque enquanto pobres, especialmente quando negros, a universidade é o acesso para que se possa romper com o ciclo social, ou seja, para uma mudança de vida e para o exercício de profissões de maior prestígio social e com maiores salários.

Nesse viés, não podemos deixar de mencionar o engajamento do Movimento Negro, em suas lutas sociais, a fim de oportunizar a população de identidade racial negra o acesso às universidades. Para isso, a Política de Cotas Raciais⁸ e Sociais foi implementada, no ano de 2012, possibilitando a reserva de vagas para esse público, o que vem ressignificando a vida de muitos jovens e adultos, que se antes não possuíam perspectivas de expansão profissional, atualmente estão cada vez mais ocupando seus espaços, nos mais diversos setores da sociedade.

⁸ Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. (Disponível em: [L12711 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/legis/2012/08/29/lei12711.htm) . Acesso em: 10 mar. 2021.

Nesse contexto, pode-se problematizar a questão de como o acesso dos filhos podem influenciar na mudança de pontos de vista dos pais. Nas figuras 10 e 11, observa-se uma mudança de postura.

Figura 10



Figura 11



Fonte: Filme *Que horas ela volta?*

Nas próximas imagens, podemos pensar na maneira como Jéssica influenciou sua mãe a uma mudança de vida. Na figura 12, ao mostrar as xícaras que trouxe da casa de Dona Bárbara, após pedir sua demissão, Val menciona para Jéssica a respeito de as xícaras brancas ficarem sobre os pires pretos e vice versa. Nesse contexto ela exclama: *“Aqui é o preto no branco, é o branco no preto. Diferente igual tu!”*. Essas palavras metafóricas de Val podem ser observadas como parte dessa mudança vivenciada pela personagem, que reconhece em sua filha uma mulher diferente de si, com mais objetivos, com uma visão mais crítica, com sonhos e ideais, que luta pelo que quer e não se contenta com qualquer coisa. E apesar de considerar esse jeito de Jéssica como “diferente”, ela demonstra de forma singela que essa mudança é agradável, que faz bem e que é necessária, a fim de rompermos com os padrões sociais que nos foram estabelecidos. Trata-se de uma ressignificação da vida das personagens, que pode ser problematizada em sala de aula, por meio de discussões relevantes acerca da necessidade de que as pessoas de identidade negra alcancem seus espaços, com dignidade, liberdade e equidade. É importante destacar que pensar o Letramento Racial Crítico “[...] permite o (re)conhecimento de si e do outro, o diálogo, o questionamento e, portanto, a criticidade e a compreensão das diferenças e a defesa/busca pela igualdade.” (RIBEIRO; FERREIRA, 2019, p. 343). Podemos observar esse reconhecimento de si, na análise das figuras 12 e 13.

Em tal enquadramento (figura 12), podemos observar a mudança de vida da personagem, que abandonou a casa luxuosa dos patrões e passou a viver com sua filha, em uma comunidade periférica, em uma casa humilde, pequena, sem luxos, como podemos

verificar na imagem. No entanto, apesar dessa mudança radical, a protagonista demonstra estar mais feliz, por meio do sorriso em seu rosto e do fato de que ela olha sua filha nos olhos, não mais conversa de cabeça baixa.

E, na figura 13, essa mudança expressa na personagem Val se concretiza, quando ela solicita que Jéssica traga Jorge para morar com elas. Trata-se de uma mudança de uma mãe que percebeu quanto tempo perdeu longe da filha, mas que quer tentar resgatar esse tempo, por meio dos cuidados com o neto. Além disso, ao decidir cuidar do neto, Val ressignifica a história de Jéssica, a fim de que a filha não sofra como ela sofreu, tentando mudar de vida e juntar dinheiro para cuidar do filho, que estava distante, aos cuidados de terceiros. Val proporciona à Jéssica o prazer de realizar o sonho de estudar, mas mantendo seu filho por perto, a fim de acompanhar seu desenvolvimento.

Figura 12



Figura 13



Fonte: Filme *Que horas ela volta?*

Esse filme é muito significativo, para uma análise das problemáticas que afetam a vida em sociedade, atualmente, em decorrência de uma estrutura escravocrata que ainda tem forte influência nos modos de interação social. Romper com os estereótipos que nos são impostos, enquanto mulheres negras, é fundamental, para que se possa avançar na luta pelos direitos, assim como ocupar espaços de direito na sociedade. Por isso, a sala de aula deve ser um espaço de (des)construção para mudanças de posturas, por meio de uma abordagem do Letramento Racial Crítico.

Nessa perspectiva, as aulas de língua portuguesa podem proporcionar aos alunos atividades que vão além do que é estabelecido nos currículos educacionais. Lobo, Ferreira e Villarta-Neder questionam “[...] em que medida os currículos tematizam discussões que ancoram construções/práticas discursivas sobre raça/etnia e problematizam as representações sociais?” (2019, p. 179). Desse modo, torna-se necessário aos docentes *enegrecer* o currículo

escolar, por meio de atividades que contemplem a literatura, a interpretação textual, a análise fílmica, entre outras atividades. No entanto, devemos compreender que “[...] a formação deve preparar o futuro professor não somente para a proposição de atividades de compreensão/interpretação de textos, mas para uma abordagem que permita conceber o texto como enunciado, ou seja, como uma prática social.” (LOBO; FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2019, p. 181).

A partir dessas atividades, os professores poderão, por meio das aulas de português, mobilizar os alunos, a fim de dialogar acerca das desigualdades raciais e sociais, presentes no Brasil. Segundo os autores supracitados, “[...] a diversidade racial não deve ser concebida apenas sob o ponto de vista de um conteúdo didático de uma matriz curricular, pois demanda a construção de posicionamentos críticos e atenção aos modos de constituição dos discursos, e por consequência, dos sujeitos.” (LOBO; FERREIRA; VILLARTA-NEDER, 2019, p. 184). Sendo assim, por meio deste trabalho pretende-se debater essas questões, tornando-as um mecanismo de conscientização da realidade, além de contribuir, significativamente, para a construção das identidades raciais.

Por fim, não se pode deixar de mencionar a importância de construir um olhar leitor, cada vez mais, crítico e reflexivo, a fim de que possa analisar as relações sociais de modo a diminuir o silenciamento em relação às questões afetas ao lugar social ocupado pelas mulheres negras, favorecendo a formação de identidades de modo responsável e consciente. “Uma formação para a cidadania exige uma proposta pedagógica voltada para as questões cultural, ambiental, político e social, de modo a viabilizar a construção de valores compatíveis com os ideais de uma sociedade justa e emancipatória.” (RIBEIRO; FERREIRA, 2019, p. 339). São esses valores que pretendemos construir no espaço escolar, em conjunto com os alunos e colegas de trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa desenvolvida, foi possível perceber as potencialidades do trabalho com o gênero textual fílmico, em sala de aula, como propiciador de práticas de leituras multissemióticas. Esses textos contribuem de modo enriquecedor, para processos de construção de habilidades demandadas, num contexto social multiletrado, devido à expansão e à criação de novos recursos digitais. Além disso, ao serem articulados com temáticas

relevantes, tornam-se proporcionadores de construções de conhecimento, fundamentais para a vivência dos alunos, em sociedade.

Para a elaboração deste trabalho, a temática selecionada foi as potencialidades dos filmes para a promoção de discussões acerca do cotidiano social das mulheres negras, que é constituído por estereótipos e propósitos discursivos. Tais estereótipos são causadores de muitas marcas negativas, na vida dessas cidadãs, que sofrem diariamente, devido às suas condições de vulnerabilidade social.

A escolha de um filme para análise possibilitou uma reflexão acerca das condições de vida da mulher negra, seja em relação à vida familiar, seja em relação à vida profissional. Essa situação desafiadora merece uma análise muito aprofundada, já que demanda estudos acerca da historicidade do processo de colonização brasileira, uma vez que tal processo é responsável pelos resquícios do racismo. No Brasil, é possível que a construção da imagem de mulheres negras, nos filmes nacionais, muitas vezes, esteja atrelada a estereótipos de empregadas domésticas, mães solteiras, desempregadas, periféricas, que dificilmente encontram lugar de protagonismo e que, muitas vezes, são sexualizadas. Tais fatores merecem ser problematizados, inclusive no espaço escolar, a fim de contribuir para que os estudantes construam conhecimentos capazes de desmistificar essas situações, bem como exercer sua cidadania com respeito às diversidades, a partir da desconstrução de práticas racistas.

Para isso, o docente poderá lançar uma abordagem, a partir do Letramento Racial Crítico, de modo a colaborar para o desenvolvimento e para a construção identitária de seus alunos. Adotando essa teoria, no planejamento e na execução de suas aulas, o docente estará contribuindo para uma educação que contemple as relações étnico-raciais, estabelecendo o papel de cada um dos sujeitos, independentemente de suas identidades raciais, na construção de uma educação livre das amarras do racismo, atuando na busca por uma sociedade antirracista.

Considerando que os filmes são veiculados pelas grandes mídias digitais, alcançando a população em massa, o docente poderá aproveitar essa oportunidade, com o intuito de incentivar a leitura dos textos literários. Essa é uma das razões para a escolha do filme “Que horas ela volta?”, que para além do ato de assistir ao filme, poderá despertar o interesse dos alunos para a leitura do livro. Tal abordagem pode proporcionar discussões mais enriquecedoras, no ambiente escolar, incluindo aspectos relacionados as narrativas de ambos os gêneros e a temática que perpassa as obras.

Por fim, a abordagem acerca do Letramento Racial Crítico poderá favorecer, imensamente, para a desconstrução de imaginários sociais estereotipados, de modo a provocar

os estudantes, para a construção de um pensamento mais crítico. Trata-se de auxiliar os alunos para a constituição de suas próprias identidades, bem como para que esses tomem atitudes responsáveis em suas práticas sociais, lutando por uma sociedade mais justa, emancipatória, equitativa e antirracista.

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALTMANN, E. Imagens do monumental: memória e identidade construídas pelo cinema nacional. **Contemporânea** (Título não-corrente), vol. 2, n. 2, 2004. p. 34-45.
- BARROSO, F.; ANTUNES, M. Tecnologia na educação: Ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, vol. 5, n.1, 2016.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Planalto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Planalto. Disponível em: [L12711 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 de dez. 2020.
- CANDIDO, M. R.; FERES JÚNIOR, J. Representação e estereótipos de mulheres negras no cinema brasileiro. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 2, 2019.
- CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, 2003. p. 49-58.
- Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. **Carta Capital**. 13 mai. 2017. Sociedade. Disponível em: Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio” – Carta Capital. Acesso em: 19 jan. 2021.
- CASTRO, S. E. S. de. **Marcadores sociais da diferença:** sobre as especificidades da mulher negra no Brasil. 2011.
- FERREIRA, A. de J. **Teoria Racial crítica e Letramento Racial Crítico:** Narrativas e contranarrativas de Identidade racial de Professores de Línguas. ABPN, vol. 6, 2014. p. 247.
- FERREIRA, A. J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2012. p. 195-215.

FERREIRA, A. de J. **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas**. Editora UEPG, 2014.

FERREIRA, H. M. A estratégia da ressemiotização e o ensino de leitura: contribuições para a formação de professores. Lavras. **Revista Devir Educação**, v. 2, n. 1, 2018. p. 37-54.

FERREIRA, H. M.; ALMEIDA, P. V. Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. **LING. – Est. e Pesq.**, Catalão – GO, v. 22, n. 2, 2018. p. 115-127.

FERREIRA, H. M.; DIAS, J.; VILLARTA-NEDER, M. A. (Org.). **O trabalho com videoanimação em sala de aula: múltiplos olhares**. 1ed. São Carlos: Pedro & João, v. 1, 2019.

FERREIRA, H. M. (Org.). **PIBID UFLA: Experiências de formação docente e interações entre Universidade e Educação Básica**. 1ed. São Paulo/SP: Livraria da Física/USP, 2019.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A. Imagem, Sala de aula e leitura: diálogos e descobertas possíveis. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES), v. 8, n. 19, 2018.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e Enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação Escolhas da Vida. **Revista Prolíngua**, v. 12, n. 2, 2017.

GERGEN, M. M. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos/Edunb, 1993.

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, 2012. p. 883-913.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, 2011. p. 133-154.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.1, 2012.

GUALBERTO, C. L. Multiletramentos a partir da gramática do design visual: possibilidades e reflexões. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, 2013. p. 1-19.

LADSON-BILLINGS, G. ‘QUEM VOCÊ ESTÁ CHAMANDO DE CABELO DURO?’: um olhar da Teoria Racial Crítica sobre a construção das mulheres negras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, 2019. p. 628-643.

LANDER, E. et al. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LIANDA, S. N. **O que pode a linguística?** Alagoinhas: Bordô Grená, 2018.

LOBO, D. de S.; VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. Entre omissão e preconceito racial: discurso-acontecimento. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, 2019. p. 176-203.

LOPES, E. D. **A contribuição da mídia vídeo no processo ensino-aprendizagem: o uso do vídeo em sala de aula.** Santa Maria - RS. 2011.

MOLINA, A. A. A Indústria Cultural: considerações sobre a utilização da arte, pela mídia, como instrumento de alienação e massificação. **Revista Uningá**, v. 1, n. 1, 2004.

MONTORO, T.; FERREIRA, C. Mulheres negras, religiosidades e protagonismos no cinema brasileiro. **Galáxia**, v. 14, n. 27, 2014. p. 145-159.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, 1995. p. 27-35.

MUYLAERT, A. **Que horas ela volta?** (1h48min2seg). 2015. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=xJ40jj_uDqk. Acesso em: 06 jan. 2021.

PAZZINI, D. N. A. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino aprendizagem.** Santa Maria – RS: 2013.

PEREIRA, B. de P. De escravas a empregadas domésticas: a dimensão social e o “lugar” das mulheres negras no pós-abolição. **Anais do Encontro da ANPUH**, 2011.

RIBAS, M. C. C. Literatura e (m) cinema: breve passeio teórico pelos bosques da adaptação. **Alceu: Revista de Comunicação da PUC-Rio**, v. 14, n. 28, 2014. p. 117-128.

RIBEIRO, E. A. **“Ela parece a empregada da minha casa”**: A relevância do Letramento Racial Crítico para a formação do docente”. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Lavras, Lavras - MG. 2019. 195 p.

RIBEIRO, E. A.; FERREIRA, H. M. Letramento racial crítico: possibilidades para a (re)significação da formação inicial de professores. In: ZWIEREWICZ, Marlene, et.al. (org.). **Pesquisa com Intervenção Experiências de programas de mestrado e doutorado em educação no Brasil, Bolívia, Colômbia e México.** Caçador, SC. EdUNIARP: 2019. p. 338-346.

SILVA E SILVA, Tainan Maria Guimarães. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Direito UNIFACS–Debate Virtual**, n. 201, 2017.