



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,**  
**SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN**

Mário César Alves Ferreira

**ENSINANDO HISTÓRIA:**

produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil

DISSERTAÇÃO

LONDRINA  
2015

**MÁRIO CÉZAR ALVES FERREIRA**

**ENSINANDO HISTÓRIA:**

produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Ensino de Ciências Sociais e Novas Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha

Coorientadora: Profa. Dra. Marilu Martens Oliveira

LONDRINA  
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

F383e Ferreira, Mário Cézar Alves

Ensinando história: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil / Mário Cézar Alves Ferreira. - Londrina: [s.n.], 2015.

140 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilu Martens Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2015.

Inclui bibliografias.

1. História - Estudo e ensino. 2. Negros - identidade racial. 3. Negros na arte.
4. Negros no cinema. I. Rocha, Zenaide de Fátima Dante Correia, orient.  
II. Oliveira, Marilu Martens, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. IV. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. V. Título.

CDD: 507

**TERMO DE APROVAÇÃO**  
Título da Dissertação Nº \_\_\_\_\_

**ENSINANDO HISTÓRIA:**

Produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil  
por

**Mário César Alves Ferreira**

Esta dissertação foi apresentada às \_\_\_\_\_ horas do dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015 como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA. Linha de pesquisa - Ciências Sociais. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho \_\_\_\_\_.

(aprovado, aprovado com restrições, ou reprovado)

\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Zenaide de Fátima D. C. Rocha  
(UTFPR) orientadora

\_\_\_\_\_  
Profª Dra. Marilu Martens Oliveira  
(UTFPR) coorientadora

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Richard Gonçalves André  
(UEL)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos  
(UTFPR)

Visto da coordenação:

\_\_\_\_\_  
Profª Drª Alessandra Dutra  
Coordenadora do PPGEN

A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso.

LONDRINA  
2015



À minha amada esposa Adriana,  
meu alicerce durante esta pesquisa,  
com muito amor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela manutenção da saúde física e mental, permitindo-me concluir este trabalho.

À minha companheira, Adriana Rodrigues Barra Rosa Ferreira, pela cumplicidade, pelo carinho, pela inesgotável compreensão e apoio nos momentos em que estive ausente.

À minha orientadora, Professora Dra. Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha, um reconhecimento especial pelos ensinamentos, por tornar tudo possível, por ser paciente diante do não cumprimento dos prazos e por ter visto algo de bom em mim, o que renderá frutos. E ainda pelas sugestões enriquecedoras!

À minha coorientadora, Professora Dra. Marilu Martens Oliveira, pelas interessantes e valiosas contribuições, indicações e empréstimos de bibliografia sobre o campo cinematográfico, pois eles me possibilitaram uma fundamentação teórica mais profunda. Agradeço ainda as sugestões e as revisões do texto.

Ao pesquisador e amigo, Professor Dr. Richard Gonçalves André, pelas indicações bibliográficas concernentes à história, bem como pelos apontamentos enriquecedores, sugeridos no exame de qualificação, que contribuíram muito e estão presentes neste trabalho.

À minha mãe, Maria de Fátima Ferreira, por sempre me incentivar a continuar crescendo.

Aos colegas da minha turma de mestrado, pela convivência intelectual e por todas as trocas de experiências.

Ao programa de mestrado da UTFPR (PPGEN) e a todos os professores que contribuíram e me fizeram amadurecer para a vida acadêmica, instigando-me a buscar novos ideais.

Àqueles que, de alguma forma, estiveram presentes em momentos distintos e contribuíram para realização deste trabalho.

FERREIRA, Mário César Alves. **Ensinando História:** produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil. 2015. 140 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar a produção e a aplicação de uma sequência didática como produto educacional, para a apropriação do conhecimento de professores e de estudantes sobre as relações étnico-raciais no Brasil, no ensino de História. Os conceitos de representação, apropriação e práticas culturais da Nova História balizaram a construção deste objeto de análise. No que diz respeito às representações do negro, buscou-se, durante a aplicação do produto educacional, discutir as teorias raciais, construídas no século XIX, a fim de identificar mudanças e permanências dessas representações nos dias atuais. Buscou-se, também, discutir o processo de exclusão social dos ex-escravos, que gerou implicações para os afro-brasileiros, a fim de esclarecer as causas da pobreza que afeta mais a negros do que a brancos. Para tanto, os alunos analisaram e discutiram as representações do negro no cinema nacional, com base em filmes realizados em diferentes períodos da História do Brasil, buscando superar as visões estereotipadas e discriminatórias dessas representações. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Londrina/Paraná, com uma turma de trinta e cinco estudantes do terceiro ano do ensino médio. De natureza qualitativa, nesta pesquisa-ação, os dados foram coletados mediante atividades escritas, orais e por meio de videogravação das aulas. Para a elaboração dos planos de aula que compuseram a sequência didática, foram selecionados como documentos o quadro *Redenção de Cã* (1895), a música *A favela vai abaixo* (1928) e quatro filmes, sendo eles: *O Despertar da Redentora* (1942), um trecho de *Orfeu do Carnaval* (1959), um trecho de *Rio Babilônia* (1982) e o filme *Besouro* (2009). Antes da elaboração dos planos de aula, foi necessário revisar a literatura sobre as especificidades linguísticas desses documentos, para a elaboração do material didático em questão. A preparação dos planos de aula partiu do seguinte problema: como as sequências didáticas de História, desenvolvidas com base em diferentes linguagens, podem contribuir para a desconstrução do preconceito racial no ambiente escolar? O fulcro das atividades, portanto, foi desvelar as origens do racismo e as estereotípias sobre o negro, aprimorar o olhar crítico dos estudantes sobre os discursos fílmicos e promover a discussão e a leitura histórico-social da contribuição dos negros para a cultura brasileira. Os resultados da pesquisa permitiram observar o quanto é produtivo para a aprendizagem trabalhar de forma problematizada e com diferentes fontes, estabelecendo uma relação entre presente e passado. Os estudantes puderam identificar as permanências de teorias racistas, construídas ontem, nos dias atuais, estabeleceram relações entre a exclusão social dos escravos e as causas da pobreza no Brasil. Foram também capazes de identificar, de modo geral, os arquétipos pelos quais o negro é representado no cinema nacional, identificando também uma valorização da apresentação do negro e da sua cultura no filme *Besouro*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Sequência Didática. Representações do negro. Desconstrução do preconceito racial.

FERREIRA, Mário César Alves. **Teaching History:** production of a didactic sequence on the representations of black people in Brazil. 2015. 140 fls. Dissertação (Master em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015.

### ABSTRACT

This work aims to present the production and application of a didactic sequence as educational product for knowledge appropriation of both teachers and students on ethnic-racial relations in Brazil, happening while teaching History. The concepts of representation, appropriation and cultural practices of the New History were used as guidelines for the construction of this analysis. With regard to the issue about the representations of black people, it was sought, during the implementation of the educational product, to discuss the racial theories built in the nineteenth century in order to identify changes and continuities of these representations nowadays, as well as the social exclusion process of former slaves and its implications for Afro-Brazilians today, in order to clarify the causes of poverty that affects more black than white people; analyzing and discussing the representations of black people in the Brazilian cinema from films made in different periods of the Brazilian History, seeking to overcome the stereotypical and discriminatory views of these representations. The research was conducted in a public school in Londrina / Paraná, with a group of thirty-five students of the third year of high school. Being of qualitative nature, in this action-research data were collected through written and oral activities and video recording of classes. For the elaboration of the lesson plans that composed the didactic sequence, the painting *Redenção de Cã* (1895), the song “*A favela vai abaixo*” (1928) and four movies, namely: “*O Despertar da Redentora*” (1942), a section of “*Orfeu do Carnaval*” (1959), and “*Rio Babilônia*” (1982) and the movie “*Besouro*” (2009) were selected. Before the elaboration of the lesson plans, it was necessary to review the literature on linguistic specificities of these documents, to the elaboration of involved didactic material. The elaboration of the lesson plans came up from the following issue: How can didactic sequences of history, developed from different languages, contribute to the deconstruction of racial prejudice in school environment? The focus of activities was therefore uncovering the origins of racism and stereotypes about black people, improving the critical view of the students about the filmic discourse and promoting discussion and the socio-historical reading of black people’s contribution to Brazilian culture. The results of the research allowed observing how productive the work with different sources by a problematizing way is to the learning process, establishing a relationship between present and past. So, the students were able to identify permanence of racist theories built yesterday, nowadays. They established relationships between social exclusion of slaves and the causes of poverty in Brazil; and they were able to identify, in general, the archetypes by which black people are placed in the national cinema, also identifying an appreciation of the representation of black people and their culture in the movie *Beetle*.

**KEYWORDS:** History teaching. Didactic sequence. Representations of black people. Deconstruction of racial prejudice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Modestos Brocos y Gomez, <i>Redenção de Cã</i> , 1895.....	44
QUADRO 1 – Respostas à pergunta 1 - Análise da tela <i>Redenção de Cã</i> (1895) .....	52
QUADRO 2 – Respostas à pergunta 2 - Análise da tela <i>Redenção de Cã</i> 1895).....	55
QUADRO 3 – Respostas à pergunta 3 - Análise da tela <i>Redenção de Cã</i> (1895).....	56
QUADRO 4 – Respostas à pergunta 1 - Análise da canção <i>A favela vai abaixo</i> (1928).....	57
QUADRO 5 – Respostas à pergunta 2 - Análise da canção <i>A favela vai abaixo</i> (1928).....	58
QUADRO 6 – Respostas à pergunta 3 - Análise da canção <i>A favela vai abaixo</i> (1928).....	59
QUADRO 7 – Respostas à pergunta 1 - Análise do filme <i>O despertar da redentora</i> (1942).61	
QUADRO 8 – Respostas à pergunta 2 - Análise do filme <i>O despertar da redentora</i> (1942).62	
QUADRO 9 – Respostas à pergunta 1 - Análise do filme <i>Orfeu do Carnaval</i> (1959).....	66
QUADRO 10 – Respostas à pergunta 2 - Análise do filme <i>Orfeu do Carnaval</i> (1959).....	66
QUADRO 11 – Respostas à pergunta 1 - Análise do filme <i>Rio Babilônia</i> (1982).....	68
QUADRO 12 – Respostas à pergunta 2 - Análise do filme <i>Rio Babilônia</i> (1982).....	68
QUADRO 13 – Respostas à pergunta 1 - Análise do filme <i>Besouro</i> (2009).....	70
QUADRO 14 – Respostas à pergunta 2 - Análise do filme <i>Besouro</i> (2009).....	71
QUADRO 15 – Respostas à pergunta 3 - Análise do filme <i>Besouro</i> (2009).....	73
QUADRO 16 – Respostas à pergunta 4 - Análise do filme <i>Besouro</i> (2009).....	77

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 REPRESENTAÇÕES E DEBATES SOBRE O NEGRO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA.....</b>	<b>15</b>
<b>3 AS NOÇÕES DE REPRESENTAÇÃO, PRÁTICA E APROPRIAÇÃO .....</b>	<b>24</b>
3.1 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO CINEMA BRASILEIRO .....	27
3.2 CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA .....	35
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>38</b>
4.1. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E SUA NATUREZA .....	38
4.2 A SELEÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO .....	41
4.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO E COLETA DE DADOS .....	41
4.4 A APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL EM SEIS FASES.....	42
<b>4.4.1 Primeira Fase .....</b>	<b>44</b>
<b>4.4.2 Segunda Fase.....</b>	<b>45</b>
<b>4.4.3 Terceira Fase.....</b>	<b>46</b>
<b>4.4.4 Quarta Fase .....</b>	<b>47</b>
<b>4.4.5 Quinta Fase .....</b>	<b>48</b>
<b>4.4.6 Sexta Fase .....</b>	<b>49</b>
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>51</b>
5.1 ANÁLISE DA VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A TELA <i>REDENÇÃO DE CÃ</i> .....	51
<b>5.1.1 Relação entre a pintura <i>Redenção de Cã</i> e o seu contexto de produção. ....</b>	<b>51</b>
<b>5.1.2 Representação da relação entre os personagens da pintura.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1.3 A posição do autor em relação à cena retratada .....</b>	<b>56</b>
5.2 ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A EXCLUSÃO SOCIAL E A POBREZA .....	57
5.3 ANÁLISE DA VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE OS FILMES .....	60
<b>5.3.1 Representações e estereótipos do negro em <i>O Despertar da Redentora</i> (1942).....</b>	<b>61</b>
<b>5.3.2 Representações e estereótipos do negro em <i>Orfeu do Carnaval</i> (1959).....</b>	<b>66</b>
<b>5.3.3 Representações e estereótipos do negro em <i>Rio Babilônia</i> (1982).....</b>	<b>67</b>
<b>5.3.4 Representações e estereótipos do negro em <i>Besouro</i> (2009) .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3.5 Mensagem principal da obra .....</b>	<b>72</b>
<b>5.3.6 Fidelidade do filme <i>Besouro</i> (2009) à historiografia .....</b>	<b>76</b>

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>91</b>
APÊNDICE A – Ensinando história: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil.....	<b>92</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>119</b>
ANEXO A - Textos utilizados para análise do óleo sobre tela <i>Redenção de Cã</i> .....	120
ANEXO B - Textos utilizados para análise da música.....	126
ANEXO C - Textos utilizados para análise fílmica.....	130
ANEXO D - Filmes: sinopses e textos relacionados.....	135

.

## 1 INTRODUÇÃO

Com este trabalho tenho como objetivo principal apresentar a produção e a aplicação de uma sequência didática (SD), como produto educacional, para o conhecimento de professores e de estudantes sobre as relações étnico-raciais no Brasil, no ensino de História. Pretendo colaborar para com o debate e a reflexão sobre práticas antirracistas, ao discutir o racismo e as estereotípias sobre o negro. Tenho também a intenção de aprimorar o olhar crítico dos estudantes sobre os discursos fílmicos, promovendo a discussão e a leitura histórico-social da contribuição dos negros para a cultura brasileira.

Meu interesse pelo tema sobre as representações do negro no cinema nacional iniciou-se no âmbito da minha formação continuada, realizada entre os anos de 2011 e 2013. Durante esse período, frequentei cursos de formação em educação para as relações étnico-raciais, oferecidos pelo Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A partir daí, foram emergindo alguns questionamentos referentes às representações dos estudantes sobre o negro nos meios de comunicação. Questionava-me também sobre alternativas de ensinar conteúdos de História relacionados a esse tema a partir de outras linguagens, tais como a pintura, a música e o cinema.

As discussões e os textos indicados nesse período foram fundamentais para a escolha do objeto e para o posicionamento teórico sobre o assunto. Contribuíram também para que eu compreendesse a importância do trabalho com a questão racial na escola e refletisse sobre algumas situações vivenciadas no espaço escolar. Há dez anos como professor de História na Educação Básica, na rede pública do estado do Paraná, tenho presenciado muitos discursos racistas e preconceituosos de estudantes e professores em relação aos alunos afro-brasileiros justamente na escola, onde dever ser o espaço de respeito à diversidade social e cultural. Atribuições preconceituosas, proferidas por meio de piadas e brincadeiras discriminatórias, têm sido constantes nos espaços escolares, constituindo-se em instrumentos de reforço do preconceito em sala de aula.

Tais ações têm influenciado negativamente a socialização de crianças e jovens negros, na medida em que naturalizam o preconceito, que passa a ser reproduzido pelos alunos, mediante atitudes e palavras. Por outro lado, essas práticas abalam a autoestima dos estudantes negros, fazendo com que se sintam desvalorizados e excluídos, dentro do próprio ambiente escolar em que estão inseridos.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. Por outro lado, os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças adscritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos, indiferente de raça/etnia e classe social (SILVA, 2005, p. 22).

Por acontecerem de forma velada, muitas práticas racistas são difíceis de identificar. Geralmente ocorrem por meio de palavras e atitudes que desqualificam o negro e a sua cultura. Expressam sentimentos de superioridade dos brancos em relação aos afro-brasileiros, comprovando a existência de uma sociedade racialmente hierárquica e desigual.

[...] desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal. (SILVA, 2005, p. 22).

Ciente dessa situação, na elaboração da pesquisa, tomei por base os objetivos do mestrado – que é profissional – e direcionado para a construção de meios que possam contribuir para a melhoria da prática docente e da aprendizagem cognitiva, afetiva e social dos estudantes em geral. Por essa perspectiva, considero bastante pertinente a elaboração de um produto educacional que procura superar os preceitos da história tradicional, que enseja a discussão de questões esclarecedoras sobre as razões de existência do racismo na sociedade brasileira e sobre as formas históricas de representação nos meios em que ele permanece atualmente. Busco, também, atender às determinações da Lei 10639/03, que tem como finalidade

[...] cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004, p.9).

A referida lei é uma conquista histórica do Movimento Negro e tem como objetivo destacar a contribuição dos povos africanos para a formação do povo brasileiro, haja vista a permanência, por muitas décadas, de um currículo de matriz exclusivamente europeia, que negligenciou, por muito tempo, a diversidade étnico-racial existente no Brasil.

De natureza qualitativa, a presente pesquisa está centrada na produção e na aplicação de uma sequência didática para a disciplina de História. No intuito de superar o modelo tradicional de ensino, pautado pelo uso de fontes escritas e/ou de livro didático, optou-se pela diversificação dessas fontes, como recomendam as Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2006, p. 51-52). Conforme aponta esse documento (PARANÁ, 2006, p. 49), na maioria das coleções de livros didáticos, os conteúdos referentes à África e aos afro-brasileiros ainda são tratados de forma superficial e com olhar eurocêntrico.

Sobre esse assunto, Silva afirma:

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas (2005, p. 23).

A mesma constatação fez Fonseca (2006), ao realizar um importante estudo sobre as apropriações que os livros didáticos de História fizeram sobre o tema da escravidão a partir do início do século XX. Em seu objeto de estudo, constata que, mesmo entre os manuais mais recentes, ainda permanece uma resistência em abandonar a visão reducionista de coisificação e de vitimização do escravo. Afirma que as analogias presentes, nesses manuais, permanecem calcadas na historiografia e na sociologia marxista das décadas de 50 e 60 do século XX, que construíram uma visão reducionista sobre a escravidão e a vida em cativeiro.

Segundo Fonseca (2006), esses manuais, ao focarem apenas a dimensão econômica, desprezaram outras dimensões importantes para a compreensão da dinâmica social escravista. Segundo a autora, essa perspectiva foi a que predominou e ainda permanece presente, em grande medida, nos manuais didáticos, inibindo abordagens mais incisivas e detalhadas sobre a complexidade da vida escrava no Brasil. Nos manuais analisados por ela, o escravo é representado, constantemente, como coisa e, quase sempre, como ser incapaz de produzir História. A historiadora conclui que a produção historiográfica presente nos livros didáticos sobre o negro contribuiu para a cristalização, no imaginário coletivo, da ideia de que os afro-brasileiros aceitaram passivamente as imposições de arbitrariedades do regime escravocrata.

Com base na trajetória descrita, estabeleci o seguinte *problema de pesquisa*: como sequências didáticas de História, desenvolvidas a partir de diferentes linguagens, podem contribuir para a desconstrução do preconceito racial no ambiente escolar? Com essa questão em mente, o presente estudo foi elaborado, tendo como *objetivo geral* apresentar uma

sequência didática para a apropriação do conhecimento sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Elaborei, então, *objetivos específicos*:

- a) discutir as teorias raciais construídas no século XIX, a fim de identificar mudanças e permanências dessas representações atualmente;
- b) debater o processo de exclusão social dos ex-escravos e suas implicações para os afro-brasileiros, a fim de esclarecer as causas da pobreza que afetam mais os negros do que os brancos;
- c) analisar e discutir as representações do negro no cinema nacional a partir de filmes realizados em diferentes períodos da História do Brasil, buscando superar as visões estereotipadas e discriminatórias dessas representações.

Para a análise dos estudantes, foram selecionados os filmes: *O Despertar da Redentora* (MAURO, 1942), um trecho de *Orfeu do Carnaval* (CAMUS, 1959) e outro de *Rio Babilônia* (ALMEIDA, 1982) e *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009).

Desta forma, o estudo proposto procura analisar, *metodologicamente* as questões pelo viés da pesquisa-ação, realizada com estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública de Londrina. Para tal, primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico, com o objetivo de situar o corpo teórico que alicerça os estudos sobre o ensino de História com a utilização do cinema e o ensino sobre as relações étnico-raciais no Brasil; e de estudar os conceitos de representação, apropriação e prática, construídos por Roger Chartier (1990) e Michel de Certeau (1998). Para analisar a imagem do negro no cinema brasileiro, foram utilizados os livros *O negro brasileiro e o cinema*, de João Carlos Rodrigues (RODRIGUES, 1988), e *Multiculturalismo tropical*, de Robert Stam (STAM, 2008).

Esta dissertação está dividida em seis seções. Na *Introdução*, apresento o tema do trabalho, com sua problemática e objetivos. Na segunda seção, intitulada *Representações e debates sobre o negro na historiografia brasileira*, apresento um debate historiográfico a respeito do negro e da escravidão africana no Brasil. Na terceira, intitulada *As noções de representação, prática e apropriação*, são discutidos os significados dessas noções, o modo como o negro tem sido representado no cinema nacional e, também, a relação entre cinema e ensino de História. Essa seção servirá de suporte para a análise das apropriações dos estudantes sobre as representações do negro no cinema nacional.

Na quarta seção, *Metodologia da Pesquisa*, são delineadas as minhas escolhas e o caminho metodológico que segui no desenvolvimento da investigação, assim como o processo de construção dos instrumentos para a coleta e análise dos dados. Nela, apresento a aplicação da sequência didática (SD) como produto educacional. Minha intenção foi utilizar a pintura, a música e filmes para discutir o processo de exclusão social do negro após a abolição e compreender as implicações desse processo. Busquei, sobretudo, analisar e discutir as suas representações, no cinema nacional, a partir de filmes realizados em diferentes períodos históricos do Brasil, com o objetivo de que os estudantes compreendessem o processo que desencadeou o racismo, o preconceito e a discriminação.

Na quinta seção, *Análise dos Dados*, exponho os dados obtidos por meio das análises das representações dos estudantes sobre o negro brasileiro em filmes nacionais, buscando identificar diferentes apropriações, bem como a pertinência do uso de filmes em sala aula para se trabalhar as questões étnicas. Nas *Considerações Finais*, procurei, com base nos objetivos alcançados, ressaltar a importância de o professor levar em consideração as representações dos estudantes, no processo de ensino e aprendizagem, e a importância de se trabalhar com diferentes linguagens, em sala de aula, visto que filmes, músicas, novelas, dentre outros produtos culturais que circulam no meio social, são portadores de significados e contribuem para a construção de representações e orientações de práticas sociais.

## 2 REPRESENTAÇÕES E DEBATES SOBRE O NEGRO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Entre o final do século XIX e início do século XX, o ambiente acadêmico brasileiro foi marcado pelo discurso da inferioridade do negro em relação ao branco na busca de se comprovar cientificamente que o negro era um fator de degeneração da sociedade brasileira e de se encontrar uma solução para o branqueamento da população. Baseado em teorias degeneracionistas e críticas da mestiçagem, a defesa desse posicionamento encontrava argumentos e justificativas na teoria do biólogo Charles Darwin, publicada no livro *A origem das espécies* (1859), que revolucionou o modo como se compreendia a “evolução das espécies animais e a seleção natural” (DIWAN, 2013, p. 91).

Essas teorias chegaram ao Brasil a partir de 1870 (SCHWARCZ, 1993, p. 57), e foram bem recebidas por intelectuais e médicos brasileiros, passando a circular nos estabelecimentos de ensino e pesquisa nacionais. Utilizando modelos explicativos das ciências naturais, tais teorias buscavam analisar e classificar os grupos humanos por meio de critérios que determinariam características morais, culturais, intelectuais, entre outras. A humanidade foi, então, dividida e hierarquizada em “raças” superiores e inferiores.

Para Nina Rodrigues, adepto do determinismo científico, as raças humanas pertenciam a realidades diversas e estanques e, por isso, a miscigenação as conduziria à degeneração. Com base nesses princípios, Rodrigues desenvolveu a ideia da relatividade do crime, associando-a à questão da imputabilidade. Acreditava que, por negros e brancos corresponderem a graus diferentes de evolução, havia a necessidade de códigos penais distintos para ambos. Nessa perspectiva, os negros estariam mais propensos a cometer crimes, pois, como eram inferiores, evolutivamente, não haviam atingido a completa maturidade civilizatória (RODRIGUES apud SCHWARCZ, 2012, p. 20 - 21).

Por compreender a questão nacional a partir da raça e do indivíduo, o discurso de Nina mascarava uma discussão mais abrangente sobre a cidadania, no contexto da implantação da jovem República, em que a falta de medidas oficiais que assistissem aos libertos, somadas ao racismo e à conseqüente preferência pela mão-de-obra europeia, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, maior destino da imigração, fez com que as autoridades passassem a enxergar os problemas sociais como caso de polícia.

Partilhando da mesma perspectiva de Nina, é possível citar como exemplo o posicionamento do historiador Paulo Prado, ao considerar que o problema racial do Brasil não residia no negro, mas na miscigenação.

O mestiço brasileiro tem fornecido indubitavelmente à comunidade exemplares notáveis de inteligência, de cultura, de valor moral. Por outro lado, as populações oferecem tal fraqueza física, organismos tão indefesos contra a doença e os vícios, que é uma interrogação natural indagar se esse estado de coisas não provém do intenso cruzamento das raças e sub-raças. (PRADO, 1981, p. 138).

Contudo, admitir que a miscigenação fosse irremediavelmente nociva implicava aceitar que o Brasil estava inevitavelmente condenado ao fracasso. Para cientistas como Gobineau, Gustave Le Bon e outros darwinistas sociais, a miscigenação ocorrida nos trópicos representava um empecilho ao desenvolvimento progressivo do país. Acreditavam que “a hibridação resultava sempre na permanência do gene mais fraco, menos apto e na potencialização dos defeitos e imperfeições, geração após geração.” (DIWAN, 2013, p. 89).

Diante dessa questão, Schwarcz (2012, p. 39) afirma que as teorias que aqui chegavam passaram por uma releitura, pela qual negava-se que a mestiçagem conduziria sempre à degeneração. Visando adaptá-las à realidade do país, as ideias evolucionista e darwinista social foram harmoniosamente conjugadas na busca de explicar positivamente a miscigenação, desde que esta resultasse em uma população cada vez mais branca. Assim, a hibridação passava a ser vista de maneira positiva e fundamental para o branqueamento da população brasileira. Foi com esse objetivo que o governo brasileiro promoveu, a partir de 1888, a entrada massiva de imigrantes europeus. Entre 1890 e 1920, entraram no Brasil mais de 1,5 milhão de imigrantes (DIWAN, 2013, p. 117). Com esse incentivo, esperava-se ter encontrado a saída para a condução do país a um futuro promissor.

Com a publicação de *Casa Grande & Senzala*, em 1933, por Gilberto Freyre, ocorreu uma mudança na visão sobre os elementos indígenas e africanos na composição da sociedade brasileira. Em congressos e conferências, realizados no período, Freyre (1978) defendeu a teoria de que a miscigenação entre brancos, índios e negros deveria ser vista de maneira positiva, rompendo com as ideias pseudocientíficas de sua época. Além disso, destacou a contribuição das culturas indígena e africana para a formação cultural da nação brasileira (STAM, 2008, p. 124).

Durante o tempo em que esteve nos Estados Unidos, em 1920, Freyre entrou em contato com as ideias da antropologia cultural de Franz Boas, o que lhe permitiu compreender a diferença fundamental entre raça e cultura. Para o antropólogo americano, as

diferenças entre as sociedades deveriam ser compreendidas e explicadas pela cultura e não por questões raciais.

Por meio de uma abordagem cultural, Freyre (1978) substituiu a ênfase dada à violência e ao conflito pela das relações pessoais entre senhores e escravos, marcadas e suavizadas pelo contato sexual. Assim, a aproximação entre senhores e cativos que trabalhavam na casa grande teria possibilitado a ocorrência de trocas culturais. Nesse sentido, o sociólogo evidencia a contribuição do negro na formação da cultura brasileira.

Na ternura, na mimica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da consciência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu comer ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho de pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do muleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo. (FREYRE, 1978, p. 283).

Percebe-se que Freyre (1978) atribui à mulher negra um papel fundamental nos processos de miscigenação e de mescla cultural. A sua inserção, no ambiente interno da casa grande, teria possibilitado a criação de laços afetivos e de trocas culturais ao desempenhar vários papéis, seja pela figura da ama de leite, responsável não só pela amamentação do “sinhozinho”, mas também por ensinar-lhe as primeiras palavras e orações, seja pela intimidade no quarto do seu senhor. Acrescenta ainda que

[...] as mucamas gozavam de enorme prestígio na vida sentimental das sinhazinhas. Pela negra ou mulata de estimação é que a menina se iniciava nos mistérios do amor [...]. Histórias de casamento, de namoros, ou outras, menos românticas, mas igualmente sedutoras que contavam as sinhazinhas nos doces vagares dos dias de calor, a menina sentada, à mourisca, na esteira do piripi, cosendo ou fazendo renda [...]. Supria-se assim para uma aristocracia quase analfabeta a falta de leitura. Modinhas e canções, era ainda com as mucamas que as meninas aprendiam a cantar – essas modinhas coloniais tão impregnadas do erotismo das casa-grandes e das senzalas; do erotismo dos ioiôs nos seus derreios pelas mulatinhas de cangote cheiroso ou pelas priminhas brancas [...] (FREYRE, 1978, p. 340-341).

Apesar das críticas à construção de uma imagem idílica da escravidão, na qual imperava uma democracia racial, a grande contribuição da teoria de Freyre reside na originalidade da sua análise sobre a sociedade colonial. É a partir dela que se reconhece a importância da influência cultural do africano para a formação da sociedade brasileira, refutando, ao mesmo tempo, a ideia de sua natural inferioridade.

Contudo, embora tenha contribuído de forma inegável para estudos no campo da historiografia e da sociologia brasileira, recai sobre Freyre a crítica de ter construído uma visão idílica da escravidão. Na sua visão, a emergência das relações pessoais e o contato sexual entre portugueses, índias, negras e mulatas teria inibido a violência e o conflito entre senhores e escravos. Sua teoria aborda, sobretudo, a vida dos escravos domésticos, mais próximos de seus senhores. Em contrapartida, omite a vida dura dos cativos no campo, de modo que os preconceitos pareçam não existir na sociedade escravocrata.

O Estado Vargasista, que, em 30 de maio de 1939, criou o dia da raça, apropriou-se de algumas ideias de Gilberto Freyre e as ressignificou. Buscava-se, por meio dessa data comemorativa, criar a ideia de fusão harmônica entre brancos, negros e índios (SCHWARCZ, 2012, p. 59). Tinha início, então, a construção do mito da “democracia racial”, conceito que seria aceito, de maneira geral, pela sociedade e meio acadêmico até o início da década de 1950, quando uma nova geração de cientistas sociais de orientação marxista negaria a sua existência. De acordo com tal mito, não existia racismo no Brasil e a prova cabal dessa afirmação seria o resultado de meio século de miscigenação pelo qual passara a sociedade brasileira.

A negação da perspectiva de Freyre no Brasil iniciou-se, sobretudo, no período pós-guerra, quando Artur Ramos, diretor do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO na época, encomendou a realização de uma pesquisa sobre as relações raciais no país. Ele acreditava que por ser uma “democracia racial”, o Brasil poderia oferecer soluções para os problemas de intolerância entre as diferentes etnias, construindo, assim, condições para um debate mais humanista e contrário à abordagem biologizante. (SCHWARCZ, 2013, p. 31-32).

Para a realização da pesquisa, foi designado um grupo de estudantes ligados à Universidade de São Paulo (USP). No entanto, esses intelectuais constataram, mediante análise de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a existência claramente visível da discriminação racial no Brasil. As pesquisas revelaram a violência da instituição escravista e a existência de sutis formas de exclusão social que dificultavam o acesso de negros e mulatos às escolas e às universidades, evidenciando também a precariedade de sua condição social. Dentre os pesquisadores que fizeram parte desse grupo, destaca-se Florestan Fernandes, Roger Bastide, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e Emília Viotti da Costa.

De orientação marxista, esses estudos tinham como foco revelar a face cruel da escravidão, entendida a partir da lógica do processo de acumulação de capital. Assim, os

estudos empreendidos deveriam revelar as relações conflituosas entre oprimidos e opressores, contrapondo-se, assim, à visão de Freyre. Para a historiadora Emília Viotti da Costa (1999), o mito da democracia mascarou por muito tempo a real condição das relações raciais no Brasil, na medida em que contribuiu para dissimular a discriminação e o preconceito, inibindo, assim, o confronto racial e o desenvolvimento de uma consciência negra. De acordo com a historiadora, a aceitação do mito pela sociedade brasileira em geral, teria ajudado a eximir a classe política da responsabilidade de tomar providências quanto à inserção do negro no mundo capitalista, marginalizando-o.

Para os intelectuais da Escola de Sociologia Paulista, a relação entre senhores e escravos foi inevitavelmente dicotômica e antagônica. Não havia, para esses pesquisadores, a menor possibilidade de aproximação entre os dois mundos, visto que, para garantir lucro na empresa escravista, o uso da violência era estritamente necessário. Consideravam que o uso constante da coação física pelo senhor, a fim de regular o trabalho e a disciplina dos escravos para a manutenção e funcionamento da empresa escravista, retirava-lhes a noção de humanidade.

Desse grupo de intelectuais, o decano Florestan Fernandes (2008), na obra *A integração do negro na sociedade de classes*, desenvolveu um estudo sobre o impacto da escravidão na vida do negro. O sociólogo considerava que o caráter violento e repressivo das relações escravistas teria destruído os laços de contato dos africanos com a sua ancestralidade, o que dificultava o desenvolvimento de relações de cooperação e solidariedade entre eles, implicando, também, em consequências negativas para os afro-brasileiros na atualidade.

Dentro de semelhante contexto econômico, psicossocial e sociocultural, as humilhações, os ressentimentos e os ódios, acumulados pelo escravo e pelo liberto sob a escravidão e exacerbados de forma terrível pelas desilusões recentes, lavraram destrutivamente o ânimo de negros e mulatos. Tudo contribuía para aumentar sua insegurança, natural numa fase de mudanças tão bruscas, e para agravar ansiedades e frustrações que não podiam ser canalizadas “para fora” nem corrigidas construtivamente, através de mecanismos psicossociais de interação com os “outros” e de integração à ordem emergente. (FERNANDES, 2008, p. 64).

Por essa perspectiva, a escravidão teria desencadeado um processo de aculturação nos cativos, tornando-os incapazes de se organizarem de forma independente na luta pela liberdade, visto que não possuíam condições materiais e nem culturais para isso. Assim, toda ação realmente organizada em prol da libertação teria sido liderada por líderes abolicionistas, que consideravam indispensável a colaboração dos cativos para o fim da escravatura.

Florestan Fernandes tentava ver uma consciência de classe entre os escravos, forçando uma leitura marxista sobre a escravidão no Brasil.

O fato de o escravo e o liberto terem intervindo como principal fermento explosivo na desagregação do sistema de castas não é, em si mesmo, um índice de participação revolucionária consciente e organizada em bases coletivas autônomas. Não existiam condições para que isso ocorresse e se chegasse a ocorrer, o abolicionismo daria lugar a uma “união sagrada” entre os brancos, para conjurar o “perigo” de uma subversão racial. Na medida em que a “situação de castas” envolvia um estado de heteronomia material, social e moral absoluta do escravo, nas condições imperantes na sociedade brasileira ele só poderia emergir como “dissolvente” na cena histórica: (a) numa fase adiantada de desagregação interna da ordem social escravista e extrema desmoralização de seus fundamentos axiológicos institucionalizados; (b) sob a liderança da parcela inconformista do grupo racial dominante, único penhor ideológico e político da continuidade da dominação racial estabelecida e de fidelidade aos princípios de estratificação interéctica subjacentes. Portanto a colaboração do escravo e do liberto era aceita como uma espécie de combustível indispensável para acelerar a dissolução do sistema escravista. Não se via neles nem se procurou por nenhuma maneira lhes facultar a condição de um agente revolucionário independente, capaz de traçar seus rumos e de pô-los em prática por seus próprios meios. (FERNANDES, 2008, p. 63).

Em concordância com Fernandes, Cardoso (1977, p. 153) também considerou o escravo como um ser incapaz de promover transformações sociais. O sistema de dominação do qual foi vítima o teria impedido de adquirir as condições materiais, culturais e sociais básicas para a realização de seus propósitos, reduzindo-o a condição de coisa. Assim, em consequência do processo de alienação pelo qual passou, o escravo era visto como inapto à construção de valores e códigos de conduta que o orientasse a agir coletivamente.

A reificação do escravo produzia-se objetiva e subjetivamente. Por um lado, tornava-se uma peça cuja a necessidade social era criada e regulada pelo mecanismo econômico de produção. Por outro lado, o escravo auto representava-se e era representado pelos homens livres como um ser incapaz de ação autônoma. Noutras palavras, o escravo se apresentava, enquanto ser humano tornado coisa, como alguém que, embora fosse capaz de empreender ações com o “sentido”, pois eram ações humanas, exprimia, na própria consciência e nos atos que praticava, orientações significativas sociais impostas pelos senhores. Os homens livres, ao contrário, sendo pessoas, podiam exprimir socialmente a condição de ser humano organizado e orientando a ação através de valores e normas criados por eles próprios. Nesse sentido, a consciência do escravo apenas registrava e espelhava, passivamente, os significados sociais que lhe eram impostos. (CARDOSO, 1977, p. 125).

As críticas que recaem sobre a historiografia e a sociologia marxista das décadas de 50 e 60, do século XX, são as de sua visão reducionista sobre a escravidão e a vida em cativeiro. Ao focarem apenas a dimensão econômica, os autores marxistas desprezaram dimensões importantes para a compreensão da dinâmica social escravista. Nesse sentido, Vainfas (1999) destaca que o esforço desses intelectuais em denunciar a violência da

escravidão, tendo por base apenas a ideia de reificação do cativo, resultou em uma interpretação completamente míope da própria escravidão, sobretudo ao omitirem os cruzamentos culturais possibilitados pela colonização.

A partir da década de 1980, o debate sobre a escravidão sofreu significativas transformações. Novos estudos, influenciados, principalmente, pelos pressupostos teórico-metodológicos da Nova História Cultural e da Nova Esquerda Inglesa, aproximaram-se da visão culturalista de Gilberto Freyre. Passou-se a enxergar o negro como sujeito da História. Sujeito que, nas relações cotidianas com senhores e libertos, era capaz de elaborar estratégias para melhorar sua condição de vida e até alcançar a tão almejada liberdade. Em contrapartida, negou-se a visão reificadora e vitimizada dos cativos. Sidney Chalhoub, ao posicionar-se contra a coisificação do escravo afirma que:

A violência da escravidão não transformava os negros em seres “incapazes de ação autônoma”, nem em passivos receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis. Acreditar nisso pode ser apenas uma opção mais cômoda: simplesmente desancar a barbárie social de um outro tempo traz implícita a sugestão de que somos menos bárbaros hoje em dia, de que fizemos realmente algum “progresso” dos tempos da escravidão até hoje. (CHALHOUB, 1990, p.42).

Destaca-se, nessa época, o trabalho de Mattoso (1990), que apresenta uma nova configuração do negro na sociedade escravista. Nele foram abordadas as relações cotidianas entre escravos, senhores e libertos, recolocando a importância do paternalismo como mecanismo de poder senhorial. Assim, Mattoso (1990) contrapõe-se à visão dicotômica e antagônica da relação escravista, sem, contudo, desconsiderar dois fatores: o uso da violência pelos senhores como meio para manter a disciplina e o uso da revolta pelos escravos para negar a sua condição de coisa. Sustenta que, apesar de ter existido a violência, os castigos corporais não faziam parte da vida diária do escravo, mas seriam o último recurso, quando não se conseguia manter a disciplina.

Para Mattoso (1990, p. 116-117), as relações escravistas teriam se baseado em métodos mais sutis de dominação e resistência. Os senhores faziam uso de seu caráter patriarcal e paternalista, para persuadir os escravos a se adaptarem às condições de trabalho por meio de laços afetivos. Os cativos, por sua vez, mesmo reduzidos à condição de coisas pelos senhores, não deixaram de ser seres humanos. Opondo-se às análises marxistas, Mattoso (1990) afirma que eles eram conscientes e procuravam facilitar suas vidas no cativeiro.

Para o escravo, como se vê, a obediência não é totalmente fruto da necessidade gratuita. Certamente que satisfaz ao senhor, mas o escravo vê nela uma necessidade que o leva bem adiante do gesto cotidiano [...] trata-se da única estratégia possível, pois o negro, para subir na escala social e conquistar sua parcela de vida privada, precisa utilizar os valores da sociedade branca de adoção. Resguardado na obediência, ele poderá recriar seu mundo destruído, um universo novo com as cores da terra brasileira, mas bem seu. Uma vez aceita como necessidade tática, a obediência precisa ser moeda sonante no dia-a-dia. O escravo deverá fazer um triplo aprendizado antes de colher os primeiros resultados de sua aparentes docilidade: aprender a língua do senhor, rezar ao Deus dos cristãos e saber executar um trabalho útil. (MATTOSO, 1990, p. 111-112).

No que tange à perda de identidade dos africanos transplantados para o Brasil, Mattoso (1990) considera que eles souberam recriar suas identidades, na medida em que iam se estabelecendo vínculos econômicos, afetivos e religiosos entre os cativos recém-chegados e a comunidade escrava (MATTOSO, 1990, p. 105). Para ela, a personalidade social do cativo não deve ser encontrada nos laços matrimoniais por dois motivos: o número de homens era superior em relação ao de mulheres e os senhores não viam “com bons olhos os casamentos entre escravos”. Assim,

[...] Pode-se imaginar, por exemplo, que, se ele estabelece laços familiares entre os novos e os antigos, o africano poderá reencontrar essa referência de linhagem tão necessária. [...] O pivô das novas sociedades não deverá ser procurado nas relações matrimoniais, mas antes nas relações sociais de ténue vizinhança, de grupo de trabalho, do lazer e outras associações de tipo diverso. (MATTOSO, 1990, p. 105).

O cativo não era apenas um lugar de trabalho, castigos físicos e vigilância constante. Havia momentos para a realização de práticas culturais e manifestações de tradição e costumes. Reis (1983, p. 107) afirma: “As evidências são claras: o escravo africano soube dançar, cantar, criar novas instituições e relações religiosas e seculares [...]”. Em *Negociação e conflito*, Silva e Reis (1989) perceberam a existência da negociação como uma posição intermediária entre a submissão total e a agressividade cega do escravo. Assim, o cativo enxergava no compromisso com o sistema uma forma de superar as adversidades, podendo dessa forma abrir espaço para construir o próprio viver. Reis (1988) enfatiza ainda que os escravizados se aproveitavam das divergências entre os brancos sobre acabar ou não com os ritos de origem africana, estabelecendo alianças que garantiam a manutenção de suas práticas religiosas. Tais alianças foram essenciais para a aproximação entre escravizados e senhores.

Além dos trabalhos de Mattoso (1990) e de Reis (1988), destacam-se nesse período os trabalhos de Slenes (1999), que, em *Na senzala, uma flor*, discutiu a constituição da família escrava à luz da cultura africana, no Sudeste escravista do século XIX; de Florentino

e Goés (1997), que se debruçaram sobre o tráfico negreiro; de Vainfas e Souza (1998), que pesquisaram o processo de conversão dos escravos ao catolicismo. Robert Slenes, Manolo Florentino e José Goés ofereceram também, enorme contribuição para os estudos sobre a importância da família escrava para a manutenção das identidades culturais africanas no interior do sistema escravista.

Enfim, as pesquisas iniciadas nos anos 1980 trouxeram novas abordagens sobre a escravidão. Em reação à visão reificadora do africano e à quase exclusividade do fator violência nas relações escravistas, buscaram mostrar a complexidade da vida escrava no Brasil, onde o negro, sujeito da História, resiste e busca as mais variadas estratégias para alcançar a liberdade e/ou amenizar a sua dura vida do cativo.

### 3 AS NOÇÕES DE REPRESENTAÇÃO, PRÁTICA E APROPRIAÇÃO

As noções de representação, prática e apropriação propostas por Roger Chartier (1990) são complementares e foram desenvolvidas e sistematizadas a partir da contribuição de vários autores como Durkheim, Maus e Bourdieu. Atualmente muitas produções, principalmente no campo da História, têm feito uso de suas formulações como categoria analítica. Apresentarei, a seguir, as três noções em sequência.

Segundo Chartier (1990, p. 17) representações são “esquemas intelectuais incorporados, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. Em outras palavras, é por meio delas que se torna possível identificar e compreender como a realidade social é construída, estando ela próxima ou distante, espacial e/ou temporalmente do observador.

Para Chartier (1990, p. 20), portanto, a noção de representação pode ser compreendida por meio de dois sentidos: de ausência e de presença. No primeiro caso, ocorre a substituição de um objeto ausente por uma imagem que o reconstrói na memória, mas que não deve ser tomada como fiel ao objeto representado. No segundo caso, a representação consiste em uma apresentação pública de algo ou alguém. Nesse sentido, Ginzburg (2001, p. 85-86) reconhece a ambiguidade do termo e explica que:

A oscilação entre substituição e vocação mimética já está registrada [...] no verbete *representation* do *Dictionnaire universel de Furetière* (1960). Nele são citados tanto os manequins de cera, madeira ou coroa que eram depositados sobre o catafalco real durante os funerais dos soberanos franceses e ingleses como leito fúnebre vazio e coberto como um lençol mortuário que mais antigamente “representava” o soberano defunto. A vontade mimética presente no primeiro caso estava ausente no segundo; mas em ambos se falava em representações [...].

Por conseguinte, as representações sociais, ao mesmo tempo em que são constitutivas do real, são também linguagens passíveis de apropriação. As representações são formas ativas de “leituras” que constroem sentidos a partir do “texto” matriz. Estas, na medida em que são internalizadas, geram discursos e práticas sociais, caracterizando assim os usos e costumes, pelos quais determinada sociedade age sobre o real. Barros (2008) chama a atenção para a complementaridade dessas noções com a contribuição do historiador Roger Chartier para a História Cultural.

[...] a Cultura (ou as diversas formações culturais) poderia ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre esses dois pólos. Tanto os objetos culturais seriam produzidos “entre práticas e representações”, como os sujeitos produtores e receptores de cultura circulariam entre estes dois pólos, que de certo modo

corresponderiam respectivamente aos ‘modos de fazer’ e aos ‘modos de ver’[...] (BARROS, 2008, p. 76).

Contudo, a noção de práticas culturais não se restringe apenas aos objetos culturais produzidos por uma sociedade e circunscritos às suas instituições, instâncias oficiais, técnicas e realizações. Deve ser pensada de forma mais ampla, relacionada também aos usos e costumes que caracterizam a sociedade examinada pelo historiador.

São práticas culturais, não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística, ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem estrangeiros.” (BARROS, 2008, p. 77).

#### Assim, as práticas culturais

[...] visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivas graças as quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 23).

Barros (2008) exemplifica de maneira elucidativa as práticas culturais e sociais construídas no Ocidente europeu, entre fins do século XI e início do XIII, quando a existência social do mendigo “desempenhava um papel vital e orgânico nas sociedades cristãs” (BARROS, 2008 p. 77). Sua presença, segundo o autor, era compreendida como elemento fundamental para a salvação da alma dos ricos, pois possibilitava a eles a expiação dos seus pecados pela prática da caridade.

Conforme assegura Le Goff (1994, p. 11), o campo das representações “engloba todas e quaisquer traduções mentais de uma realidade exterior percebida”. A visão que se tinha do pobre como “instrumento de salvação para o rico”, era uma representação cultural, pois estava associada a um determinado modo de “ver as coisas”, “de refigurá-las” (BARROS, 2008, p. 77). Desse modo, no contexto do século XI, a correlação entre práticas e representações apresenta-se na forma como os mendigos eram vistos e pensados na sociedade medieval, ou seja, como “instrumento necessário para a salvação do rico” (BARROS, 2008, p. 77). Esse modo de percebê-los gerou costumes, atitudes e normas de convivência em relação aos indigentes, que eram bem acolhidos no seio dessas sociedades (BARROS, 2008, p. 77-79).

Seguindo, ainda, a exemplificação de Barros (2008, p. 78), no século XIII, com a instituição das ordens mendicantes por São Francisco de Assis, a representação do mendigo

passou por sutis ressignificações. Nesse período, os franciscanos esforçaram-se para produzir um discurso de revalorização da imagem do pobre, destacando, para além de seu importante papel na salvação das almas, o seu valor humano, desfazendo um detalhe na antiga representação: a pobreza era resultado de um pecado. Esse sutil deslocamento na representação do pobre medieval ocasionou também o surgimento de inúmeras práticas complementares.

Desenvolvem-se os projetos de educação para os pobres, as instituições hospitalares, as caridades paroquiais, as esmolarias de príncipes. A literatura dos romances, os dramas litúrgicos, as iconografias das igrejas e a arte dos trovadores difundem, em meio a suas práticas, representações do pobre que lhe dão um lugar relativamente confortável na sociedade. Havia os pobres locais, que eram praticamente adotados pela sociedade na qual se inseriam, e os “pobres de passagem” – os mendigos forasteiros que, se não eram acolhidos em definitivo, pelo menos recebiam alimentação e cuidados por certo período antes de serem convidados a seguir viagem (BARROS, 2008, p. 78-79).

É importante compreender que o processo de construção das representações, embora sempre busque a aparência e o status do universal, está constantemente relacionado a interesses de grupos que as tecem. Portanto, torna-se imprescindível conhecer o lugar e o tempo em que determinada representação foi construída para poder compreendê-la. Assim, ao debruçar-se sobre as representações de uma época e de um espaço, é importante considerar que elas estão inseridas em um ambiente de “concorrência e competições” (CHARTIER, 1990, p. 17). Nesse sentido, as lutas por poder e dominação nada mais são do que a busca pela imposição de uma visão de mundo de um grupo sobre outros.

Outra noção importante desenvolvida por Chartier (1990) e articulada com a de representação e prática é a de apropriação. De acordo com o autor, essa noção corresponde aos modos como um texto, imagem ou pensamento é dado a ler em momentos ou realidades distintas da que foi produzido. Por essa perspectiva, a existência de uma série de interpretações faz-se necessária à construção de uma História das interpretações.

A apropriação, tal como a entendemos tem por objetivo uma história social, das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é conhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1990, p. 26-27).

Michel de Certeau, em seu livro *A Invenção do Cotidiano* (1998), esclarece bem a noção de apropriação, ao utilizá-la como categoria analítica para a reconstrução de sentido

das normas sociais do cotidiano. Cabe destacar que, por essa perspectiva, Certeau (1998), assim como Chartier (1990), contrapõe-se às ideias de Adorno e Horkheimer (1985), na obra *a Dialética do Esclarecimento*. Em um capítulo intitulado *indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, esses estudiosos de orientação marxista dedicam-se a analisar o funcionamento da cultura no capitalismo.

Afirmam que o capitalismo se utiliza dos veículos de comunicação de massa para converter bens culturais em mercadoria. O objetivo seria disseminar uma cultura padronizada, que seria apropriada pelo coletivo de consumidores de forma homogênea e acrítica. Isso reforçaria os interesses da classe dominante, detentora dos meios de produção cultural e intelectual, ao mesmo tempo em que alienava a classe trabalhadora.

Em uma perspectiva contrária à dos teóricos alemães, Michel de Certeau (1998) considera que a apropriação dos bens culturais pelos sujeitos não ocorre de forma passiva. Assim, produtos culturais como discursos e propagandas são, antes de tudo, apropriados e manipulados conforme os interesses dos sujeitos consumidores.

Produtores desconhecidos, os consumidores produzem por suas práticas significantes alguma coisa que poderia ter a figura das “linhas de erre” desenhadas pelos jovens autistas de F. Deligny. No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, “trilhas” em parte ilegíveis. Embora sejam compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas elas desenham as astúcias de interesses outros e desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem (CERTEAU, 1998, p. 45).

Nesse sentido, levando-se em consideração os objetivos desta pesquisa, penso no efeito produzido, principalmente pelos filmes, no que diz respeito às representações acerca do negro e de sua trajetória na História do Brasil. Assim, o filme deve ser tratado como fonte para a formação histórica, pois seu conteúdo fornece elementos para compreensão da sociedade na qual foi produzido: suas ideias, valores e, principalmente, no caso deste trabalho, sua posição em relação a outras culturas.

### 3.1 A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO CINEMA BRASILEIRO

Nesta subseção, serão discutidas as representações do negro no cinema brasileiro à luz dos referenciais teóricos de Stam (2008), Rodrigues (1988) e Carvalho (2003). Esse aporte bibliográfico fornecerá as bases para a reflexão sobre o lugar que o negro ocupa nas produções cinematográficas e no contexto social em que estas foram produzidas. Para isso,

destaco os aspectos econômicos, ideológicos e sua relação com o mito da democracia racial no Brasil, pois, segundo o historiador Marc Ferro (1992), para se chegar à compreensão de uma obra cinematográfica, é preciso levar em consideração também a realidade que ela representa.

No Brasil, a desmistificação da “democracia racial” ocorrida apenas na esfera acadêmica, na década de 1950, não foi suficiente para suprimir de vez a desigualdade social entre negros e brancos. De acordo com Roberto Carlos Borges e Rosane Borges (2012), essas desigualdades ainda são naturalizadas pela concepção eurocêntrica da mídia, que tem reforçado a hierarquia entre negros e brancos nos meios de representação social. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, do censo de 2010 (IBGE, 2015), demonstram que, nas declarações fornecidas pela população brasileira, 48,2% declaram-se brancos; 44,2% pardos; 6,9% pretos; 0,7 % de índios e 0,6% amarelos.

Somando os grupos que se declararam pretos e pardos, chega-se ao resultado de 51,1% de afro-brasileiros. Os dados mostram ainda que a população indígena e a afrodescendente são as mais sistematicamente vulneráveis, sendo que 10,6 % do contingente dessas duas populações vivem com menos de 1 dólar por dia. Por outro lado, a parcela da população eurodescendente que vive nas mesmas condições é de 5,1%. Esses dados mostram que as populações afro-brasileira e indígena se encontram marginalizadas socialmente.

A realidade social dos afro-brasileiros tem se refletido também no cinema, que tem representado o negro de forma marginalizada, o que decorre, segundo João Carlos Rodrigues (1988, p. 51), da “origem sócio-ideológica da maioria dos cineastas e também do público que seus filmes atingem, ou pretendem atingir”. Em seu livro, *O negro brasileiro e o cinema*, Rodrigues (1988) procurou analisar as representações do negro em filmes nacionais, tomando como partida os sistemas de valores sociais e coletivos que determinam a formação de estereótipos sobre os personagens negros. Nesse estudo, o autor identifica doze estereótipos do negro no cinema nacional (RODRIGUES, 1988, p. 16-28):

- a) **O preto velho:** responsável pela manutenção da ancestralidade africana por meio de contos, lendas e genealogias. São representados na ficção como supersticiosos e conformados. Em filmes nacionais, são sempre coadjuvantes;
- b) **a mãe preta:** escrava negra que amamentava o filho branco do “sinhô”. Em geral, representada como sofredora e conformada, entregando-se em sacrifício pelo filho branco;

- c) **o mártir da escravidão**: vítima da crueldade dos “sinhôs”, algumas dessas vítimas tornaram-se mitos, tais como a escrava Anastácia e o Negrinho do pastoreio;
- d) **o negro de alma branca**: é o negro conformado e que sabe o seu lugar. Em algumas ocasiões, aparece como negro bem educado, que foi ou almeja ser integrado à sociedade branca. Outras vezes, é apresentado como o intelectual erradicado de suas origens, mas igualmente rejeitado pelos brancos;
- e) **o nobre selvagem**: digno, respeitoso e possuidor de força de vontade. Podem-se encontrar essas características nos protagonistas dos filmes *Ganga Zumba* (DIEGUES, 1964) e *Quilombo* (DIEGUES, 1984);
- f) **o negro revoltado**: em filmes de época, é representado por escravos fugidos, quilombolas. Seus equivalentes contemporâneos são o negro politizado e o militante revolucionário;
- g) **o negão**: é caracterizado como maldoso, corrupto, depravado e violento.
- h) **o malandro**: é representado como ambíguo, instável, erótico, violento, sincero, mutável e dotado de esperteza;
- i) **o favelado**: humilde, trabalhador, honesto, amedrontado e sambista nas horas vagas;
- j) **o crioulo doido**: cômico, infantil e ingênuo;
- k) **a mulata boa**: de conotação sexual exacerbada, é uma espécie de mulher objeto, desejada por todos os homens;
- l) **a musa**: pura, doce e meiga, possuindo a reputação de grande dama.

Os filmes nacionais reproduziram o preconceito presente na sociedade, visto que aos negros eram reservados papéis secundários ou estereotipados, a maior parte deles com conotações negativas, reforçando a sua inferioridade e submissão em relação aos brancos, o que também contribuía para perpetuar a hegemonia do poder branco.

De acordo com Noel dos Santos Carvalho (2003), o negro sempre esteve presente no cinema brasileiro. Durante o final do século XIX e início do século XX, período do cinema conhecido como silencioso, o negro aparece representado em alguns documentários e filmes, “quase sempre nas bordas e no fundo dos enquadramentos” (CARVALHO, 2003, p.162).

Robert Stam (2008, p. 103) atribui o desprezo por temas afro-brasileiros, nas primeiras décadas do século XX, a dois fatores: a coincidência entre o início do cinema brasileiro e o auge do imperialismo europeu e a disseminação, nesse mesmo período, das ideologias racistas embasadas pelo darwinismo social e o racismo científico.

As potências coloniais desse período (Inglaterra, França, Itália e EUA) eram também pioneiras na produção cinematográfica e dela fizeram uso, para disseminar sua ideologia e justificar seu domínio sobre os povos africanos. Os filmes europeus e americanos “retratavam os povos colonizados como preguiçosos e perversos, justificando, assim, o direito de sujeitá-los ao domínio “benevolente” da Europa” (STAM, 2008, p. 103).

A partir da década de 1930, a diminuição da imigração europeia e a promulgação da constituição de 1934 proporcionaram melhorias nas condições de vida dos negros. O artigo II da nova Constituição declarava a igualdade de todos, perante a lei, e a ausência de privilégios e distinções por motivo de raça, entre outros (STAM, 2008, p. 124).

Nessa época, a publicação do livro *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933, ocasionou uma mudança na visão que se tinha dos elementos indígenas e africanos na composição da sociedade brasileira, que passaram a ser vistos de maneira positiva. Os negros passam, então, a ter presença significativa nos musicais de influência americana, conhecidos como chanchadas. Grande Otelo e Ruth de Souza destacaram-se como os grandes atores negros da época, conseguindo superar os estigmas e estereótipos e criar uma identificação positiva do negro junto ao público.

Considerado por muitos o mais importante ator negro de todos os tempos, Grande Otelo teve suas atuações, quase sempre, limitadas a representações inferiores. Durante o período das chanchadas, contracenou com Oscarito, representando o bom convívio entre as raças branca e negra no Brasil, embora na prática isso não ocorresse, pois se queixava do fato de seu personagem ser sempre subalterno ao de Oscarito, inclusive seu salário ser menor que o dele (CARVALHO, 2005, p. 30).

Do mesmo modo, a atriz Ruth de Souza, formada nas principais academias de teatro dos Estados Unidos, nunca atuou como protagonista em filmes da Vera Cruz. Embora fosse muito elogiada por seu talento, atuava sempre em “papéis inferiores, secundários e estereotipados: a criada solteirona, a agregada e empregada da casa.” (CARVALHO, 2005, p. 38).

Com a fundação da companhia Vera Cruz, em 1949, pelo produtor italiano Franco Zampari e pelo industrial Francisco Matarazzo Sobrinho, predominaram no cenário

brasileiro, entre os anos de 1949 e 1954, as normas estéticas e industriais da Europa e América do Norte e, portanto, nesse período, diminuíram-se os espaços para atores negros no cinema (STAM, 2008, p. 206-207). De início, seus filmes procuraram atender a todos os gostos: comédias, dramas, policiais, romances históricos.

Havia pouco espaço na Vera Cruz de estilo europeu para rostos negros, mestiços ou indígenas. A despeito de aparições folclóricas ocasionais – o índio pitoresco que aparece somente o tempo necessário em *O Cangaceiro* (1953) para oferecer algumas bugigangas à heroína; a estranhamente não feiticeira negra em caíçara (1950 [...]); os ocasionais extras em *Tico-Tico no Fubá* (1952) -, em geral a etnia (e o etos) dominante era a do Brasil europeu. A marca das primeiras produções da Vera Cruz, em termos de fisionomias escolhidas e das paisagens exibidas (para não mencionar os automóveis dirigidos), estava em estrita conformidade com as normas estéticas, industriais e mesmo topográficas da Europa e da América do Norte (STAM, 2008, p. 207).

Mais tarde, a companhia avançou no sentido de um cinema mais popular: com filmes como *O Cangaceiro* (1953), de Lima Barreto - premiado em Cannes como Melhor Filme de Aventura – e *Faustão: o Cangaceiro Negro* (1975), de Eduardo Coutinho (STAM, 2008, p. 209). Nessa época, *Sinhá Moça* (PAYNE, 1953) foi o único filme a tratar da temática negra, porém privilegiou atores brancos como personagens principais (STAM, 2008, p. 213). No decorrer da trama, os negros aparecem quase sempre em silêncio, enquanto os brancos detêm a exclusividade da fala. Apesar disso, apresenta alguns progressos na representação dos negros. Os escravos são interpretados como sujeitos ativos na luta pela liberdade, embora não formem um grupo homogêneo, pois existe um antagonismo entre os escravos domésticos, mais submissos, e os escravos do campo. Soma-se a isso a incapacidade de articulação e de planejamento dos escravos em suas rebeliões, o que os impede de alcançar a tão almejada liberdade. Em tom paternalista, o filme coloca que a liberdade só foi obtida pela condução racional das revoltas, planejadas por abolicionistas brancos (CARVALHO, 2005, p. 43). Sobre isso Stam (2008, p. 213) afirma que

[...] o título *Sinhá Moça* nos previne de que o foco será sobre uma protagonista branca, e não sobre vítimas negras da escravidão. Essa impressão é reforçada pela propaganda do filme, que chama a atenção para os principais personagens negros a um plano secundário [...]

Praticamente contemporâneo à Vera Cruz, surge, em 1952, o Cinema Novo. Influenciado pelo Neorrealismo Italiano – com suas temáticas voltadas para a situação social da Itália no pós-guerra e seu método não industrial (STAM, 2008 p. 236). O Cinema Novo

foi fundado por jovens ativistas do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que pregavam o rompimento com o tom paternalista do cinema e chamavam a atenção para uma nova estética cinematográfica, mais voltada para o povo.

Enfatizavam o conteúdo temático; queriam mais filmes sobre a seca do Nordeste, a pobreza das favelas e os movimentos de libertação históricos. Ao contrário dos que aderiram mais tarde ao Cinema Novo, esses participantes iniciais estavam relativamente pouco interessados em questões formais. Queriam simplesmente um cinema com temas brasileiros, que falasse ao povo em sua própria língua. Os cineastas enxergavam-se como intermediários, mais conscientes e informados do que o povo, talvez, mas capazes de representar o próprio povo. Queriam também uma intervenção do Estado, na forma de uma legislação protetora e que obrigasse a projeção de filmes brasileiros como a única maneira de enfrentar a dominação estrangeira do mercado (STAM, 2008 p. 235-236).

Assim, a partir do final da década de 1950, o Cinema Novo passou a representar o negro mediante a abordagem de sua religião, sua condição social e preconceito racial. Nelson Pereira dos Santos foi o pioneiro e um dos grandes expoentes desse movimento. Seus filmes romperam com o paternalismo geral em relação aos negros, mostrando-os como uma massa de marginalizados e excluídos. Dois filmes desse cineasta representaram a vida em uma favela: *Rio 40º* (SANTOS, 1954) e *Rio Zona Norte* (SANTOS, 1957). Em ambos, os personagens são, na maioria, negros moradores das favelas. *Rio 40º* é ambientado em favelas e espaços públicos do Rio de Janeiro, conta a história de cinco meninos negros de rua que vendem amendoim. Em sua narrativa, o filme mostra o contraste entre dois mundos: dos ricos, regido pelo dinheiro e pela hipocrisia, e dos pobres, onde impera a solidariedade.

[...] *Rio 40 Graus* representa um gigantesco passo à frente para o cinema brasileiro em geral e para a representação dos negros em particular. Diferentemente das chanchadas, o filme leva a sério os dilemas existenciais dos personagens negros, dando-lhes a despretensiosa simpatia e solidariedade que viria a se tornar a marca da obra de Nelson Pereira dos Santos. O filme trata da opressão sem estridência, e de modo que os inclui como parte de uma massa multirracial de brasileiros marginalizados e excluídos (STAM, 2008 p. 240-241).

Os filmes de Nelson Pereira dos Santos apresentam um grande progresso quanto à representação do negro no cinema brasileiro, principalmente no que se refere ao grande número de atores negros que dele participam, se comparados às chanchadas e aos filmes da Vera Cruz. Porém, não abordam a questão do racismo, dos conflitos sociais e psicológicos que dele decorrem. Em vez disso, elimina as tensões sociais, através da representação de completa harmonia entre as comunidades da favela e a elite vizinha.

Já o filme *Orfeu do Carnaval* (CAMUS, 1959), do cineasta francês, Marcel Camus, apresenta as favelas do Rio de Janeiro utopizadas, como lugares isentos de contradições sociais, onde as pessoas são felizes, apesar da pobreza. Na trama, o samba e o carnaval desempenham papel primordial para a manutenção da felicidade dos moradores do morro (STAM, 2008, p. 259). Henry Louis Gates Jr (2014), especialista estadunidense nas culturas africana e afro-americanas, menciona que, ao assistir ao filme pela primeira vez, em Yale, acreditou ser o Brasil um país extraordinário, onde imperava a democracia racial, e o filme “um equivalente cinematográfico da teoria de Gilberto Freire sobre o Brasil” (GATES JR., 2014, p. 31-32).

No final da década de 1950, o movimento cinemanovista passa a abordar temas relacionados às religiões afro-brasileiras, à luta de classes e ao preconceito racial. No início dos anos de 1960, o movimento Renascença Baiana produziu filmes que rompem a representação romantizada do negro. Em *Barravento* (1962), Glauber Rocha, mediante uma perspectiva marxista, fez uma crítica à religião que representava um obstáculo à conscientização e à mobilização dos afro-brasileiros, conformando-os à aceitação do analfabetismo, da miséria e da exploração dos brancos (STAM, 2008, p. 318). Segundo Rodrigues (1988, p.49), há em *Barravento* (ROCHA, 1962) uma oposição à prática do Candomblé, associando o atraso econômico e social de uma comunidade de pescadores à prática dos cultos afro-religiosos.

Rodrigues (1988) considera que os filmes do Cinema Novo em nada evoluíram na representação do negro. Pelo contrário, assim como as chanchadas e as produções da Vera Cruz, eles também contribuíram para a cristalização de estereótipos negativos sobre o negro do Brasil. Sobre essa questão, Noel dos Santos Carvalho (2005) discorda da visão de Rodrigues ao afirmar que:

Os filmes do Cinema Novo são antirracistas porque promovem uma identificação entre o realizador (branco) e os personagens negros, sem que a cor faça qualquer diferença. Usa como exemplo *Barravento* em que o personagem Firmino (negro) é o porta do cinema (branco) (CARVALHO, 2005, p. 75)

Logo, embora o Cinema Novo tenha abordado aspectos da cultura e da História dos afro-brasileiros, não havia, nessa tendência, o compromisso com uma estética antirracista. Seus diretores, influenciados pela ideologia marxista, não

estavam preocupados em problematizar o racismo da sociedade brasileira, mas, sim, as condições de exclusão social e subalternidade em que se encontravam as classes populares, das quais o negro compunha grande parcela.

A partir da década de 1970, o surgimento de diretores negros apontou para uma crescente conscientização e militância com nomes como Waldyr Onofre, Zózimo Bulbul, Ola Balogum e Odillon Lopes (STAM, 2008). Nesse período, apareceram filmes com o propósito de difundir mudanças sobre a imagem do negro no cinema, representando-o de maneira não estereotipada.

Nesse contexto, diretores, roteiristas e atores negros passaram a discutir e implementar ações com o objetivo de promover a desconstrução de cânones cristalizados da imagem dos afro-brasileiros no cinema. Em meados de 2000, o cineasta e roteirista Jeferson De, inspirado no grupo dinamarquês Dogma, lançou, durante o Festival de Curtas-Metragens de São Paulo, o manifesto intitulado *Dogma Feijoadá*. O movimento preconiza sete regras fundamentais para a produção de um cinema negro:

- 1) O filme tem que ser dirigido por um idealizador negro;
- 2) O protagonista deve ser negro;
- 3) A temática do filme tem que estar relacionada com a cultura negra brasileira;
- 4) O filme tem que ter um cronograma exequível;
- 5) Personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos;
- 6) O roteiro deverá privilegiar o **negro comum** (assim mesmo em negrito) brasileiro;
- 7) Super-heróis ou bandidos devem ser evitados (DE, 2005, p. 95).

Em 2001, durante o 5º Festival de Cinema de Recife, apresentadores, atores e atrizes negras – incluindo os veteranos Milton Gonçalves, Ruth de Souza, Antônio Pitanga, Antônio Pompeo e Joel Zito Araújo – uniram-se, para reivindicar maior inserção dos afro-brasileiros no cinema, publicidade e televisão, exigindo também medidas de combate à discriminação racial na mídia e a criação de um fundo, destinado à produção audiovisual multirracial. Queixavam-se da falta de oportunidades para jornalistas, atrizes e atores negros na mídia brasileira. Essa iniciativa ficou conhecida como o *Manifesto de Recife* (STAM, 2008, p. 508).

Os filmes produzidos a partir de 1995, no denominado Cinema da Retomada, apresentavam semelhanças com os da década de 1950 e giravam em torno de temas relacionados aos problemas sociais do país. Porém, para alguns críticos e pesquisadores, as representações de atores negros ainda estão relacionadas a estereótipos negativos em filmes que exploram o tema da pobreza e da violência. Sidney Ferreira Leite (2005, p.103) enfatiza que uma das características do Cinema da Retomada é apresentar as mazelas e contradições da sociedade brasileira, isentando-se de discuti-las em sua complexidade.

Esse tipo de abordagem, segundo Leite (2005), agrega às produções uma espécie de reconhecimento intelectual e artístico sem, contudo, discutir as causas da desigualdade social. Em filmes como *Cidade de Deus* (2002), por exemplo, do diretor Fernando Meirelles, há uma relação muito grande entre o negro e a pobreza. Contudo, não há como negar que houve uma grande melhora nas participações e representações do negro em filmes. Desde a apresentação dos manifestos mencionados acima, buscou-se estabelecer uma estética negra, com representações positivas dos afro-brasileiros, reconhecendo-os na condição de cidadãos atuantes na sociedade brasileira.

Seguindo essa tendência, Stam (2008, p. 501) observa que, nos filmes contemporâneos, se nota “certa “blackização”, sobretudo em termos “temáticos e performáticos”. Assim, nos últimos anos, foram realizadas algumas produções abordando a questão do negro no Brasil a partir das perspectivas propostas. Alguns exemplos dessas produções foram: *As Filhas do Vento* (2004), de Joel Zito Araújo, que faz uma crítica às representações estereotipadas do negro, típicas das telenovelas; *Quanto Vale ou É por Quilo?* (2005), de Sérgio Bianchi, no qual é abordada a relação entre o passado de escravidão na História do Brasil e o preconceito e a discriminação no presente. O longa também inclui a participação de muitos atores negros; *Carolina* (2003) e *Narciso Rap* (2004), curtas-metragem de Jefferson De, abordando também a questões de racismo, preconceito e discriminação.

### 3.2 CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA

Desde a sua origem, em fins do século XIX, até meados dos anos 1970, o preconceito contra o cinema, enquanto fonte histórica, era justificado pelo fato de suas imagens passarem por seleção e manipulação, por “uma montagem não controlável”, por uma “trucagem” que “contaminava” o objeto com a subjetividade de seus realizadores (FERRO, 1992, p. 83). Para os historiadores, essa prática desqualificava o filme enquanto fonte de pesquisa, considerando o documento escrito como a única fonte de pesquisa possível.

Somente a partir dos anos 1970, com as novas tendências de pesquisa histórica abertas pela Nova História, o cinema passou a ser visto como documento de investigação

histórica, sendo Marc Ferro um dos teóricos referenciais no estudo do filme como fonte historiográfico. Para ele:

[...] o filme pode tornar-se um documento para a pesquisa histórica na medida em que articula ao contexto histórico e social que o produziu um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica. Esta definição é o ponto de partida que permite tirar o filme do terreno das evidências: ele passa a ser visto como uma construção que, como tal, altera a realidade através e entre a imagem, a palavra, o som e o movimento (FERRO, 1992, p. 86).

Contudo, muito antes de aceito como fonte de investigação histórica, o cinema teve suas potencialidades didáticas reconhecidas por ditadores e chefes de estado ainda na primeira metade do século XX, principalmente como meio para doutrinar o povo (MOCELLIN, 2009, p. 10). No Brasil, foi inserido nos espaços escolares por intelectuais ligados à Escola Nova. Por ser um recurso didático bastante atrativo aos estudantes, o cinema apresenta um imenso potencial para o ensino da História, porém, deve-se superar a ideia de que os filmes históricos representam fielmente os fatos tal como ocorreram, pois, sejam eles históricos ou não, revelam muito mais sobre a sociedade que o produziu do que sobre o passado neles representado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História (PCN) (BRASIL, 1998, p. 88) alertam para os cuidados que o professor deve ter em relação ao seu tratamento em sala de aula:

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstrução das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fieis [...] um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que a época que o retrata [...]. Para evidenciar o quanto os filmes estão impregnados de valores da época com base na qual foram produzidos tornam-se valiosas as situações em que o professor escolha dois ou três filmes que retratam um mesmo período histórico e com os alunos estabeleça relações e distinções, se possuem divergências ou concordâncias no tratamento do tema [...]. Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, irradiando sentidos e verdades plurais (BRASIL, 1998, p. 88).

Para que a abordagem sobre determinado filme seja profícua, pode-se problematizar a representação por ele veiculada. De início, antes da sua exibição, é importante que o professor trabalhe o contexto histórico em que o filme está inserido, para que os estudantes possam estabelecer parâmetros de comparação entre as versões histórica e fílmica e sobre o fato a ser estudado. Napolitano (2011, p. 85-86) recomenda a comparação do filme com outros textos ou documentos de linguagem distinta, a fim de distanciar os estudantes da

possibilidade de assimilarem as representações e valores veiculados como verdades inquestionáveis.

Durante a análise, chamar atenção para os detalhes do figurino, o modo como os grupos estão caracterizados, discutindo a intenção da trilha sonora e uso de determinados sons pelo diretor, assim como para a fotografia, enquadramentos e posições de câmera e mensagens que elas constroem. Sugere-se conduzir e/ou provocar o estudante frente à visualização das mensagens veiculadas, incentivando questionamentos sobre as suas intencionalidades.

Nesse sentido, é importante que o professor utilize filmes nas práticas escolares, pois está presente no cotidiano da maioria dos estudantes. Porém, considera-se relevante estar atento às suas limitações, relacionando-o sempre com outros documentos, a fim de oportunizar momentos de reflexão e crítica sobre os conteúdos veiculados, promovendo também o contato com diferentes linguagens.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, são delineados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Início com a delimitação da pesquisa e a sua natureza, seguindo com a justificativa para a seleção da instituição de ensino e a instrumentalização da coleta de dados, finalizando com uma descrição da aplicação da sequência didática.

### 4.1. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E SUA NATUREZA

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e caracteriza-se como uma pesquisa-ação, cujo enfoque é a produção e a aplicação de uma sequência didática desenvolvida durante o ano de 2014 com uma turma de trinta e cinco estudantes do terceiro ano do ensino médio. Embasada nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, a investigação foi realizada numa escola pública de Londrina/Paraná, em sete encontros, um a cada semana. Na primeira semana, durante o primeiro encontro, realizei uma avaliação diagnóstica, buscando conhecer o que os estudantes pensavam sobre o racismo e a política de ações afirmativas. Para a aplicação da sequência didática foram realizados seis encontros, que totalizaram 17 horas/aula de cinquenta minutos.

A sequência didática, sendo um produto educacional, tem como procedimento a utilização de um conjunto de atividades relacionadas entre si para trabalhar determinado conteúdo que, conforme Oliveira (2013, p. 53) “necessita de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino aprendizagem”.

Ainda de acordo com a Oliveira (2013, p. 53-54), a SD só começou a ser utilizada no Brasil na década de 1990, mais precisamente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Atualmente é empregada em várias áreas do conhecimento, podendo apresentar traços específicas, conforme diferentes campos do saber. Sua construção obedece a alguns passos:

- a) Escolha do tema a ser trabalhado;
- b) questionamentos para a problematização do assunto a ser trabalhado;
- c) planejamento do conteúdo;

- d) objetivos a serem atingidos no processo de ensino aprendizagem;
- e) delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados.

Em suma, a sequência didática é um procedimento para a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos estudantes. Essa participação é estabelecida no planejamento inicial, quando se informa ao estudante o real objetivo da realização da SD, no contexto da aula, até o final, na fase de avaliação e informação dos resultados.

Partindo dos critérios mencionados em nossa proposta, a sequência didática é concebida como um produto educacional que procura desconstruir representações racistas e estereotipadas referentes ao negro, mediante a promoção de discussões que levem à reflexão crítica sobre a historicidade dessas representações. Os dados foram coletados a partir de atividades escritas, apresentações orais, situações e acontecimentos que envolveram o professor-pesquisador e os estudantes, durante o processo de aplicação do produto educacional.

Bogdan e Biklen (*apud* LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 12-14) conceituam a pesquisa qualitativa a partir de cinco características básicas:

- a) Contato longo entre pesquisador e contexto de investigação - Essa prática é justificada, de acordo com os autores, pela forte influência que o primeiro exerce na ocorrência dos fenômenos;
- b) atenção do pesquisador ao ambiente de investigação - O pesquisador deve procurar observar e coletar o maior número de elementos possível, pois até aspectos considerados banais podem oferecer evidências sobre o problema estudado;
- c) consideração maior ao processo que ao produto da investigação - O problema se manifesta no exercício das atividades, procedimentos e interações cotidianas;
- d) atenção à perspectiva dos participantes - A consideração de diferentes pontos de vista possibilita a compreensão do “dinamismo interno das situações”;
- e) formação de abstrações a partir da análise dos dados - Quando o pesquisador começa a sentir os focos da investigação, “à medida que o estudo se desenvolve”.

Ainda sobre a análise dos dados, Lüdke e André (2013, p. 53) argumentam que:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Portanto, a análise encontra-se presente nas etapas da investigação, ocorrendo maior sistematização e formalização após o término da coleta de dados.

Severino define a pesquisa-ação da seguinte forma:

[...] aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (2007, p. 120).

Na perspectiva do autor, o objetivo de uma pesquisa-ação não é apenas a produção de conhecimento, mas a realização de um processo educativo, em que os sujeitos envolvidos se tornam aptos ao enfrentamento de uma dada realidade. Nessa modalidade, os participantes não são apenas o objeto de estudo, tornam-se pesquisadores por meio de uma parceria com o pesquisador acadêmico e produzem conhecimento sobre a sua própria realidade no intuito de agir sobre ela, procurando transformá-la.

Por ser uma metodologia coletiva, a implementação de uma pesquisa ação-implica um processo democrático, no qual as etapas da investigação e a produção do conhecimento são decididas pelo grupo. A valorização das experiências sociais dos indivíduos visa a produzir conhecimentos que levem à superação de modelos ideológicos pré-estabelecidos, “que revelam intenções de dominação construídas historicamente em nossas sociedades desiguais” (TORZONI-REIS, 2009, p. 32). Assim, este trabalho pretende construir com os estudantes um olhar crítico sobre como a desigualdade social entre negros e brancos pode ser observada também no cinema, pois este, como um produto social, é também um reflexo da sociedade em que foi produzido (FERRO, 1992).

## 4.2 A SELEÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Para a escolha da instituição de ensino, foram selecionados diversos colégios de bairros periféricos com base no critério de maior diversidade social e cultural da clientela. A opção deu-se pelo fato do colégio escolhido estar localizado em um bairro de classe média, com alguns condomínios fechados, encontrando-se também, em seu entorno, bairros onde habitam famílias de baixa renda. O fato de ser bem localizado e com boa estrutura contribuiu para que o colégio seja uma boa opção, tanto para as famílias de baixa renda, quanto para as de nível social mais elevado.

Além de um colégio que pudesse oferecer certa heterogeneidade em sua clientela, pesou também o fato de a instituição contar apenas com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio e a disponibilidade apresentada pelo professor de História em contribuir para a realização da pesquisa.

Procurei uma turma na qual os conteúdos referentes aos problemas do escravismo no final do período monárquico e o das condições sociais dos negros e afro-brasileiros durante a Primeira República ainda não tivessem sido trabalhados.

Ao me apresentar no colégio, fui bem recebido pela diretora e pelo professor de História, que se colocaram prontamente à disposição. Conversando com a diretora, ela alertou-me sobre a turma, afirmando que se tratava de um grupo crítico, mas indisciplinado, com os quais alguns professores tiveram problemas.

## 4.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO E COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados mediante atividades escritas e orais, realizadas pelos estudantes, gravações e anotações compiladas pelo professor-pesquisador sobre as reações dos estudantes durante o processo de investigação. A transcrição dos dados foi feita logo após o final de cada encontro.

A realização da coleta de dados em atividades diversas, bem como as anotações e gravações, foram pensadas com a finalidade de buscar indícios sobre a dinâmica de condução da sequência didática, avaliando o processo de aprendizagem dos estudantes.

Para a condução e avaliação do processo de ensino/aprendizagem, usei de diferentes fontes como a pintura, textos e filmes, pois considero que as imagens fazem parte do cotidiano dos estudantes e que estes conseguem perceber o ensino por outras vias além da sala de aula. Sobre esse assunto, a historiadora Circe Bittencourt afirma que:

Imagens diversas produzidas pela capacidade artística humana também nos informam sobre o passado das sociedades, sobre suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerras. Qualquer imagem é importante, e não aquela produzida por artistas. Fotografias ou quadros registram as pessoas, seus rostos e vestuários e são marcas de uma história. Produções modernas, como os filmes, registram a vida contemporânea e reconstróem o passado, revivendo guerras, batalhas e amores de outrora, ou ainda imaginam o tempo futuro. Trata-se de imagens em movimento e com som (BITTENCOURT, 2005, p. 353.).

Partindo dos princípios assinalados pela autora, a organização da sequência didática foi estruturada buscando garantir a eficiência na coleta dos dados, e também a promoção da aprendizagem na perspectiva da educação étnico-racial a partir da leitura de diferentes linguagens no ensino de História.

#### 4.4 A APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL EM SEIS FASES

Para a elaboração dos planos de aula que compuseram a sequência didática, foram selecionados como material complementar o óleo sobre tela *Redenção de Cã*, de 1895 (SEYFERTHÉ, 2014), do pintor espanhol Modestos Brocos y Gomez, a música *A favela vai abaixo*, de 1928 (SINHÔ, 2015), e textos de apoio, que serão apresentados no decorrer desta subseção. Para analisar as representações sociais dos estudantes em relação ao negro, no cinema nacional, foram selecionados quatro filmes: *O Despertar da Redentora* (MAURO, 1942), um trecho de *Orfeu do Carnaval* (CAMUS, 1959), um trecho de *Rio Babilônia* (ALMEIDA, 1982) e o filme *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009).

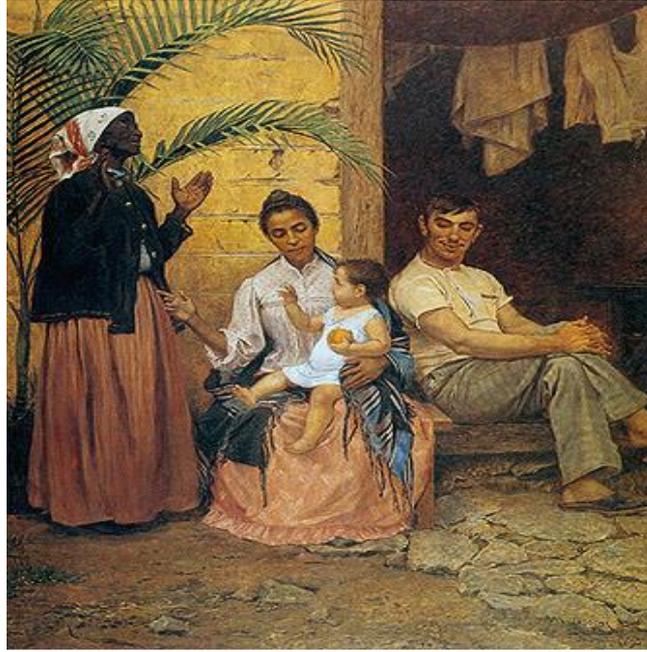
No tocante ao quadro *Redenção de Cã*, de 1895 (SEYFERTHÉ, 2014), os textos de apoio foram aplicados com o objetivo de historicizar as origens do racismo e de discutir o conceito de raça nas dimensões bíblica e científica. A intenção era conduzir os estudantes à reflexão sobre o conceito de raça na atualidade, como categoria e construção social, para justificar a dominação e exclusão social do negro. A música *A favela vai abaixo*, de 1928 (SINHÔ, 2015), e os textos de apoio tiveram como finalidade propor a discussão sobre o processo de exclusão social dos ex-escravos e outros grupos que faziam parte da população desfavorecida economicamente, explicando como se deu o surgimento das favelas.

A pesquisa desenvolveu-se entre junho e setembro, nas duas primeiras aulas das terças-feiras. Durante a sua aplicação, ocorreram algumas dificuldades. Uma delas foi o fato de muitos estudantes chegarem atrasados na primeira aula, desfalcando os grupos no início e atrasando a conclusão das atividades. Diante disso, foi necessário conversar com os estudantes, solicitar que fossem pontuais para o bom andamento da pesquisa. Alguns atenderam ao pedido, de qualquer forma, entretanto, era sempre necessário, em virtude dos quinze minutos de tolerância para a entrada da primeira aula, retomar o conteúdo para os que chegavam atrasados.

Um outro problema enfrentado foi a falta de 12 termos de consentimento, documento que deve ser assinado pelos pais ou responsáveis. A falta desse documento imprescindível tornou necessário que eu requisitasse na secretaria os endereços desses estudantes e me dirigisse às suas residências, no período noturno, quando os pais estão em casa, para solicitar a assinatura. Essa prática permitiu a adesão de todos os estudantes à pesquisa.

Na primeira semana, durante o primeiro encontro, busquei conhecer o que os estudantes pensavam sobre o racismo e a política de ações afirmativas. Apesar de alegarem a promoção de palestras e de atividades sobre a cultura negra e afro-brasileira no colégio, a turma apresentou algumas lacunas de formação nesse sentido. O desconhecimento sobre a definição de racismo, sobre as formas como ele ocorre e sobre como surgiram as suas bases ideológicas foram constatadas e confirmaram a expectativa inicial. Salvo a lei de cotas para as universidades públicas, havia desconhecimento sobre a política de ações afirmativas promovidas pelo Governo Federal para a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Com base no que foi constatado, a tela *Redenção de Cã* (SEYFERTHÉ, 2014), de Modesto Brocos y Gomes, mostrou-se pertinente como fonte de reflexão e de informação, visto que a obra faz alusão às teorias racistas presentes no pensamento de muitos intelectuais brasileiros do final do século XIX. Sua utilização foi planejada com o intuito de explicar como o racismo foi construído e para compreender como a miscigenação foi decisiva na construção da diversidade e da identidade cultural brasileira. Para Fischman (2008, p.121), o uso de fontes visuais na pesquisa educacional torna o trabalho “mais relevante politicamente, porque as imagens tanto transmitem informações na batalha constante sobre o significado quanto mediam relações de poder”.



**Figura 1 – Modestos Brocos y Gomez, Redenção de Cã, 1895**  
**Fonte: Seyferthé, 2014**

#### 4.4.1 Primeira Fase

Na primeira semana de aplicação da sequência didática, para que os estudantes se tornassem aptos a construir uma interpretação sobre a tela *Redenção de Cã* (BROCOS, 1895), foram disponibilizados e discutidos os textos *O futuro era branco* (SEYFERTHÉ, 2014) e a biografia de Modestos Brocos y Gomez (MODESTO BROCOS, 2015) (Anexo A). A finalidade dessa prática foi contextualizar o período em que a obra foi produzida, permitindo conhecer o autor e a época em que ele viveu, o que possibilitou compreender um pouco mais sobre os objetivos que ele tinha em mente. O primeiro texto foi adaptado pelo professor-pesquisador, tendo os três primeiros parágrafos suprimidos. Eles continham interpretações da autora sobre a imagem, o que inviabilizaria o desenvolvimento de reflexões próprias dos estudantes.

Para a análise da imagem, propus aos grupos as seguintes questões:

- a) Há alguma relação entre a obra e o contexto em que foi produzida? Qual?
- b) Como os personagens estão representados na cena e qual a relação entre eles?
- c) Na opinião do grupo, qual a posição do autor em relação à cena retratada?

A primeira questão foi pensada com o intuito de avaliar se os estudantes seriam capazes de relacioná-la com a tese do branqueamento por meio da contextualização oferecida pelas discussões e informações contidas nos textos. A segunda, para que fossem observadas as relações de poder nas representações étnicas e de gênero na obra. E, por último, na terceira, o objetivo era analisar a compreensão dos alunos sobre a posição do autor em relação à miscigenação, tema tratado em sua obra. Esta etapa durou duas aulas.

#### 4.4.2 Segunda Fase

Na segunda semana, sugeri a leitura do texto *O que é raça? O que é etnia?* (LOPES, 2010) (Anexo A). A partir da leitura e discussão do texto em grupos foram propostas as seguintes questões:

- a) Identifique no texto os conceitos de raça e etnia e aponte a diferença entre eles.
- b) Quais são as consequências da discriminação racial e de que formas elas se manifestam?

As questões foram pensadas com dois objetivos: evidenciar a distinção entre os conceitos de raça e etnia, apontando como o primeiro é inadequado para explicar a diversidade cultural brasileira e compreender como a discriminação racial é prejudicial à população afro-brasileira, inclusive no acesso aos serviços públicos garantidos pela Constituição.

Finalizada a primeira etapa, questionei os estudantes acerca da origem das favelas em nosso país. Ninguém se manifestou. Então, fiz uma breve contextualização da etimologia da palavra favela, relacionando-a com a Literatura e a História. A finalidade dessa etapa foi discutir o processo de exclusão social promovido pelo próprio poder público em relação aos ex-escravos e outros grupos que faziam parte da população desfavorecida socioeconomicamente, destacando esse processo como um dos fatores que contribuiu para o surgimento das favelas.

Para contextualizar o tema, disponibilizei um trecho do livro *A cidadania no Brasil* (2002) (Anexo C), do historiador José Murilo de Carvalho, o texto *Modernização da cidade do Rio de Janeiro* (1927) (Anexo B) e iniciei uma discussão sobre eles. Os estudantes

receberam de antemão a letra da canção *A favela vai abaixo*, de 1928 (SINHÔ, 2015) (Anexo B), e a biografia de Sinhô (MURGEL, 2015) (Anexo B), cognome de José Barbosa da Silva, e ainda um roteiro de análise a ser utilizado em uma produção textual sobre o tema tratado. Em seguida, eu os orientei a ouvir a canção atentamente por duas vezes.

Após a apresentação da canção e a exposição das considerações dos grupos, solicitei à turma uma tarefa de casa: a produção grupal de um texto interpretativo da canção, com extensão entre vinte e trinta linhas, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão, para que fosse entregue na próxima aula. A redação deveria seguir os seguintes critérios:

- a) Relacionar a música com o contexto histórico da cidade do Rio de Janeiro, durante as primeiras décadas do século XX.
- b) Mencionar a posição do compositor em relação ao tema referido na canção.
- c) Realizar uma pesquisa sobre a situação atual de fatos parecidos com o abordado pela música entre a população mais pobre. Os exemplos deveriam ser registrados no texto.

Esta etapa durou três aulas.

#### 4.4.3 Terceira Fase

Na terceira semana, anunciei aos estudantes que iria trabalhar as representações do negro no cinema brasileiro, mas que antes se fazia necessário trabalhar alguns aspectos da linguagem cinematográfica para torná-los aptos à crítica. Em seguida, conduzi a turma até a sala de vídeo, para o uso do *datashow*, onde foram apresentadas cenas de filmes previamente selecionadas. O objetivo foi apresentar alguns dos elementos que constituem a linguagem cinematográfica – movimentos de câmera, fotografia, figurino e trilha sonora –, utilizados de maneira intencional pelo diretor do filme, no intuito de atribuir determinado sentido à cena ou causar determinadas sensações.

Em seguida, foi discutido o conceito de estereótipo com base no texto de João Carlos Rodrigues (1988) sobre os treze estereótipos (Anexo C) mais comuns pelos quais os negros têm sido representados no cinema. Foram discutidas também as consequências negativas dessas práticas para a população negra.

Após a leitura e discussão do texto, expliquei aos grupos a atividade de pesquisa a ser realizada com o filme *O Despertar da Redentora* (MAURO, 1942) (Anexo D), média

metragem com duração de 21 minutos, e pequenos trechos (cerca de 11 minutos) de *Orfeu do Carnaval* (CAMUS, 1959) (Anexo D) e *Rio Babilônia* (ALMEIDA, 1982) (Anexo D).

A proposta era a de que os grupos analisassem como o negro tem sido representado no cinema nacional, em períodos históricos diferentes, tais como: o período do Governo Vargas, a República Populista, a Ditadura Militar e na atualidade. A turma foi informada de que seria trabalhado também o filme *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009) (Anexo D), na íntegra, totalizando quatro filmes a serem analisados. Os grupos deveriam levantar informações básicas sobre as três primeiras obras, tais como: diretor, ano de produção, sinopse da história e o contexto histórico em que foram realizadas.

A análise prévia dos filmes foi solicitada como atividade extraclasse a ser entregue e discutida na aula seguinte, após uma semana. Para a atividade de análise sugeri as seguintes questões:

- a) Há personagens negros no filme? Que papéis representam?
- b) Há personagens negros estereotipados? Quais?

Para o primeiro filme, que foi exibido na íntegra, solicitou-se também que respondessem à pergunta:

- d) Qual é a mensagem principal da obra?

Esta etapa durou duas aulas.

#### 4.4.4 Quarta Fase

Na quarta semana, iniciei a aula com a apresentação e a discussão das análises fílmicas que tinham sido propostas como atividade extraclasse. Em seguida, fiz a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados, mencionando que tinham por finalidade situá-los no contexto histórico da Primeira República (1889-1930), período representado pelo filme *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009). Questionei oralmente se já haviam assistido e se já tinham ouvido falar ou sabiam de algum fato relacionado ao lendário capoeirista Besouro. Apenas dois alunos disseram ter assistido.

Em seguida, entreguei aos estudantes um excerto da obra do historiador José Murilo de Carvalho (CARVALHO, 1997) (Anexo C), abordando o conceito de coronelismo e as formas de barganha entre os coronéis e o governo. Após fazerem a leitura, discutimos oralmente as seguintes questões:

- a) O que foi o coronelismo e como funcionava na prática?
- b) Em que medida a escravidão dificultou a formação de uma consciência cidadã, tanto dos escravos, quanto dos senhores?

Para torná-los aptos a elaborar uma crítica do filme, foram apresentados, lidos e discutidos, na sala, excertos de dados sobre a produção e o texto historiográfico *O capoeira besouro mangangá: alguns aspectos culturais do recôncavo da Bahia (1890-1930)*, do historiador Antônio Liberac Cardoso Simões Pires (PIRES, 2007) (Anexo B), baseado em história oral e em registros policiais sobre a vida de Besouro.

Nessa fase, a intenção era avaliar se os alunos conseguiam identificar mudanças e permanências na representação do negro em relação aos filmes trabalhados anteriormente, numa perspectiva crítica, para possibilitar a sua desconstrução enquanto verdade histórica.

Os estudantes tiveram acesso a uma síntese da biografia do cineasta João Daniel Tikhomiroff (YUMPU, 2015) e a algumas informações sobre o processo de produção do filme em trechos de uma entrevista com o diretor. Na biografia, Tikhomiroff fala sobre o livro *Feijoada no Paraíso* – que lhe serviu de inspiração para produzir o filme –, sobre a seleção dos atores, os critérios de escolha das locações de filmagem, efeitos especiais, entre outros aspectos. Esta etapa durou três aulas.

#### 4.4.5 Quinta Fase

Na quinta semana, foram utilizadas quatro aulas, duas a mais, já previamente solicitadas à diretora para a apresentação e a discussão das impressões dos estudantes sobre o filme *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009). De início, entreguei a sinopse, a ficha técnica e um roteiro para análise fílmica, que serviu para estabelecer parâmetros de observação sobre questões interpretativas. O objetivo do roteiro de análise foi direcionar o olhar para os aspectos considerados mais importantes no filme, pois se considera que o uso desse artifício

ajuda a construir uma leitura da obra. Dessa forma, algumas questões foram colocadas, tais como:

- a) Em que local e época se desenvolve a história contada pelo filme?
- b) Há personagens negros no filme? Como são representados?
- c) Há personagens negros estereotipados? Quais?
- d) Qual é a mensagem principal da obra?

Ao final das reflexões, com base nas questões mencionadas, foram instigados a pensar na influência do contexto social sobre o filme, buscando compreender não somente a obra, mas também a realidade que ela representa.

Antes de iniciar a exibição do filme, orientei os estudantes a não fazerem anotações durante a apresentação, pois se considera que essa prática dispersa a atenção de elementos representativos, que podem ser utilizados em aulas posteriores. Nessa etapa, o filme foi exibido integralmente. Durante a exibição, fiz poucas e breves pausas (já calculadas e mencionadas de antemão), chamando a atenção para os aspectos mais importantes.

Finalizada a exibição, questionei a turma, com base nas perguntas do roteiro de análise. Durante as exposições, procurei corrigir as respostas erradas por meio do debate. Ao final da aula, solicitei que respondessem por escrito às questões do roteiro e as entregassem no próximo encontro. Deixei na lousa o *link* do site *Youtube*, onde poderiam ver o filme novamente, caso quisessem ou necessitassem. Também foi solicitado que trouxessem os textos trabalhados para as próximas aulas. Esta etapa durou cinco aulas.

#### 4.4.6 Sexta Fase

Na sexta semana, na avaliação final, questionei-os, no sentido de fazer uma breve retomada do que havia sido discutido na aula anterior. Em particular, na última aula, solicitei à turma que se dividisse em grupos de seis integrantes cada. Então, pedi às equipes que discutissem entre si e elessem um relator para expor as conclusões do grupo sobre as seguintes questões:

- a) O filme é fiel à documentação historiográfica sobre Besouro?
- b) Quais são as distorções existentes?

Esta etapa durou duas aulas. Como conclusão, discuti com os grupos oralmente as semelhanças e as diferenças nas formas como os negros foram representados nos quatro filmes.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

As atividades aplicadas durante a realização da pesquisa foram realizadas em grupos, pois considero que essa estratégia metodológica possibilita a criação de um ambiente de interação e de troca bastante positivo. Assim, dividi a turma em seis grupos, cinco de seis estudantes, discriminados na pesquisa como grupo 1 (G1), grupo 2 (G2), grupo 3 (G3), grupo 4 (G4), grupo 5 (G5) e grupo 6 (G6). A escolha dos membros de cada grupo deixei a critério dos próprios estudantes. Apresento, na dissertação, as respostas em caixas de texto por considerar que esse modelo facilita a leitura. Para não expor os estudantes, utilizei nomes fictícios na descrição de suas falas no decorrer da pesquisa.

### 5.1 ANÁLISE DA VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A TELA *REDENCÇÃO DE CÃ*

A tela *Redenção de Cã* (SEYFERTHÉ, 2014), produzida no final século XIX, no ano de 1895, pelo pintor espanhol Modestos Brocos y Gomes, faz alusão à tese do branqueamento do povo brasileiro. De acordo com essa teoria, a mistura racial entre negros, índios e brancos faria com que a população brasileira se tornasse progressivamente branca. Para isso, o governo brasileiro incentivou a entrada massiva de imigrantes, de preferência, europeus. Acreditava-se, na época, que os europeus eram superiores em relação a outros povos. Nesse sentido, essa obra é um documento importante para o ensino, pois fornece elementos para refletir sobre as teorias raciais do século XIX.

#### 5.1.1 Relação entre a pintura *Redenção de Cã* e o seu contexto de produção.

Para avaliar se os estudantes seriam capazes de relacionar a obra ao seu contexto de produção e identificar o tema, propôs-se aos grupos a seguinte questão:

1) Há alguma relação entre a obra e o contexto em que foi produzida? Qual?	
G1	“A relação existente é porque essa obra foi criada em 1895, quando existia uma política de branqueamento no [...]”
G2	“Foi produzida a partir do mito da maldição de Cã e da ideologia do branqueamento no final do século XIX, quando eles acreditavam que uma criança branca nascida do casamento entre uma negra e um branco era uma esperança de salvação para a geração anterior e futura.”
G3	“Sim, ela foi produzida em 1895, a partir da história da bíblia sobre Cã, filho amaldiçoado de Noé. Na pintura existe um bebê branco que seria a salvação desta maldição, pois ele representa o branqueamento da população brasileira pela miscigenação, ele é filho de uma mulher morena que está sentada no meio do quadro [posicionada no centro da tela com o bebê sobre o colo], com um homem branco que está sentado do seu lado esquerdo, a avó do bebê que é negra está de mãos para o alto, agradecendo a Deus por seu neto ter nascido branco”.
G4	“A tela de Brocos faz referência ao pensamento da época, que acreditava do branqueamento da população brasileira, pois as pessoas acreditavam que o casamento do branco com o negro faria seus descendentes nascerem brancos, salvando a população brasileira do fracasso, como as pessoas da época acreditavam”.
G5	“Sim fizeram ela em 1895, as pessoas pensavam que os negros iam sumir e o progresso ia chegar. No quadro a maldição de Cã é quebrada, a criança branca representa a solução e a única das raças que até então a etnia branca predominaria no Brasil, pois os europeus construíram essas ideias”.
G6	“Sim, está relacionada com a imigração de europeus para branquear a população.”

**Quadro 1 – Respostas à pergunta 1 - Análise da tela *Redenção de Cã* (1895)**

**Fonte: autoria própria**

Em geral, tomando por base os objetivos propostos para a atividade, as respostas dos estudantes apresentam uma interpretação satisfatória do documento, principalmente o G3, que não apenas interpretou, como também fez uma análise da imagem. A esse respeito, é relevante pensar sobre a importância de se trabalhar o contexto histórico em que a imagem foi produzida, utilizando-se de textos historiográficos e informativos sobre a obra e seu autor a fim de tornar os estudantes aptos a realizar uma leitura crítica, pois

Ao conhecermos o autor e a época em que viveu, começamos a entender um pouco mais sobre os objetivos que ele tinha em mente. E ainda assim esse procedimento não garante ser possível desvendar exatamente o que ele pretendia. Estamos sempre construindo uma interpretação a partir de dados disponíveis (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 19).

Percebe-se que, de modo geral, os grupos foram competentes para contextualizar a obra, estabelecendo uma relação entre ela e a sociedade em que foi produzida, ao apontarem

a política de branqueamento da população brasileira como ideologia presente na imagem. Principalmente, o G1, o G2 e o G3 fizeram, de forma mais clara, inferências sobre a sequência de branqueamento representada na tela.

O G1, G2, G3 e G5 explicitaram, inclusive, a dimensão religiosa da obra, relacionando-a ao mito bíblico de Cã, sugerido pelo próprio título. De acordo com Blackburn (2003, p. 86-87), a partir do século XVI, as nações ibéricas justificavam a escravidão como um meio de converter ao catolicismo os povos pagãos do continente africano. Europeus, católicos e protestantes, utilizaram interpretações dos textos bíblicos para difundir a ideia de que os africanos pertenciam à linhagem de Cã, filho de Noé, o qual, por ter visto a nudez do pai, teve sua descendência amaldiçoada a ser escrava da prole de seus outros dois irmãos, Sem e Jafé.

Sobre a afirmação de que a maldição de Cã teria criado as etnias africanas, o mito de raça amaldiçoada, afirmação do G1, foi necessário questionar a turma em geral se essa afirmação se encontrava mesmo na Bíblia. Então, Lucas respondeu: “Não, foi a igreja que criou esse mito”. Nesse momento, na condição de professor-pesquisador, questionei a finalidade da criação do mito e os estudantes disseram que era econômico.

Um outro aluno, João (G1), manifestou-se afirmando: “Professor, eu acho que tem gente que ainda leva a sério essa teoria, como aquele deputado [...] que também é pastor, ele acredita ainda nessa teoria.” Indaguei ao aluno sobre a origem da informação, ele disse que o assunto já tinha sido comentado em sala de aula por um dos professores. É interessante observar na fala de João que a apropriação ocorre a partir das experiências pessoais dos estudantes. Schimidt e Cainelli (2004, p. 62), considerando a importância dessas representações, acrescentam que não se deve:

[...] centralizar e deter o ensino nesses conhecimentos, pois certas compreensões podem ser insuficientes para explicar a realidade. Os conhecimentos trazidos para a sala de aula podem ser considerados marco inicial e assimiladores, servindo para dar significado aos conteúdos históricos trabalhados.

Então, aproveitei a fala de João para contextualizar o tema. Procurei mostrar à turma que a constatação do estudante apontava para a permanência de uma representação cultural construída na Idade Média, fazendo parte do imaginário coletivo de certos grupos e indivíduos nos dias atuais. Expliquei à turma que, embora fosse absurda, a declaração do deputado e pastor era também racista, e que o fato dele ser uma pessoa pública aumentava ainda mais a sua responsabilidade, pois ele é um homem a quem muitas pessoas,

principalmente os fiéis de sua igreja, depositam confiança, servindo de referência para elas. Por isso, corre-se o risco de que essas afirmações sejam tomadas como verdades, o que ajuda a reproduzir a ideia do racismo. Logo, como um formador de opinião, o dito pastor estaria fomentando o racismo e a intolerância com a emissão de opiniões deturpadas e criminosas.

Percebi certa generalização nas respostas do G4 e do G5, ao afirmarem que “as pessoas acreditavam que o casamento do branco com o negro faria seus descendentes nascerem brancos, salvando a população brasileira do fracasso, como as pessoas da época acreditavam” e “as pessoas pensavam que os negros iam sumir e o progresso ia chegar”. Expliquei ser a política do branqueamento justificada e partilhada por um grupo restrito de intelectuais e políticos, visto que a maioria da população brasileira é originária de diversas etnias africanas.

Quanto à afirmação do G4 e do G5, sobre a política do branqueamento relacionar a presença dos negros ao atraso econômico, expliquei aos estudantes que essa posição era sustentada pelo argumento de que a mistura de raças da população brasileira era responsável pelo atraso econômico em que se encontrava o país, mas que essa ideia ocultava os reais problemas do atraso econômico, tais como: latifúndio, monocultura baseada na exportação e no trabalho escravo e liberalismo. Omitia também o fato de que toda a riqueza gerada em quase quatrocentos anos de escravidão no Brasil foi produzida por braços negros.

### 5.1.2 Representação da relação entre os personagens da pintura

A segunda questão foi pensada com a finalidade de instigar os estudantes a refletirem sobre os personagens da tela, a fim de identificar se eram competentes para fazer uma leitura da imagem, para distinguir seus personagens e outros elementos que chamassem a atenção para as relações de poder presentes na tela. Para isso, os estudantes foram indagados sobre a forma como os personagens estão representados na cena e qual é a relação entre eles.

2) Como os personagens estão representados na cena e qual a relação entre eles?	
Grupo 1	“O homem branco, sua mulher e o bebê estão representados com bons trajes. O casal está feliz pelo nascimento do bebê, já a senhora negra está ao canto esquerdo do quadro com os pés descalços. Todos estão relacionados, pois parecem ser uma família”.
Grupo 2	“O homem branco [...] sentado na porta é o pai da criança. A mãe [...] parda. A mulher em pé e descalça seria a avó, negra. A criança é o filho que com o cruzamento [...] nasceu branca. Todos parecem que estão felizes pelo bebê”.
Grupo 3	“Como uma família, e a salvação desta família é o bebê branco.”
Grupo 4	“A negra está descalça [...] agradecendo a Deus pelo seu neto nascer branco. A mulher sentada [...] a mãe da criança e ao lado o pai [...] eles parecem alegres”.
Grupo 5	“A relação entre eles é de família são pais e filho”.
Grupo 6	“Representa uma família [...] contente, uma negra [...], sua filha casada e mãe de um bebe branco, acreditando na evolução de sua espécie segundo a teoria da época”.

**Quadro 2 – Respostas à pergunta 2 - Análise da tela *Redenção de Cã* (1895)**

**Fonte: autoria própria**

Percebi que os grupos notaram diferenças entre a representação dos pais, do filho e em relação à avó, no que se refere à vestimenta. De acordo com o G1, o casal e seu filho estão vestidos com bons trajes. Não fizeram menção ao traje da senhora negra, mas perceberam que ela está sem sapatos. Na mesma linha, o G2 e o G4 observaram que a senhora negra está com os pés descalços e a identificaram como a avó da criança. Para o G4, a senhora está representando os escravos.

Durante a exposição desse grupo, questionei o motivo de tal conclusão, responderam que era porque ela era a única negra da tela. Então, disse à turma que, na época em que a tela foi produzida, a escravidão já havia sido abolida. Procurava estimulá-los a levantar hipóteses sobre a obra a partir de suas próprias observações. Vinicius respondeu: “É porque os negros é que foram escravos, por isso são pintados como as pessoas mais pobres”.

Expliquei que a representação de pobreza dos negros está ligada às condições a eles impostas e que isso seria discutido de modo mais aprofundado em outro momento. Contudo, resaltei que a inferência do aluno estaria de certa forma correta, pois a representação da senhora negra de pés descalços poderia representar o seu passado escravo e que, por isso, estaria agradecendo a Deus, como observou o próprio grupo, pelo neto ter nascido branco e não ter que sofrer as mesmas mazelas que ela sofreu. Lembrei aos estudantes que os escravos não usavam calçados.

Notei que o G1 e o G2 perceberam o gradativo branqueamento das gerações,

representado na obra por meio da miscigenação. O G4 fez referência ao fato do pai da criança estar com sapatos sobre um calçamento de pedras. Questionei o possível significado dessa representação. Os estudantes responderam: “limpeza” e “riqueza”. Então mencionei que “riqueza” poderia estar mais próximo das intenções do autor. Chamei a atenção da turma, questionando o possível significado da senhora negra estar descalça sobre o chão batido “É que escravos não usavam sapatos”, respondeu Vitória. “Muito bem!” Exclamei, complementando em seguida: “Embora oficialmente não existissem mais escravos, os pés descalços da senhora remetem ao passado de cativo”. Em seguida, indaguei sobre o que o imigrante europeu representava para os intelectuais e políticos que defendiam a política de branqueamento, ou seja, o que eles acreditavam que a sua vinda proporcionaria ao Brasil. Então, um dos alunos mencionou “progresso”. Ressaltei que, no contexto em que a obra foi produzida, aquela seria a palavra que melhor traduziria a representação referida.

### 5.1.3 A posição do autor em relação à cena retratada

Para avaliar se os estudantes teriam competência para identificar a posição do autor em relação à miscigenação, propus aos grupos a seguinte questão:

3) Na opinião do grupo, qual a posição do autor em relação à cena retratada?	
Grupo 1	“Em opinião conjunta ao observar a obra detalhadamente foi abordada a forma que e os personagens foram posicionados, tendo a negra na lateral e os brancos no centro da imagem, nos trazendo a imagem de racismo por parte do pintor e de que a raça branca é superior a raça negra”.
Grupo 2	“Expressa na obra uma posição a favor da política de imigração”.
Grupo 3	“Na verdade o pintor é racista porque ele defende que os negros vão desaparecer com o tempo e que os imigrantes brancos é que representaram o povo do Brasil”.
Grupo 4	“Sua posição é a de que o branqueamento representado pelo bebê será a salvação da população”.
Grupo 5	“Que o autor é racista porque ele se baseou na história bíblica que amaldiçoou o próprio filho e na teoria do branqueamento”.
Grupo 6	Não respondeu.

**Quadro 3 – Respostas à pergunta 3 - Análise da tela *Redenção de Cã* (1895)**

**Fonte: autoria própria**

Com exceção do G6, que não respondeu a questão, houve, de maneira direta e indireta, um consenso entre os grupos, quanto ao caráter racista do quadro, ao identificarem

que o pintor Modestos Brocos y Gomez se revela, em sua obra, a favor do incentivo à imigração europeia. Contudo, expliquei à turma que, ao julgá-lo como racista, estariam cometendo anacronismo. Afirmei que, embora o autor se alinhasse à teoria racista, isso não possuía conotação negativa no período, pois se tratava de uma teoria científica do período, que posteriormente foi vulgarizada.

Disse à turma que as questões estavam corretas e que as teorias estudadas contribuíram para a origem de estereótipos negativos sobre o negro e outras minorias, que se tornariam mais acentuados no imaginário coletivo do brasileiro com o advento dos meios de comunicação de massa.

## 5.2 ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A EXCLUSÃO SOCIAL E A POBREZA

Com o objetivo de identificar se os estudantes seriam competentes para relacionar a canção com o contexto histórico da cidade do Rio de Janeiro, durante as primeiras décadas do século XX, propus a seguinte questão:

1) Relacionar a música com o contexto histórico da cidade do Rio de Janeiro, durante as primeiras décadas do século XX.	
Grupo 1	“No ano de 1927, na cidade do Rio de Janeiro, acontecia que o prefeito Prado Junior e o urbanista Alfredo Agache elaboravam a demolição do morro da favela. Sinhô [...] chegou a pedir a um ministro de Estado que intercedesse junto ao prefeito para que a demolição não se realizasse, pois deixaria muitas pessoas desabrigadas”.
Grupo 2	“No ano de 1927, na cidade do Rio de Janeiro, acontecia que o prefeito Prado Junior e o urbanista Alfredo Agache elaborava a demolição da favela”. Sinhô se [...] preocupava com a população que ficaria sem casa e sem ter pra onde ir”.
Grupo 3	“Elaborada em 1928, a música [...] trata [...] sobre os problemas em que o povo que habita na favela enfrenta quando a elite decide derrubar os seus lares por conta da modernização da cidade do Rio de Janeiro em 1927”.
Grupo 4	“[...] Sinhô, revela em sua música [...] um contexto conturbado na cidade do Rio de Janeiro em que o prefeito, depois do plano de “modernizar” a capital e [...] a desconstrução das favelas”.
Grupo 5	“A música retrata [...] o contexto histórico do ano de 1927, em que o prefeito da cidade do Rio de Janeiro elaborou um extenso plano de remodelação urbana que para ser feito tinha que demolir do morro da favela que ficava situado na zona portuária da cidade”.
Grupo 6	“A canção [...] relata um acontecimento muito triste na cidade do Rio de Janeiro em 1927. O cantor fez a música como forma de protesto contra o projeto de “remodelação” da cidade do Rio de Janeiro que pretendia acabar com as favelas próximas das cidades”.

**Quadro 4 – Respostas à pergunta 1 - Análise da canção *A favela vai abaixo* (1928)**  
**Fonte: autoria própria**

Observei que os grupos, em geral, contextualizaram o documento, relacionando a canção à modernização da cidade do Rio de Janeiro na década de 1920. A articulação da canção com outros textos, disponibilizados para subsidiar a análise, forneceu bases para que os grupos dissertassem sobre as causas da pobreza no Brasil, sem esquecer de que é na pobreza que vive a maior parcela da população negra. Discuti com a turma sobre o fato de que a falta de recursos e de uma política habitacional para assistir os ex-escravos após a abolição foi uma das causas da proliferação das favelas.

Para saber se os estudantes eram competentes para mencionar a posição do compositor em relação ao tema referido na canção, propus a seguinte questão:

2) Mencionar a posição do compositor em relação ao tema referido na canção.	
Grupo 1	“A música gravada escrita por Sinhô, em 1928, fala sobre a desumanidade do poder público e das pessoas que habitam a cidade, que não pensavam em momento algum nas pessoas simples e humildes que viviam na favela”.
Grupo 2	“Nesse samba ele relata a ingratidão das pessoas mais ricas, que tinham uma vida melhor e que queriam acabar com as favelas [...]”
Grupo 3	“[...] A música <i>A favela vai abaixo</i> trata e nos faz refletir sobre os problemas que o povo que habita na favela enfrenta quando a elite decide derrubar os seus lares por conta da modernização da cidade do Rio de Janeiro”.
Grupo 4	“Sinhô, o músico renomado respeitado, tentou impedir [a derrubada da favela], mas não conseguiu, a elite estava com a ideia impregnada em seus corações.”
Grupo 5	“O compositor fez uma música falando desse contexto em que o prefeito por meio da polícia desabrigava as pessoas que moravam na favela sem dar a elas outras moradias. Sinhô [...] se identificava com aqueles moradores, por isso fez um samba em que expressava o seu sentimento”.
Grupo 6	“Como Sinhô já tinha sido morador da favela se comoveu com a história [...] Então fez uma música “A favela vai abaixo” para protestar contra o abuso do prefeito em deixar aquelas pessoas sem moradia”.

**Quadro 5 – Respostas à pergunta 1 - Análise do filme *O despertar da redentora* (1942).**

**Fonte: autoria própria**

O quadro 5 mostra que os estudantes, de maneira geral, compreenderam e responderam satisfatoriamente à questão. Identificaram as intenções do autor do documento (a canção), relacionando-a ao contexto de sua composição.

Para avaliar se os estudantes seriam competentes na identificação de fatos atuais parecidos com os abordados pela canção e pelos textos, de ocorrência entre a população mais pobre, a questão proposta foi a seguinte:

3) Realizar uma pesquisa e mencionar exemplos na redação se ainda ocorrem atualmente com a população mais pobre, fatos parecidos com o abordado pela música e os textos.	
Grupo 1	“[...] ainda ocorre hoje em dia, basta que o local onde elas encontram-se abrigadas seja interessante para certos políticos ou empresários”.
Grupo 2	“[...] muitas pessoas ainda sofrem com desabrigos provocados por enchentes e deslizamentos de [...], pois até então ninguém ainda se interessou por esses lugares”.
Grupo 3	“[...] essas coisas ainda acontecessem [...] muita gente mora debaixo da ponte, mendiga nas calçadas [...] sem que os políticos façam alguma coisa por elas.”
Grupo 4	“Atualmente [...] na “cidade maravilhosa”, antes da copa do mundo, as grandes empresas [...] decidiram com a autorização do governo, implantar um projeto de “modernização das favelas”, mas oculto [...] estava o objetivo de expulsar as pessoas de suas moradias e ali implantar imóveis para render lucro a suas empresas”.
Grupo 5	“A pouco mais de dois anos o prefeito tirou as pessoas que moravam perto dos rios e construiu um conjunto habitacional para elas [...] Lá as casas são muito pequenas e o bairro fica muito afastado da cidade não [...] existe mercado, posto de saúde, creches e escolas [...]”
Grupo 6	“[...] ainda existe muita gente sem moradia [...] e quando existe interesse de pessoas ricas e empresas pelas terras que essas pessoas ocupam com certeza elas são desabrigadas sim [...]”

**Quadro 6 – Respostas à pergunta 3 - Análise da canção *A favela vai abaixo* (1928)**

**Fonte: autoria própria**

Quanto à questão do quadro 6, apresentado anteriormente, o grupo G2 estabeleceu uma relação entre as catástrofes naturais e sociais, causadas por enchentes e deslizamentos de terra, e a exclusão social. Esse grupo afirmou serem esses acontecimentos relacionados à negligência do poder público que, por muitos anos, permitiu a ocupação desordenada do solo, inclusive em áreas de risco, de pouco interesse para a população mais abastada. Embora esses casos sejam esporádicos, na realidade do nosso estado, quando questionado, o grupo mencionou a ocorrência em outros estados e a veiculação frequente nos noticiários da TV.

O grupo G5 mencionou que atualmente “melhorou muito”, possivelmente fazendo alusão aos programas habitacionais do governo. Contudo, destacou a existência de entraves ainda existentes para que a população mais pobre seja tratada como cidadã. O grupo cita, como exemplo, o caso de um conjunto habitacional da cidade, construído pela prefeitura com recursos do programa de moradia popular do Governo Federal, onde, segundo um dos estudantes, moram parentes seus. De acordo com o grupo, o residencial foi destinado às famílias que moravam em fundos de vale e outras com renda até três salários mínimos. A menção à falta de infraestrutura para a prestação de serviços básicos à população aponta para o descaso das autoridades quanto à garantia de direitos básicos daquela comunidade. A

ausência de estabelecimentos de comércio, creches, escolas e postos de saúde, somados ao isolamento do bairro em relação ao restante da cidade é um dos exemplos que ajuda a explicar as causas da pobreza.

Pobreza essa que, segundo Guimarães (2012, p. 75), atinge mais os negros do que os brancos no Brasil. Com base nas afirmações desse autor, expliquei à turma o seguinte: na medida em que a construção de conjuntos habitacionais para famílias de baixa renda ocorre longe da região central das grandes cidades, ela serve à reprodução da pobreza. Ainda com base nesse autor, expliquei que essa distância é consequência do estigma existente sobre os bairros pobres, taxados como violentos, sujos e habitados por pessoas desonestas.

Consequentemente, há uma pressão por parte da sociedade para que eles sejam construídos longe dos grandes centros, distanciando seus moradores dos recursos necessários à saúde, à segurança e à educação, quando estes não estão presentes na comunidade. Por outro lado, esse fator limita também as chances de pobres e negros arranjam emprego, visto que a distância entre a residência do candidato à vaga e o local de trabalho é um dos critérios utilizados para a admissão do funcionário. A distância coloca em risco a pontualidade do funcionário, pois, muitas vezes, ele deve tomar mais de uma condução para chegar ao trabalho.

É conveniente ressaltar que a apropriação do conteúdo é feita de acordo com a experiência vivenciada pelos adolescentes no seu meio social e na sua interação com os meios de comunicação.

### 5.3 ANÁLISE DA VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE OS FILMES

Nesta subseção, pretendo analisar, a partir das abordagens e das intervenções pedagógicas planejadas na sequência didática, a aprendizagem dos estudantes sobre as representações do negro, partindo primeiramente da análise dos três primeiros filmes apresentados. Em seguida, analisaremos de maneira mais ampla o filme *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009).

### 5.3.1 Representações e estereótipos do negro em *O Despertar da Redentora* (1942)

O filme é um curta metragem do diretor Humberto Mauro. Nele, a princesa Isabel é representada, aos 16 anos de idade, a passear pelos bosques de Petrópolis com sua irmã. De repente, depara-se com uma escrava fugida, que lhe roga por proteção. A princesa, de modo ingênuo, mostra-se surpresa com os relatos da cativa, que lhe conta, chorando, sobre o tratamento dado aos escravos na fazenda de sua senhora. Desconhecendo os sofrimentos causados pela escravidão e ao mesmo tempo impressionada por tal existência, a jovem alteza indeniza a proprietária da cativa, libertando-a de sua condição e jura a Deus lutar com todos meios para abolir a escravidão no Brasil.

O filme foi produzido pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), durante o Estado Novo (1937-1942), e tinha como finalidade servir de auxílio para o ensino e de instrumento para a educação popular. Alinhado ao discurso oficial do governo Vargas, o filme veicula de modo simplista e paternalista a mensagem de que os negros foram incapazes de se emancipar sozinhos, conduzindo à compreensão de que a abolição só teria ocorrido a partir do ato benevolente de uma princesa branca. Com o objetivo de que os estudantes identificassem e analisassem as representações e os estereótipos da estética do negro em filmes nacionais, produzidos em diferentes períodos da História do Brasil, questionei:

1) Há personagens negros no filme? Que papéis representam?	Representação
G1: “Sim, representam o papel de escravos que passam por muito sofrimento diante da crueldade de seus senhores”. G2: “Sim, são representados como escravos que sofrem as mais diversas torturas e a filha escrava que é separada da mãe”. G3: “Sim como escravos, que são discriminados e desprezados, sofrendo os mais terríveis castigos físicos”. G4: “O filme mostra personagens negros no papel de escravos tratados de forma tirânica, como se não fossem pessoas, mas animais”. G5: “Sim, são representados como escravos e tratados como objetos dos homens de poder”. G6: “Sim, como escravos presos ao tronco pelos pés, inclusive uma menina negra vai para o tronco, apanha e é separada de sua mãe, depois foge e encontra a Princesa Isabel que a liberta”.	Escravos

**Quadro 7 – Respostas à pergunta 2 - Análise do filme *O despertar da redentora* (1942)**

**Fonte: autoria própria**

2) Há personagens negros estereotipados? Quais?	Estereótipos
G1: “Sim, a menina negra que foge da violência praticada pela sua dona é estereotipada como negra revoltada”. G3: “Há o estereótipo do negro revoltado, que não aceita ser escravo como é o caso da jovem negra.” G4: “No filme os negros são representados pelo estereótipo do negro revoltado.” G6: “O estereótipo do negro revoltado.”	Negro Revoltado
G2: “Os personagens negros do filme são estereotipados como escravos.” G5: “Sim, a menina negra e os escravos presos no tronco estereotipados como escravos.”	Escravo

**Quadro 8 – Respostas à pergunta 2 - Análise do filme *O despertar da redentora* (1942).**

**Fonte: autoria própria**

O quadro 1 mostra que os estudantes foram unânimes em identificar as representações do negro como escravo, como já era esperado. O G2 e o G5 constataram, nesse tipo de representação, também um estereótipo. Percebi, nas respostas dos grupos, que as cenas de sofrimento dos escravos e de crueldade dos senhores chamaram muito a atenção dos estudantes.

Segundo Rodrigues (1988, p. 19), o estereótipo do negro revoltado tem como característica a capacidade de resistência. Aparece sempre em filmes de época. Os traços dessa figura são encontrados em quilombolas e negros fugidos. Seus equivalentes na atualidade são o militante revolucionário e o negro politizado. Vale lembrar que o conceito de estereótipo já havia sido trabalhado com os estudantes. Inclusive, receberam um texto com os doze estereótipos enumerados por João Carlos Rodrigues (RODRIGUES, 1988) sobre o negro brasileiro e a sua representação no cinema nacional.

Ao serem questionados sobre a mensagem principal da obra, foram unânimes sobre a mensagem de que a Princesa Isabel teria libertado os escravos por um ato de bondade. Contudo, restava saber se os estudantes concordavam com ela. Então, solicitei à turma que levantassem as mãos os estudantes que concordavam com a mensagem. Cinco levantaram as mãos. Eles mencionaram em consenso que a visão veiculada pelo filme era fiel ao modo como teria ocorrido a abolição da escravidão. Conforme Chartier, o autor de um produto cultural sempre espera que o seu receptor fique “sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada”. Para isso elabora estratégias no intuito de impor “uma leitura forçada” (CHARTIER, 1990, p. 123).

Embora dos trinta estudantes, cinco apenas concordassem com a mensagem veiculada pelo filme, constatei, nesses cinco, a permanência de uma visão na qual a princesa

Isabel seria a única responsável pela abolição da escravatura. Essa observação permite inferir que as práticas discursivas “geram formas diferenciadas de apropriação (CHARTIER, 1990, p. 27-28), demonstrando, também, a resistência que os indivíduos têm de abandonar à antigas representações sociais, herdadas culturalmente e relacionadas ao mito do herói nacional.

É muito difícil, hoje, encontrar algum livro didático que partilhe dessa interpretação. Conforme Chalhoub (1990), a visão mítica do 13 de maio, como sendo a data da abolição dos escravos, ocorrida por um ato de bondade da princesa Isabel, encontra-se a cada dia mais desacreditada. Atualmente, a figura da Princesa heroína que aboliu a escravidão no Brasil não se encontra mais nos manuais didáticos. Entretanto, deve-se considerar que o filme histórico naturalista oferece às pessoas a sensação de estarem em frente aos fatos, ocultando a base teórica com que o filme está sendo narrado (BERNARDET; RAMOS, 1988 p. 15).

Rodrigues (1988 p. 29-35), ao discutir as visões da escravidão no cinema nacional, afirma que os filmes não refletem por completo a situação complexa do negro brasileiro na época, pois todos são representados como escravos ou quilombolas. Desconsideram que, na época da escravidão, nem todos os negros eram escravos e havia muitas diferenças étnicas e de *status* entre a população negra afro-brasileira. A visão reducionista do cinema brasileiro despreza outras dimensões importantes da dinâmica social da sociedade escravista.

Rodrigues (1988 p. 35) afirma ainda que *O despertar da redentora* (MAURO, 1942) “é quase transparente ao transmitir sua mensagem oficial, ingênua, paternalista e reacionária. Segundo ela, o negro nada fez para emancipar-se, sua liberdade é um ato de magnanimidade da raça branca”. Ao explicar dessa forma o fim da escravidão, o filme harmoniza os conflitos da abolição.

Nesse sentido, é interessante questionar as intenções implícitas do filme. Vale lembrar que a implementação de projetos oficiais, no sentido de reconhecer na mestiçagem a verdadeira nacionalidade, só ocorre com o Estado Novo. Portanto, não é por mera coincidência que Getúlio Vargas instituiu, nesse período, novas datas cívicas, dentre elas o 13 de maio, em 1938, como data comemorativa da abolição dos escravos e, em 30 de maio de 1939, o dia da raça, para celebrar a “tolerância da nossa sociedade” (SCHWARCZ, 2012, p. 59). Dois anos depois, em 1940, criou o Museu Imperial de Petrópolis. “No mesmo ano, a História do Brasil tornou-se disciplina autônoma de “História das Civilizações” (SCHVARZAMAN, 2004, p. 283). A comemoração do cinquentenário da Abolição, em 13 de maio de 1938,

[...] marcado pela criação do feriado nacional, foi festejado no Teatro Municipal, com a presença do presidente e de autoridades, discurso de abertura de Roquette Pinto, a execução de *Lo schiavo* de Carlos Gomes, bailados que evocavam ritmos africanos, como *No terreiro de umbanda-macumba*, dançados por Eros Volusia, assim as composições musicais de Alberto Nepomuceno e Capiba referentes ao tema. A cultura erudita branca tomava a si o encargo de homenagear e assimilar, segundo os seus padrões a contribuição negra. Nas homenagens, como em *O despertar da redentora*, o negativo torna-se positivo. A “mancha histórica” da escravatura é sublimada e convertida em cultura (SCHVARZAMAN, 2004, p. 283 - 284).

Assim, *O despertar da redentora* (MAURO, 1942), filme de educação popular, produzido pelo INCE, impõe uma leitura única sobre a abolição da escravidão, intimamente ligada aos interesses do Estado Novo. A de que a Princesa Isabel, movida pela piedade cristã, redime não só os escravos, inserindo-os na sociedade brasileira, como também, todos os outros brasileiros que praticaram e/ou foram coniventes com a escravidão. Nesse sentido, conforme Chartier (1990, p. 17)

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas [...] As lutas de representação tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

Percebi que, embora tivesse proposto a comparação do filme com outros textos, permanecia, naquele grupo, uma visão assentada na perspectiva da construção de mitos de heróis da História. Era preciso problematizá-la. Para isso, utilizei a estratégia de perguntas e respostas, partindo das respostas mais pertinentes para o comando da aula. Como a princesa Isabel é representada no filme? Indaguei. Então, Valéria, do G3, respondeu:

“Como uma mulher muito bonita e bondosa.”

**Claudia:** “E até certo ponto ingênua, né, professor?”

**Prof:** Porquê ingênua?

**Cláudia:** Uéh, ela vivia em um país onde mais da metade da população era de escravos, como que ela não sabia que os escravos sofriam e eram maltratados?

**Prof:** “Muito bem! Será que a abolição ocorreu da maneira tratada pelo filme? Temos que nos perguntar quais são as intenções dos produtores do filme ao representá-la dessa maneira.

**Júlia:** “Nós não concordamos, por que já foi trabalhado com a gente que a Lei Aurea só foi assinada porque não tinha mais jeito de manter a escravidão no Brasil.”

**Prof:** “E vocês sabem explicar por que não era mais possível manter a escravidão no Brasil?”

**Flávia:** “Parece que o professor explicou, mas eu não me lembro.”

A última pergunta ninguém soube explicar, porém a maioria demonstrava consciência de que a abolição não havia se dado da maneira simplista tratada pelo filme. Chamei, então, a atenção dos estudantes para o aspecto ideológico do filme. A intenção era

conduzi-los a uma reflexão crítica sobre as intenções dos produtores da película ao produzi-la. Tal prática é necessária, como afirma Napolitano (2011, p. 94), pois é por meio da identificação da mensagem principal que podemos compreender o que “o diretor ou o sistema que produziu a obra quis fixar no receptor.”

**Prof.:** “Esse filme foi produzido com alguma outra finalidade além de entretenimento?”

**Miguel:** “Era um filme para educar os alunos e as classes populares. Na época, o governo de Getúlio Vargas mandava fazer filmes para serem usados nas escolas e educar o povo de acordo com aquilo que ele pensava.”

**João:** “Ele criou o INCE em 1936, que era um órgão governamental que tinha a função de produzir filmes educativos.”

**Prof.:** Correto! [Então me dirigindo a todos] Mas o seu conteúdo tem que ser questionado, não podemos acreditar em tudo que ouvimos, vemos e lemos. Para compreender a mensagem construída por um filme ou qualquer outro tipo de mídia ou fonte de informação, devemos conhecer onde ela foi produzida, sua autoria, em que contexto histórico e qual era a ideologia predominante na época. A maioria de vocês não concorda com a mensagem que o filme veicula sobre a libertação dos escravos, então qual seria a ideologia que estava implícita no filme?

**Samira:** a de que o negro só conseguiu a liberdade por que a princesa Isabel sentiu pena deles e que ela não fez isso antes, porque não sabia como os escravos eram tratados.

**Prof.:** Excelente! Para um filme que tinha por finalidade servir de suporte pedagógico nas escolas e educar as classes populares, como alguns de vocês constataram em suas pesquisas, ele veicula uma informação distorcida sobre a libertação dos escravos. Transmite a mensagem de que os cativos foram libertos pela piedade e benevolência de uma princesa que mais se assemelha uma santa. Por essa visão, os negros nada fizeram para se libertar e nada conseguiriam nesse sentido, senão pelo ato nobre e bondoso de uma princesa branca. O filme mostra-se alinhado ao discurso oficial, no período Vargas, que teve como objetivo legitimar os valores aristocráticos e europeus.

Notei que maioria dos estudantes mostrou-se interessada na aula e que conseguiram fazer relação entre o contexto social e o filme. Expliquei a eles que, nessa época, predominava a perspectiva de que a História era construída por uma minoria de grandes líderes, excluindo a possibilidade das pessoas comuns serem entendidas como sujeitos históricos e que essa visão perdurou por muito tempo nos livros didáticos. Apontei o fato de que as novas correntes historiográficas evidenciam a atuação de negros e escravos no processo de abolição. Como afirma Costa (2008, p. 127), o 13 de maio teria ocultado as contradições que conduziram ao processo de abolição, fazendo com que ela se assemelhasse a “uma vitória dos abolicionistas, uma dádiva da princesa Isabel, um ato generoso do Parlamento, uma conquista do povo, mas acima de tudo, como um preito de homenagem prestado à civilização do século.”

### 5.3.2 Representações e estereótipos do negro em *Orfeu do Carnaval* (1959)

O longa metragem é uma produção ítalo-franco-brasileira, dirigido pelo francês Marcel Camus, baseado na peça musical *Orfeu da Conceição* (1956), de autoria de Vinícius de Moraes, e no mito grego de Orfeu e Eurídice. A trama se passa durante o carnaval do Rio de Janeiro, na década de 1950, quando Orfeu, noivo de Mira, se apaixona por Eurídice, uma jovem recém-chegada do interior. Ao serem questionados sobre a presença de estereótipos no filme, os estudantes foram unânimes quanto ao estereótipo do favelado, o que já era esperado, pois toda a história do filme se passa numa favela. Em seguida, indaguei sobre a existência de personagens negros e de que forma eram representados.

1) Há personagens negros no filme? Que papéis representam?	Representação
G1: “Só há personagens negros no filme, que representam vários papéis homens que dançam samba, mulheres donas de casa e crianças que brincam pela favela muito felizes.” G2: “Todos os personagens são negros, [...] donas de casa [...]” homens negros tocando samba [...]” G3: “Os negros são moradores da favela.” G4: “Sim, morenos e negros, [...] mas são todos sambistas.” G5: “Todos são negros e representam todos os papéis que existem no filme.” G6: “Só existem, negros que moram em uma favela.”	Donas de casa Sambistas Favelados

**Quadro 9 – Respostas à pergunta 1 - Análise do filme *Orfeu do Carnaval* (1959)**  
**Fonte: autoria própria**

2) Há personagens negros estereotipados? Quais?	Estereótipo
G1: “Sim, as pessoas que moram na favela com o estereótipo do favelado.” G2: “Todos os personagens são estereotipados, já que todos são negros e moram na favela.” G3: “Sim, o do favelado.” G4: “Sim, os moradores da favela.” G5: “As pessoas da favela.” G6: “Sim os personagens negros, que são favelados.”	Favelado

**Quadro 10 – Respostas à pergunta 2 - Análise do filme *Orfeu do Carnaval* (1959)**  
**Fonte: autoria própria**

Os grupos, como já era esperado, observaram que os personagens são todos negros. No filme, a favela é mostrada a partir de uma visão idealista, calcada no mito da democracia racial como instrumento balizador dos valores sociais, local onde inexistem conflitos e as

pessoas, apesar de pobres, são felizes. Os habitantes são todos negros, como se não houvesse moradores brancos nesses espaços. Sobre isso, Stam (2008, p. 258) afirma que a representação que *Orfeu do Carnaval* (CAMUS, 1959) faz da favela “lembra, às vezes, uma propaganda imobiliária; qualquer um adoraria morar ali”. O autor descreve a visão idealizada do filme sobre a vida nas favelas, de onde se tem as melhores vistas da cidade do Rio de Janeiro, e as habitações, embora sejam rústicas, são “espaçosas e alegremente pintadas, completadas com cortinas coloridas, camas de metal e espaço para guardar animais”.

Quanto à questão 2, na qual se indagava sobre personagens estereotipadas no filme, os grupos identificaram de maneira unânime o estereótipo do favelado. Na análise de Rodrigues (1988, p. 23-24), “o favelado ainda não se encontra inteiramente codificado como arquétipo”, sendo representado a partir de qualidades e defeitos como “honesto e trabalhador, sambista nas horas vagas, humilde e amedrontado, etc.” Algumas vezes, é confundido pelos “meios de comunicação com o marginal perigoso (do tipo “negão ou malandro”)). Já em visões idealistas, como a de *Orfeu do Carnaval* (CAMUS, 1959), a favela é um lugar utópico, onde todos são felizes.

Após a apresentação, chamei a atenção da turma para associação que a produção faz entre o negro e a pobreza, pois não havia personagens brancos na favela representada, o que não é real. Ressaltei que esse tipo de representação midiática sugere práticas de discriminação, pois responsabiliza o indivíduo por seu estado de pobreza sem propor a discussão sobre as causas de tal condição. Mencionei que, no atual contexto, o negro obteve muitas conquistas, sua cultura passou a ser valorizada, tornou-se obrigatório o ensino de conteúdos referentes à História africana e afro-brasileira na educação formal e que esse contexto influenciou no modo como o negro foi representado.

### 5.3.3 Representações e estereótipos do negro em *Rio Babilônia* (1982)

Em *Rio Babilônia* (ALMEIDA, 1982), dirigido por Neville de Almeida, a trama gira em torno da investigação de uma empenhada jornalista sobre a vida do Dr. Liberato, traficante internacional de ouro. O filme mostra bem o contraste entre as belezas naturais, bairros privilegiados da cidade e seus habitantes, e a miséria e a violência a que vivem expostos os moradores das favelas. A fim de identificar a percepção dos estudantes quanto à presença e à representação de personagens negros, estereotipados ou não, no filme, questionei-os a respeito.

1) Há personagens negros no filme? Que papéis representam?	Representação
G1: “Sim, são representados como traficantes.” G3: “São traficantes de drogas.” G4: “Sim, representam papéis de traficante.” G5: “Traficantes.” G6: “São traficantes.”	Traficantes
G2: “Há personagens negros representados como marginais”.	Marginal

**Quadro 11 – Respostas à pergunta 1 - Análise do filme *Rio Babilônia* (1982)**

**Fonte: autoria própria**

2) Há personagens negros estereotipados? Quais?	Estereótipo
G1: “Sim, o estereótipo do favelado e do malandro, pelas pessoas que habitam o morro.” G2: “Os moradores do morro são estereotipados como favelados e bandidos.” G3: “Há personagens negros estereotipados como malandros e favelados.” G4: “Sim, os moradores, como favelados e Sabará como malandro.” G5: “malandro e favelado.”	Favelado e malandro
G6: “Sim, marginais favelados.”	Favelado

**Quadro 12 – Respostas à pergunta 1 - Análise do filme *Rio Babilônia* (1982)**

**Fonte: autoria própria**

As respostas apontam para a percepção de personagens negros sub-representados no filme. Os personagens negros são representados, de modo geral, como “traficantes”, “bandidos” e “marginais”. Durante a apresentação, o G6 observou que, na favela, quase todos os habitantes eram negros, inclusive os traficantes, somente os policiais que invadem o morro para prendê-los são todos brancos.

Percebe-se, na afirmação do grupo, a constatação de uma dicotomia no sistema de representação. No filme, a predominância de negros favelados e traficantes sugere uma representação negativa desse grupo, ao fornecer elementos que reforçam o racismo e a discriminação, sem problematizar as causas da pobreza e da criminalidade.

Indaguei aos grupos se havia alguma diferença entre a representação do negro em *Orfeu do Carnaval* (CAMUS, 1959) e *Rio Babilônia* (ALMEIDA, 1982). Em consenso, mencionaram que, no primeiro, as pessoas que habitam a favela não são violentas, ao contrário do que ocorre no segundo. Conforme um dos estudantes, o segundo filme se aproxima mais da realidade vivenciada nas favelas brasileiras. Questionado sobre o motivo de tal conclusão, afirmou que as favelas são, geralmente, lugares violentos, onde não se vive

tranquilo e feliz como em *Orfeu do Carnaval*. Nesse sentido, *Rio Babilônia* se aproxima mais da realidade vivenciada atualmente.

Tal afirmação pode ser pensada a partir da vivência dos próprios estudantes. Segundo Chartier (1990, p. 28), a compreensão das apropriações exige que se tenha “em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais”. Assim, o problema com as drogas e com a violência que ela provoca, sobretudo nas favelas e nos bairros mais pobres, é uma realidade vivenciada por muitos dos estudantes, seja na localidade onde vivem, seja no bairro de amigos ou conhecidos próximos, na própria família ou na interação com a mídia. Portanto, as vivências interferem nas apropriações que se faz das representações.

Sobre a identificação de personagens estereotipados, é significativo observar o seguinte: o trecho selecionado do filme mostra os personagens Marciano e Madame Solange subindo uma favela localizada em um dos morros da cidade do Rio de Janeiro. Eles estão à procura de Sabará. Durante o percurso, a câmera vai mostrando os rostos curiosos da população que habita o morro, permitindo, já de início, a sua caracterização.

De maneira geral, os grupos identificaram o estereótipo do favelado e do malandro, com exceção do G6. Stam (2008, p. 463) afirma, em relação ao estereótipo do malandro, que ele é frequente em produções cinematográficas desde 1908:

No cinema encontramos o malandro já em 1908, em *Os Capadócios da Cidade Nova*, de Antônio Leal, que, de acordo com as brochuras de divulgação, incluía “capoeiras de malandros”. Grande Otelo fez várias vezes o papel do malandro inconsequente, como em *O Caçula do Barulho* (1949) e *Amei um Bicheiro* (1952). Os adolescentes de *Bahia de Todos os Santos*, como observa Rodrigues, também se qualificam como malandros, pois sobrevivem à base de pequenos furtos, atividades de gigolô e contrabando. Várias peças da década de 1960, como *Pedro Mico*, de Antônio Callado, *Gimba*, de Gianfrancesco Guarnieri, e *Boca de Ouro*, de Nelson Rodrigues, giram em torno da figura do malandro. Aliás, essas três peças foram adaptadas para o cinema, mas somente em uma das adaptações, Pedro Mico, o papel foi interpretado por um ator negro (Pelé). Os delinquentes juvenis de *Pixote* (1980) são primos distantes do malandro, como observamos em Bira, o traficante de drogas socialmente consciente de *Rio Babilônia* (1982) (STAM, 2008, p. 463).

O estudante Miguel (G4) respondeu que o traficante Sabará, apesar de criminoso, é representado também como uma pessoa simpática e educada, conclusão que fez ao observar o modo muito educado como ele recebeu Madame Solange e Marciano, em seu barraco. Também, durante a fuga da polícia, quando, apesar de todo alvoroço, comporta-se como um verdadeiro cavalheiro, ao ajudar a Madame Solange na fuga.

Quanto ao estereótipo do favelado criminoso, o G2, o G3 e o G6 identificaram essa visão negativa, mencionada por Stam (2008), na citação anterior. É possível inferir que essa

perspectiva está intimamente ligada à origem das favelas brasileiras, pois, no imaginário de boa parte da população, elas são habitadas quase que exclusivamente por negros, apesar de, atualmente, já contar com um número maior de pessoas de várias etnias. Indaguei aos grupos se não estavam generalizando, já que as respostas davam a entender que todos os habitantes de uma favela eram perigosos e desonestos. Com exceção do G2, os demais disseram que, na realidade, a maioria das pessoas que habitam as favelas são honestas, mas que, no filme, todos parecem ser perigosos. Isso permite observar que as representações do mundo social não são apropriadas passivamente, ou seja, os estudantes filtram as representações veiculadas de acordo a sua compreensão da realidade.

#### 5.3.4 Representações e estereótipos do negro em *Besouro* (2009)

O filme *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009) é um épico produzido e dirigido pelo cineasta João Daniel Tikhomiroff. Baseado no livro *Feijoada no Paraíso*, de Marco Carvalho, a História tem como contexto um vilarejo do Recôncavo Baiano dos anos 1920, onde o poder local era exercido por um coronel produtor de açúcar. Embora já fossem livres, os negros continuavam a ser tratados como escravos e eram proibidos de manifestar suas práticas culturais, como a capoeira e o candomblé. Na trama fílmica, o personagem Besouro é um respeitado capoeirista que, após a morte de seu mestre, chamado Alípio, recebe a missão de lutar pelo seu povo contra os mandos e desmandos do coronel Venâncio, dono do poder local. Para avaliar as apropriações dos estudantes acerca das representações e estereótipos do negro no filme, propus aos grupos as seguintes questões:

1) Há personagens negros no filme? Que papéis representam?	Representação
G1: “Sim, são capoeiristas, feirantes, pescadores e domésticas”. G2: “Há, capoeiristas, feirantes, domésticas e homens que [...] são tratados ainda como escravos”. G3: “Sim, há personagens negros. Os negros são vistos como pessoas para o trabalho braçal, com serviços inferiores”. G4: “Sim, como escravos, mal tratados mesmo com a abolição da escravidão”. G5: “Existem negros e capoeiristas que mesmo com o fim da escravidão são tratados como escravos”. G6: São representados em vários papéis: domésticas, pessoas que trabalham na feira e lutadores de capoeira”.	capoeiristas; feirantes; domésticas; pescadores; escravos.

**Quadro 13 – Respostas à pergunta 1 - Análise do filme *Besouro* (2009)**

**Fonte: autoria própria**

2) Há personagens negros estereotipados? Quais?	Estereótipo
G1: “Sim, Mestre Alípio, como preto velho.” G2: “Besouro, estereotipado como negro revoltado e martir” G3: “Besouro e Mestre Alípio são representados mártires” G4: “Sim, mestre Alípio é representado como o estereótipo do preto velho e Besouro como o negro revoltado.” G5: Não respondeu G6: Não respondeu	preto velho negro revoltado mártir

**Quadro 14 – Respostas à pergunta 2 - Análise do filme *Besouro* (2009)**

**Fonte: autoria própria**

Percebi, nas respostas dos grupos, o rompimento com as representações pejorativas encontradas nos filmes anteriores, embora o negro ainda seja identificado em situação de inferioridade, como enfatiza o G3, ao mencionar que “[...] eles ainda são vistos para o trabalho braçal, com serviços inferiores”. É interessante notar a alusão ao sofrimento pelo qual os negros ainda passam ao serem tratados como escravos.

Em *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009), há um rompimento com a visão dos filmes anteriores, nos quais o negro é representado de três formas: o negro passivo, que só conseguiu sua libertação graças à benevolência de uma princesa branca; o negro favelado, que vive em mundo idílico, no qual não há conflitos sociais e todos são felizes; e o terceiro, o negro como traficante e marginal, que vive em um mundo de crime e violência.

No entanto, os grupos não fazem alusão ao protagonismo de Besouro, que, na trama, utiliza-se da capoeira e da proteção dos orixás para confrontar o poder instituído do coronel e de seus capangas. O que permanece, de certa forma, na maioria das respostas, é a ênfase na violência e na vitimização do negro, como expressa, por exemplo, o G4, para o qual o afro-brasileiro é representado como cativo. Uma representação simplista do negro, que, apesar de liberto, ainda é visto como escravo.

Quanto à possibilidade de haver personagens estereotipados no filme, o G1 e o G4 mencionaram o personagem Mestre Alípio como Preto Velho. O G4 ainda mencionou o personagem Besouro como negro revoltado. De acordo com Rodrigues (1988, p. 16), os pretos velhos têm como características a indulgência, a sabedoria e a dignidade e, por tradição, são herdeiros *griots* da África Ocidental, “cuja função é manter a tradição oral através de contos, lendas e genealogias”. Mas, esse estereótipo não pode ser atribuído à representação de Mestre Alípio, pois esse tipo é representado, na maioria das vezes, como conformista e supersticioso, remetendo à visão de submissão do negro. Mestre Alípio, apesar

de representado como um homem sábio e sereno, é um militante, que lidera a organização dos negros para a luta por direitos.

O G4 ainda atribui ao personagem Besouro o estereótipo do negro revoltado. Ao serem indagados sobre a relação entre o personagem e o estereótipo, o grupo mencionou que era devido ao ser caráter belicoso. Segundo Rodrigues (1988, p.19-20), o negro revoltado tem sido representado no cinema como “um utópico destinado ao fracasso”. Ressaltei que essa característica não podia ser atribuída ao personagem, visto que o objetivo proposto pela narrativa fílmica é atribuir-lhe o *status* de herói na luta contra as mazelas sociais e o preconceito racial sofrido pelo seu povo. Afirmei também que, embora o protagonista tivesse morrido, o filme deixa claro que a sua luta não foi em vão, pois ele serviu de exemplo para o seu povo, que se mobilizou e conquistou direitos.

O estereótipo do mártir, mencionado pelo G2 e pelo G3 para os personagens Besouro e Tio Alípio podem remeter a uma visão de vitimização dos negros pela tortura sádica dos sinhôs, como, por exemplo, o Negrinho do Pastoreio (RODRIGUES, 1988, p. 17). Essas características dos estereótipos foram retomadas e discutidas com os estudantes a fim de corrigir os superar as interpretações equivocadas.

### 5.3.5 Mensagem principal da obra

De acordo com Napolitano (2011, p 94-95), ao utilizar o filme como uma atividade meio, é importante que o professor estimule a discussão sobre a mensagem principal da obra. Segundo ele, essa prática é importante, pois os filmes, “sobretudo os voltados para o grande público, procuram fechar ao máximo sua mensagem com técnicas de roteiro e veiculação de valores, conceitos e preceitos de toda ordem”. Chama ainda a atenção para o fato de que “o cinema assim como as obras de arte possui mensagens ambíguas e suscitam diversas interpretações válidas”. Além do mais, é preciso levar em consideração que “os adolescentes tendem a fazer inferências que nada têm a ver com as obras analisadas.” (NAPOLITANO, 2011 p. 98).

Para evitar que isso ocorra, o professor deve estar atento e fazer as devidas intervenções, pois as interpretações devem ser coerentes com as possibilidades que a fonte oferece, considerando que as apropriações ocorrem de acordo com as experiências pessoais

dos estudantes. Assim, com o objetivo de perceber a apropriação dos estudantes sobre a ideia principal da obra, indagou-se sobre a mensagem principal veiculada por *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009).

3) Qual é a mensagem principal da obra?	
Grupo 1	“Pode-se notar que o objetivo do diretor ao produzir o filme não foi, em momento nenhum ofender ou tornar negativa a cultura negra, pelo contrário, o diretor buscou ressaltar e nos demonstrar mais dessa cultura que é tão influente no nosso país.”
Grupo 2	“A principal mensagem que o filme se preocupa em passar é que a capoeira e o candomblé não são coisas ruins feitas para influenciar as pessoas a fazerem parte de um tipo de “seita satânica” e sim uma religião que une os seus, assim como as demais outras.”
Grupo 3	“Pelo lado do racismo o filme trata de o quanto o negro lutou para conquistar o seu espaço no mundo, principalmente pela liberação da capoeira, que hoje é símbolo da cultura nacional do Brasil. Já pelo lado da religião, é um pouco delicado, pois o filme passa a ideia de que os orixás são importantes ou existem. Até respeitamos isso embora não acreditamos, mas uma pessoa que não tem a cabeça feita em algo pode se confundir.”
Grupo 4	“O filme <i>Besouro</i> mostra a cultura e a religião dos afro-brasileiros, de uma forma da qual não tínhamos conhecimento. O filme mostra a luta que os negros enfrentaram depois da escravidão e que mesmo depois de libertos passaram por muita humilhação e preconceito.”
Grupo 5	“A mensagem principal do filme é a luta pela real libertação da escravidão e a luta dos negros capoeiristas pelos seus direitos e sua liberdade de expressão.”
Grupo 6	“A mensagem principal do filme é a luta contra o coronelismo que se tornou uma marca de <i>Besouro</i> para o seu povo. No filme a luta de <i>Besouro</i> acabou dando resultados como a liberação da capoeira e do candomblé por melhorias para o seu povo.”

**Quadro 15 – Respostas à pergunta 3 - Análise do filme *Besouro* (2009)**

**Fonte: autoria própria**

De maneira geral, os grupos perceberam que o diretor do filme quis transmitir uma mensagem positiva da cultura afro-brasileira. Na produção, a capoeira e o candomblé são apontados como formas de resistência de um povo que viveu reprimido pela escravidão e pelo preconceito, mesmo depois de liberto. Contudo, é interessante observar que a mensagem principal da obra é apropriada de maneira distinta pelos grupos.

Chartier (1990) considera que a leitura que se faz de uma mesma representação pode implicar em uma série interpretações (apropriações). No caso da leitura fílmica de *Besouro*

(2009), é possível inferir que, embora a obra busque uma apresentação positiva do negro e sua cultura e que todos grupos sejam unânimes quanto a isso, nem todos concordam com ela. Assim, na perspectiva de Certeau (1990 p. 45), os discursos veiculados pelos produtos culturais nem sempre atingem os objetivos esperados por seus produtores, pois são apropriados e manipulados de acordo com os interesses dos sujeitos consumidores.

Para o G2, a produção procura desconstruir a ideia de que a capoeira e o candomblé sejam coisas “ruins”, ou seja, do “mau”. Entendi que, para esse grupo, a representação da religião afro-brasileira pode ser compreendida como um elo entre os negros, para professarem sua fé, assim como ocorre com as demais religiões. O G3, por outro lado, afirma ser um perigo que o conteúdo veiculado sobre os orixás seja assimilado de forma direta por pessoas mais ingênuas. Conforme Nelson Fernando Inocêncio da Silva (2005, p. 127), essa postura perante as religiões afro-brasileiras pode ser explicada pela “estrutura do pensamento ocidental que dicotomiza e antagoniza com certa facilidade tudo que remeta à relação com o outro”, distorcendo, por meio de interpretações corrompidas, as mitologias oriundas das várias etnias de origem africana.

Para Ricardo Mariano (1999, p. 118-119), a partir do século XIX, houve transformações significativas no imaginário relacionado às religiões afro-brasileiras. Para o autor, o candomblé é hoje considerado uma religião universal, pois não se encontra mais restrita a um grupo étnico, agregando, na sua clientela, pessoas de “alto poder aquisitivo e prestígio social”. Apesar disso, ele chama a atenção para fato de o candomblé e a umbanda terem voltado a sofrer perseguição das igrejas neopentecostais, que as satanizam e as rebaixam moralmente.

Siman (2005, p. 351 -352) afirma que o processo de aprendizagem não ocorre de forma passiva, mas a partir de representações preexistentes, que povoam o imaginário dos estudantes. Os estudantes chegam à sala de aula com ideias próprias, construídas a partir de sua interação com o mundo social e cultural. Assim, “as crianças e os adolescentes estão sujeitos a não absorver e a refletir o conhecimento do mundo adulto, tal como um “espelho”. Contudo, a autora ressalta que

As representações surgem, assim como a capacidade de dar as coisas uma “nova forma” por meio da atividade psíquica. Essa envolve uma mediação entre o sujeito e objeto-mundo. Como o sujeito se insere numa comunidade concreta e simbólica, este não está condenado a simplesmente reproduzir esta realidade. Ao indivíduo, cabe a tarefa de elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito. Nesse sentido, podemos dizer que o processo de construção da identidade se desenrola na relação entre o sujeito e o social mediado pelas representações (SIMAN, 2005 p. 352).

Nesse sentido, o conhecimento prévio que os estudantes trazem para escola deve ser considerado pelo professor como possibilidade para a construção de um conhecimento elaborado. É a partir dele que o docente deve conduzir o aluno, leva-lo a construir uma grade de referências que o torne competente para compreender e interpretar a realidade social.

Durante a apresentação do G3, solicitei que esclarecessem por que era delicado o tratamento do filme sobre a religião afrobrasileira. Uma estudante me disse que era porque ele apresentava os orixás de uma forma exaltada, que, na verdade, não são “coisas boas”, principalmente Exu, que, para ela, era o diabo. Diante de tais afirmações, expliquei à turma que essas ideias foram construídas muito antes de nós e que correspondem a interpretações negativas acerca das divindades africanas.

Mencionei, com base na analogia de Silva (2005, p. 126-127), que as interpretações sobre Exu são consequência de ressignificações ocorridas no contexto do novo mundo pelos colonizadores europeus, que criaram uma imagem negativa desse orixá e das religiões africanas. Em seguida, procurei desconstruir essas representações, apresentando à turma os significados dessas simbologias.

As interpretações negativas sobre essa divindade estariam ligadas à sua representação, simbolizada pelo tridente e pela imagem fálica. O tridente portado por Exu, no imaginário do pensamento ocidental, é sempre um objeto de dimensões demoníacas, mas na mitologia iorubá<sup>1</sup> as quatro pontas presentes no símbolo significam os quatro elementos da natureza. Exu é o mensageiro, que transita entre plano material e o plano espiritual, portando um tridente que identifica suas atribuições enquanto tal. A imagem fálica tem como significado a relação entre o orixá masculino e a fertilidade. Os leigos sempre a confundem com a ideia de perversão, imoralidade e devassidão, daí a importância de discutir as religiões como construções culturais.

Expliquei à turma que a discussão não tinha intenções doutrinárias, até porque essa atitude iria contra os pressupostos da escola laica, o objetivo era promover a desconstrução de estereótipos, superando o senso comum, conduzindo-os à compreensão e ao respeito pelas religiões de matriz africana e pelos seus seguidores.

Os grupos G3, G4, G5 e G6 ressaltaram a luta dos afro-brasileiros para que sua cultura fosse reconhecida. É interessante observar que, na trama fílmica, as ações de

---

<sup>1</sup> “**Torubá** é o nome de uma das maiores etnias do continente africano em termos populacionais. Na verdade, o termo é aplicado a uma coleção de diversas populações ligadas entre si por uma língua comum de mesmo nome, além de uma mesma história e cultura. Os grupos étnicos que vivem próximos aos iorubás são os fon, ibo, igala e Idoma.” (SANTIAGO, 2015).

repressão ocorrem em cenas nas quais os protagonistas são atores negros. Percebe-se que os estudantes compreenderam, de forma geral, a prática da capoeira e do candomblé como formas de resistência e a História das pessoas negras no Brasil como não marcada pela submissão e pela coisificação. No filme, o negro é representado como agente social ativo, capaz de transformar o mundo ao seu redor e construir estratégias para a preservação de suas crenças e valores.

O G4 afirmou que não conhecia a religião e a cultura dos afro-brasileiros da forma como é veiculada no filme. Ao serem questionados sobre como a conheciam antes, um dos estudantes disse que sabia que existiu um tempo em os africanos foram escravos aqui no Brasil. As respostas dos demais integrantes do grupo convergiram no mesmo sentido. Segundo Fonseca (2006), os livros didáticos mais recentes ainda apresentam certa resistência em abandonar a visão da coisificação e da vitimização do escravo. A historiadora afirma que, mesmo as coleções preocupadas com a renovação historiográfica, ainda ignoram as outras dimensões da vida social dos escravos, preconizadas pela historiografia revisionista a partir de 1980.

Questionei os estudantes sobre a influência do contexto social brasileiro na produção do filme. Uma das estudantes se prontificou a responder dizendo que, sim, havia. Respondeu que - de acordo com o que tínhamos discutido no primeiro encontro, a História da África e a História afro-brasileira estavam valorizadas pela lei de ensino obrigatório, havendo também a questão das cotas -, isso podia ter influenciado a produção do filme, já que era notória a presença de elementos afro-brasileiros representados de maneira positiva.

### 5.3.6 Fidelidade do filme *Besouro* (2009) à historiografia

De acordo com Napolitano (2011, p. 39), um dos cuidados que o professor deve ter ao trabalhar com o cinema em sala de aula é o de “não cobrar “verdade histórica” nos filmes”, mas deve estar ciente da necessidade “de problematizar eventuais distorções na representação fílmica do período ou da sociedade em questão”.

Na ocasião, os estudantes foram questionados sobre a fidelidade do filme à historiografia.

4) O filme é fiel à documentação historiográfica sobre Besouro? Quais são as distorções existentes?	
Grupo 1	“Não, [...] o diretor disse na entrevista que em nenhum momento ele quis que fosse um filme histórico ou biográfico, ele gostou da história e resolveu fazer um filme que levasse a fantasia e ficção. A gente notou que no texto, assim como no filme, também mostra a repressão à capoeira. Só que tem coisas que divergem. Lendo a história do Besouro no texto historiográfico, fala que ele trabalhou numa fazenda e que ele foi do exército, isso em nenhum momento mostra no filme, a história é muito diferente.”
Grupo 2	“Não, tem várias partes que é fantasia mesmo, um filme de ficção. O diretor leu um livro de ficção que ele gostou muito [...] e resolveu fazer um filme de ação bem ficção mesmo. [...] No texto fala de uma parte mais complexa da vida dele, no filme, não mostra tudo que tá no texto. Decorrem outras histórias com outros personagens muita coisa não bate, é muito diferente.”
Grupo 3	“Não é fiel à história porque o próprio diretor fala que alguns personagens ele inventou e que nem existia no livro [...]”
Grupo 4	“Não, não é fiel [...] é fictício. [...] É totalmente diferente da texto historiográfico, no texto fala que ele foi vaqueiro, foi soldado, que ele era capoeirista, mas que trabalhava nas fazendas da região. O modo como ele morreu também é diferente [...]”
Grupo 5	“Não, aqui no texto historiográfico conta partes da vida dele que são muito diferentes da história contada pelo filme. Diz que ele serviu o exército, que a polícia tomou o berimbau dele e ele foi na delegacia buscar e brigou com os policiais. No filme não conta nada disso, é totalmente diferente. O documento conta mais detalhes, o filme é uma fantasia pra deixar a historia mais maneira.”
Grupo 6	“ Não respondeu.”

**Quadro 16 – Respostas à pergunta 4 - Análise do filme *Besouro* (2009)**

**Fonte: autoria própria**

Nessa atividade, os estudantes puderam perceber, por meio do exercício de comparação e de reflexão, que os filmes não podem ser tomados como verdade de uma época, mas como construções do presente sobre o passado. Ao compararem e discutirem os textos em grupos, foram unânimes sobre as divergências e as convergências entre o texto historiográfico e o filme. Alegaram, durante a discussão, que o relato sobre a vida de Besouro no texto nada tem a ver com a representação cinematográfica. Expliquei à turma que um filme biográfico, histórico, ou um romance histórico, assim como a História, são construções sobre o passado. Também as atribuições e os objetivos do historiador e do cineasta são diferentes, como explica o historiador Ronaldo Vainfas

Um filme histórico, um romance histórico, uma vez que não são trabalhos de historiador, não estão obrigados, por dever do ofício, a ter cuidado na exposição dos

fatos e na interpretação deles. O historiador, por sua vez, não sendo cineasta nem crítico da “sétima arte” nem crítico literário, deve ter cautela na avaliação de filmes ou livros que tratem de história. A história não é, na verdade, monopólio dos historiadores profissionais, e há mesmo os que conseguem – romancistas, cineastas (VAINFAS, 2001, p. 229).

Com base na explicação de Vainfas (2001), chamei a atenção para as fontes com as quais foram construídas a historiografia sobre o capoeirista: relatos orais, o documento de sua expulsão do exército baiano, boletins de ocorrência e seu atestado de óbito. Ressaltei que há muitas lacunas sobre a vida desse personagem, o pouco que se sabe dele deve-se aos documentos mencionados e ao trabalho minucioso do historiador em interpretá-los.

Essa atividade tinha como objetivo eliminar o efeito de super-representação do filme, chamando a atenção dos alunos para a distinção entre o ofício do historiador e o do cineasta, mostrando como o cineasta e o historiador apropriam-se de personagens e fatos históricos com objetivos distintos. No cinema, os personagens e fatos históricos sofrem adaptações, distorções e anacronismos que, muitas vezes, se contrapõem às pesquisas historiográficas, até para deixar a história mais “palatável” ao grande público, tornando-a mais dinâmica e emocionante.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei destacar, neste trabalho, o modo como foram construídas historicamente representações negativas a respeito do negro a partir de instituições, como a religião e a ciência, que justificaram a escravização e a inferiorização dos africanos. Procurei também compreender como os estudantes se apropriam dos conteúdos étnicos sobre o negro por meio de representações artísticas, musicais e fílmicas, no intuito de identificar e desconstruir visões racistas e estereotipadas e discutir a importância do seu uso em sala de aula.

A sequência didática proposta teve como finalidade promover a construção de um novo olhar dos alunos sobre a História do Brasil e, como determina a Lei 10639/03 (BRASIL, 2003), destacar a contribuição dos povos africanos e dos afrodescendentes para a formação da nação brasileira. No trabalho, procurei demonstrar o passo a passo da sequência didática, desconstruindo visões equivocadas referentes ao negro, mostrando como a arte, a música, o cinema e outras mídias, de forma geral, enunciam discursos e posicionamentos a respeito de fatos, personagens e grupos sociais de forma explícita e implícita. Cabe ao professor levar esses recursos para a sala de aula e articulá-los a outros textos, possibilitando uma visão crítica sobre a obra.

No caso do filme, como apresentado nessa pesquisa, esse exercício, se bem planejado, evita que a obra seja tomada como verdade de uma época, além de permitir a identificação de discursos do presente sobre o passado. Para isso, o professor deve levar em consideração o fato de que a escola não é o único local onde se ensina História e que as mídias, em geral, também sugerem informações sobre fatos, contextos e personagens que contribuem, em grande parte, para a formação de representações e de imaginários dos nossos estudantes.

Partindo desse contexto, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão: como as sequências didáticas de História, desenvolvidas a partir de diferentes linguagens, podem contribuir para a desconstrução do preconceito racial no ambiente escolar? Diante do término da investigação, considero satisfatórios os resultados advindos do processo de aplicação da sequência didática, que passo a relatar de acordo com a avaliação das atividades realizadas.

*Sobre a relação entre a pintura Redenção de Cã e o seu contexto de produção:* averigüei que, de modo geral, os grupos foram capazes de contextualizar a obra, estabelecendo uma relação entre ela e a sociedade em que foi produzida, identificando, assim, a fonte de inspiração do autor. A maioria da turma fez inferências sobre as duas teorias

raciológicas a que a obra faz alusão, uma de cunho teológico, referindo-se ao mito de Cã, e a outra de cunho científico, aludindo à teoria do branqueamento.

*Sobre a representação e a relação entre os personagens da pintura:* percebi que os grupos notaram uma diferença na representação dos pais e de seu filho em relação à avó, no que se refere à vestimenta e aos pés descalços da senhora negra, perceberam-na inferiorizada em relação aos outros personagens. Está, em outro extremo, o homem branco, de origem europeia, mais bem trajado, responsável pelo branqueamento da população brasileira e pelo progresso da nação, conforme constatou um dos estudantes.

*Sobre a posição do autor em relação à cena retratada:* para os grupos (menos o G6, que não respondeu), não havia dúvidas de que o autor da cena é racista. Esse momento mostrou-se oportuno para explicar à turma o conceito de anacronismo, que demonstra estar errado julgar o passado com valores do presente. Discuti com os estudantes o fato de que o autor do quadro se alinha à teoria racista, mas que, na época, isso não possuía conotação negativa. Foi lembrado a eles que se tratava de uma teoria científica do século XIX, vulgarizada a partir de meados do século XX. Percebi a importância de proporcionar-lhes o conhecimento do autor e da época, por meio de atividades de pesquisa ou da disponibilização de textos para subsidiar a interpretação e a contextualização do período. Essa prática mostrou-se profícua, sendo também essencial para o desenvolvimento de leitura de imagens, pois dificilmente se entendem as intenções do autor sem compreender o contexto em que a imagem foi produzida.

*Sobre a análise da relação entre a exclusão social e a pobreza:* nesta etapa, discuti o processo de exclusão social dos ex-escravos em relação ao fomento governamental à imigração europeia. O objetivo era conduzir os estudantes à reflexão sobre as causas da pobreza no Brasil, pois, de modo geral, o negro é representado como pobre em filmes, telenovelas e livros didáticos. A falta de esclarecimento sobre as razões da pobreza contribui para que os afro-brasileiros sejam responsabilizados pela sua condição social, o que os estigmatiza. A contextualização histórica do período e a articulação da canção *A favela vai abaixo* (SINHÔ, 2015) com os textos *A cidadania no Brasil* (CARVALHO, 2002), *Modernização da cidade do Rio de Janeiro* (PELEQUE, 2015) e a biografia do compositor

(MURGEL, 2015) contribuíram para a realização de uma leitura satisfatória da canção pelos grupos.

De modo geral, verifiquei que os grupos contextualizaram a canção e identificaram a posição do compositor em relação ao desabrigo dos habitantes da favela. A maioria foi capaz de perceber continuidades no processo de exclusão social da população mais pobre. O G6 relacionou o desabrigo ou o deslocamento de pessoas carentes a interesses econômicos pelas terras por elas ocupadas, reconhecendo o surgimento de movimentos sociais que reivindicam terras e moradia a partir daí.

O G4 mencionou um acontecimento recente, como exemplo: a remoção de pessoas que moravam no entorno dos estádios construídos para a Copa do Mundo de 2014 e a realização de grandes projetos imobiliários com fins comerciais nesses locais. Utilizando como exemplo a história local, o grupo cinco fez menção ao residencial Vista Bela, construído para famílias que moravam em fundos de vale e outras com renda de até três salários mínimos. Nesse exemplo, o grupo relatou a ausência de estabelecimentos de comércio, creches, escolas e postos de saúde somadas ao isolamento do bairro em relação ao restante da cidade.

O G2 observou que a omissão do poder público e a falta de uma política habitacional planejada implica uma ocupação desordenada do solo. Como consequência, a população carente economicamente é empurrada para as regiões periféricas dos centros urbanos, morros, encostas e beiras de rios, locais onde muitos moradores são vítimas de enchentes e deslizamentos de terra.

*Sobre representações e estereótipos do negro no cinema:* nesta fase, o trabalho com os estereótipos analisados por João Carlos Rodrigues, em sua obra *O negro brasileiro e o cinema* (RODRIGUES, 1988), possibilitou aos estudantes fazerem inferências assertivas quanto aos estereótipos e às representações dos personagens negros. Contudo, durante a análise do filme *O Despertar da Redentora* (MAURO, 1942), um dos grupos aderiu à visão simplista do 13 de maio, que atribuía à princesa Isabel a responsabilidade pela libertação dos escravos, ignorando a participação de pessoas comuns na conquista da abolição. Após a constatação, fiz uma intervenção, apresentando para a turma exemplos de estudos das novas correntes historiográficas que evidenciam a atuação de negros e de escravos no processo abolicionista. Nos filmes *Orfeu do Carnaval* (CAMUS, 1959) e *Rio Babilônia* (ALMEIDA, 1982) foram identificados, pela maioria dos estudantes e em concordância com as tipologias

estabelecidas por Rodrigues (1988), os estereótipos do favelado e do malandro, sendo que, no último filme, os negros representam papéis inferiorizados de traficantes, bandidos e marginais, conforme afirmaram os estudantes. No entanto, no filme *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009), a uma mudança de perspectiva quanto à representação do negro. A capoeira e o candomblé foram identificados pelos estudantes como formas de resistência do povo negro à repressão imposta pelo coronelismo, sendo essa a mensagem principal da obra. Contudo, um dos grupos, apesar de constatar a mensagem considerou-a perigosa, revelando preconceito em relação à religiosidade de origem afro-brasileira, o que tornou necessária a intervenção do professor-pesquisador na tentativa de desconstruí-la.

As reflexões realizadas pelos estudantes, no decorrer da aplicação do produto educacional, apontaram para a pertinência do uso de diversas linguagens com o objetivo de trabalhar o tema das relações étnico-raciais em sala de aula. Os professores precisam levar em consideração que a arte, a música e o cinema são muitas vezes utilizados na sala como instrumento motivacional e ilustrativo sem que sejam questionadas as representações veiculadas por esses recursos. No entanto, o professor não pode perder de vista que as representações são geradoras de práticas sociais e cabe a ele estar atento à utilização adequada desses recursos, contribuindo para a formação dos estudantes acerca da leitura adequada dessas linguagens e, sobretudo, para a formação de valores positivos e de atitudes de respeito para com a diversidade cultural e étnica.

Espero que esta proposta possa contribuir, enquanto material pedagógico, para a promoção de discussões e reflexões sobre as relações raciais no ambiente escolar, podendo servir como um produto educacional potencializador para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a melhoria da prática docente prevista na implementação da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Neville. **Rio Babilônia**. Brasil: Centro de Produção e Comunicação, 1982. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=-rEc\\_Qm\\_sxk](https://www.youtube.com/watch?v=-rEc_Qm_sxk)>. Acesso em: 25 jul. 2014. [trecho de 11 min. e 1 seg].

ARAÚJO, Joel Zito. **Filhas do vento**. Brasil: Carla Gomide, Joel Zito Araújo, Marcio Curi, 2004. 1 vídeo disco (85 min).

BARROS, José D' Assunção. **O campo da história:** especialidades e abordagens. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARRETO, Lima. **O cangaceiro**. Brasil: Versátil Filmes, 1953. 2 video-disco (90 min).

BERNARDET, Jean Claude; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

BIANCHI, Sergio. **Quanto vale ou é por quilo**. Brasil: Quanta, Teleimage, 2005. 1 vídeo disco (104 min).

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no Novo Mundo**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BORGES, Roberto Carlos Silva; BORGES, Rosane (Org.). **Mídia e racismo**. Petrópolis, RJ: DP et al. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

CAINELLI, Marlene; SCHIMITD, Maria Auxiliadora. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

CAMUS, Marcel. **Orfeu do Carnaval.** Brasil, França, Itália: Sacha Gordini, 1959.  
Disponível em:< [https://www.youtube.com/watch?v=SVQ\\_9CuaDTc](https://www.youtube.com/watch?v=SVQ_9CuaDTc)>. Acesso em: 25 jul. 2014. [trecho: 10 minutos e 20 segundos].

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional:** o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003)>. Acesso em: 31 maio 2015.

CARVALHO, Marco. **Feijoada no paraíso, a saga de Besouro, o capoeira.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

CARVALHO, Noel dos Santos. O negro no cinema brasileiro: o período silencioso. **Plural** (USP), São Paulo, v. 10, p. 155-179, 2003.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e linguagens da História:** ferramentas para sala de aula no ensino médio. São Paulo: Scipione, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 3 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade.** São Paulo, Companhia das letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 8. ed. São Paulo: EDUNESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da monarquia à república**: momentos decisivos: 6. ed. São Paulo: EDUNESP, 1999.

COUTINHO, Eduardo. **Faustão**: o cangaceiro negro. Brasil: Saga Filmes, Lívio Bruni, 1971. 1 vídeo disco (103 min).

DE, Jéferson. **Carolina**. Brasil: Petrobrás, 2003. 1 vídeo disco (14 min).

\_\_\_\_\_. **Narciso Rap**. Brasil: Petrobrás, 2004. 1 vídeo disco (18 min).

\_\_\_\_\_. **Jéferson De**. Introdução de Noel dos Santos Carvalho. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2005.

DIEGUES, Cacá. **Quilombo**. Brasil: CDK Produções, 1984. 1 vídeo disco (135 min).

\_\_\_\_\_. **Ganga Zumba**. Brasil: Copacabana Filmes, 1964. 1 vídeo disco (92 min).

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

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

FISCHMAN, Gustavo. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In. CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 109 – 126.

FLORENTINO, Manolo; GOÉS, José Roberto. **Paz nas senzalas:** famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, 1790 – 1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da família patriarcal. 19 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATES JR, Henry Louis. **Os negros na América Latina.** Tradução: Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GINSBURG, Carlo. **Olhos de madeira:** nove reflexões sobre a distância. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD-MEC (Org.). **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raça e democracia.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais.** Disponíveis em:<[www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../sinteseindicsoais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf)> Acesso em: 06 jun. 2015.

LEITE, Sidney Ferreira. **Cinema brasileiro das origens à retomada.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário Medieval.** Tradução: Manuel Ruas. Lisboa: Estampa, 1994.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola plural:** a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2005.

LOPES, Fernanda et al. **Raças e Etnias**. Adolescentes e jovens para educação entre pares. BRASIL. Ministério da Saúde. (Série Manuais, n. 69). 2010. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia\\_racas.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_racas.pdf).> Acesso em: 31 maio 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MAURO, Humberto. **O despertar da Redentora**. Petrópolis: Instituto Nacional Cinema Educativo – INCE, 1942. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FRCWom1vbs4>>. Acesso em: 28 maio 2015. (21 min)

MEIRELLES, Fernando. **Cidade de Deus**. Brasil: 02 Filmes, Videofilmes, 2002. 1 vídeo disco (130 min).

MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Ed. do Brasil, 2009.

MODESTO BROCOS. In: RODRIGUES, Tânia Francisco et al. (Ger.) **Enciclopédia Itaú Cultural**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21328/modesto-brocos>>. Acesso em: 24 maio 2015.

MURGEL, Carô. **Sinhô**. MPBNET. Disponível em: <<http://www.mpbnet.com.br/musicos/sinho/index.html>>. Acesso em: 31 maio 2015.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares do ensino fundamental – História**. Secretária de Estado da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PAYNE, Tom. **Sinhá-moça**. Brasil: Companhia cinematográfica Vera Cruz, 1953. 1 vídeo-disco (120 min).

PELEQUE, Gato. **A favela vai abaixo**. MPB Brasil. Disponível em: <<http://mpbartistas.blogspot.com.br/2006/03/favela-vai-abaixo.html>>. Acesso em: 31 maio 2015.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. O capoeira Besouro Mangangá: alguns aspectos culturais do Recôncavo da Bahia (1890-1930). In: GODINHO, Luís Flávio R.; SANTOS, Fábio Josué S. (Org.) **Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade**. Amargosa, Bahia: Ed. CIAN, 2007. p. 45-49. Disponível em: < <http://www.ufrb.edu.br/bibliotecacfp/.../livros...reconcavo-da-bahia.../download>>. Acesso em 2 jul. 2014.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1981.

REIS, João José. Magia jeje na Bahia: a invasão do calundu do Pasto de Cachoeira, 1785. **Revista Brasileira de História**, v.8, n.16, p. 57-82, 1988.

\_\_\_\_\_. Poderemos brincar, folgar e cantar ...: O protesto escravo nas Américas. **Afro-Ásia**, v. 14, p. 107-20, 1983.

\_\_\_\_\_; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Glauber. **Barravento**. Brasil: Iglu Filmes, 1962. 1 vídeo disco (90 min).

RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

SAMPAIO, Osvaldo. **A marcha**. Brasil: S.G. Produções, 1972, 1 vídeo disco (114 min).

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-65.

SANTIAGO, Emerson. **Povo Iorubá**. (Info Escola). Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociologia/povo-ioruba/>. Acesso em 05 nov. 2014.

SANTOS, Nelson Pereira dos. **Rio 40**. Brasil: Nelson Pereira dos Santos, 1954. 1 vídeo disco (100 min).

\_\_\_\_\_. **Rio Zona Norte**. Brasil: Nelson Pereira dos Santos, 1957. 1 vídeo disco (90 min).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

\_\_\_\_\_. **Racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

SHVARZMAN, Sheila. Humberto Mauro e as imagens do Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2004

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

SEYFERTHÉ, Giralda. **O futuro era branco**. 04 dez. 2014. Disponível em: <<http://forum.outerspace.terra.com.br/index.php?threads/o-futuro-era-branco-hist%C3%B3ria-arte-racismo.392978/>>. Acesso em: 30 maio 2015.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: SECAD-MEC (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 121-130.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para o processo de ensino e aprendizagem da história. **Caderno Cedes**. Campinas, v.25, n.67, p. 348-364, 2005.

SINHÔ. **A favela vai abaixo**. (Letras.mus.br). Disponível em: <<http://letras.mus.br/sinho/389472/>> Acesso em: 28 maio 2015.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil, Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

STAM, Robert. **Multiculturalismo tropical**. Tradução: Fernando S. Vugman. São Paulo: Edusp, 2008.

TIKHOMIROFF, João Daniel. **Besouro**. Brasil: Mixer, Miravista, Globo Filmes, teleimage, 2009. 1 vídeo disco (94 min).

TORZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VAINFAS, Ronaldo. Carlota: caricatura da história. In: SOARES, Maria de Carvalho; FERREIRA, Jorge (Org.). **A história vai ao cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Recorde, 2001, p. 227.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Maria de Mello e. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do congo da conversão coroada ao movimento Antoniano, séculos XV – XVIII. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 96-118, 1998.

YUMPU. **Mixer, Miravista e Globo filmes apresentam Besouro**. Um filme de João Daniel Tikhomiroff. Pressbook Besouro. Disponível em: < <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12473136/mixer-miravista-e-globo-filmes-apresentam-um-filme-de-besouro>>. Acesso em: 28 maio 2015.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A** – Ensinando História: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil.

## PRODUTO EDUCACIONAL **HISTÓRIA**



### **ENSINANDO HISTÓRIA: PRODUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NO BRASIL**

Produto Educacional do Mestrado Profissional realizado por Mário César Alves Ferreira, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha e coorientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilu Martens Oliveira, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza UTFPR / Campus Londrina

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	94
2 DEFININDO SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	96
3 OBJETIVOS GERAIS.....	99
4 ESTRUTURA DAS AULAS.....	99
Atividade 1 - Relações de poder e representações étnicas no óleo sobre tela <i>Redenção de Cã</i> (1895) .....	99
Atividade 2 - Diversidade cultural <i>versus</i> discriminação racial no Brasil .....	102
Atividade 3 - O samba e a questão habitacional na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1920.....	103
Atividade 4 - Um olhar crítico sobre os elementos da linguagem cinematográfica.....	105
Atividade 5 - Estereótipos sobre o negro no cinema nacional.....	111
Atividade 6 - Produção e contexto histórico representado em <i>Besouro</i> (2009).....	113
Atividade 7 - Um olhar crítico sobre as representações do negro na atualidade.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
Referências.....	119

## 1 INTRODUÇÃO

A imagem adquiriu uma importância sem precedentes no cotidiano de grande parte da população mundial. As pessoas encontram-se, a todo momento, submetidas a um verdadeiro turbilhão de imagens, produzidas e transmitidas pelos diversos meios de comunicação (jornais, revistas, rádio, televisão, internet, cinema, vídeos e computadores, livros didáticos). A questão é que, muitas vezes, não se dão conta de que estão consumindo diversas informações visuais sem que façam a devida reflexão sobre as suas intenções.

Diante desse contexto, o professor de História tem como responsabilidade a busca por uma apropriação reflexiva dos conteúdos midiáticos e o desenvolvimento de formas mais criativas e reflexivas de ensinar, superando, assim, os modelos tradicionais, baseados na cronologia e no livro didático. Dessa forma, o professor de História “poderá estabelecer uma relação entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, ideias e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação.” (MOCELLIN, 2009, p. 11).

Para que as instituições escolares cumpram o seu papel na formação de cidadãos conscientes, atuantes e responsáveis, é necessária a superação do ensino descritivo e fragmentado, distante da realidade do estudante, preocupado apenas com o cumprimento dos conteúdos curriculares. O papel da escola e dos professores deve ser o de promover situações em que o estudante possa relacionar o conteúdo da disciplina de História com a realidade em que vive.

Alguns temas de estudo estão relacionados à conquista de direitos, como, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de História africana e afro-brasileira, pela Lei 10 639/03, que afirma:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. 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. 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).

A referida lei é uma conquista histórica do Movimento Negro e tem como objetivos o destaque à contribuição dos povos africanos para a formação do povo brasileiro e a luta contra o racismo, haja vista a permanência, por muitas décadas, de um currículo de matriz

exclusivamente europeia, que, por muito tempo, negligenciou a diversidade étnico-racial existente no Brasil.

Portanto, o professor de História possui papel político-pedagógico importante: o de promover a igualdade de direitos por meio da seleção de temas e de recursos didáticos que contribuam para a desconstrução de visões preconceituosas e estereotipadas sobre os afro-brasileiros. Essa postura exige que o docente aponte e desconstrua as relações de dominação presentes na sociedade, difundidas “inclusive nos meios de comunicação de massa” (MOCELLIN, 2009, p. 12).

Diante desse desafio, produtos culturais, como a arte e o cinema, são recursos importantes para se trabalhar conteúdos referentes às relações étnico-raciais no Brasil, visto que difundem representações e imaginários sobre temas históricos, refletindo as relações de poder presentes na sociedade, inclusive as de ordem étnica, foco deste trabalho:

A História não é ensinada apenas no espaço escolar: os estudantes têm acesso a inúmeras informações e imagens transmitidas por diversos meios – rádios, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, vídeo e computadores -, que também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que os instigam a pensar sobre diferentes contextos e vivências. (MOCELLIN, 2009, p.11)

Cabe ao professor o aprofundamento no estudo das ideias e das influências veiculadas pelas imagens, sobretudo as do cinema (veículo de entretenimento privilegiado), que, pelos recursos dos quais dispõe, faz o gosto de multidões, principalmente do público jovem. Isso porque ele funciona, também, como veículo de reprodução ideológica, ao difundir, muitas vezes, visões parciais e distorcidas sobre a História e a sociedade, sugerindo comportamentos, hábitos e atitudes que, geralmente, reforçam o etnocentrismo e a intolerância.

No ensino de História, existe a necessidade de que se estabeleça uma conexão entre passado e presente, tendo como referência a realidade dos próprios estudantes. Ao discutir as representações do negro brasileiro e suas implicações negativas, na atualidade, é possível elaborar, junto com os alunos, a compreensão da imagem como espaço de construção simbólica, compreendendo, também, o motivo pelo qual o negro é representado de maneira superficial e estereotipada.

Assim, este produto educacional, na forma de sequência didática (SD), apresenta uma proposta de ação pedagógica direcionada aos professores de História e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. As atividades utilizam a pintura, a música e os filmes para discutir o processo de exclusão social do negro após a abolição, assim como as implicações desse

processo. Busca-se, sobretudo, analisar e discutir as suas representações no cinema nacional, com base em filmes realizados em diferentes períodos históricos brasileiros. O objetivo é ajudar os estudantes a compreender o processo que desencadeou o racismo, o preconceito e a discriminação no Brasil.

## 2 DEFININDO SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Sobre a sequência didática (SD), Oliveira (2013, p. 53) afirma ser um “um procedimento simples”. Ela utiliza um conjunto de atividades relacionadas entre si, para lidar com determinado conteúdo, e “necessita de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino aprendizagem”.

Ainda de acordo com Oliveira (2013, p. 53-54), a SD só começou a ser utilizada no Brasil na década de 1990, mais precisamente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Atualmente é empregada em várias áreas do conhecimento com especificidades, conforme os diferentes campos do saber. Sua construção obedece a alguns passos:

- escolha do tema a ser trabalhado;
- questionamentos para a problematização do assunto a ser trabalhado;
- planejamento do conteúdo;
- objetivos a serem atingidos no processo de ensino e aprendizagem;
- delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e estabelecimento de etapas, assim como a avaliação dos resultados.

Em suma, a sequência didática é um procedimento para a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos estudantes. Essa participação é estabelecida no planejamento inicial, quando se informa ao estudante o real objetivo da realização da SD, no contexto da aula, até o final, na fase de avaliação e informação dos resultados.

Partindo dos critérios mencionados em nossa proposta, a sequência didática é concebida como um produto educacional, que procura desconstruir representações racistas e

estereotipadas referentes ao negro, mediante a promoção de discussões que levem à reflexão crítica sobre a historicidade dessas representações.

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA



## ENSINANDO HISTÓRIA: PRODUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NO BRASIL

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus  
Londrina - Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza PPGEN

Londrina - PR  
2015

### 3 OBJETIVOS GERAIS:

- Disponibilizar uma sequência didática para a apropriação do conhecimento sobre as relações étnico-raciais no Brasil para a disciplina de História.
- Fornecer subsídios teóricos e práticos para a mediação do processo de ensino e aprendizagem sobre as práticas de exclusão e de representação do negro, com o uso de diferentes linguagens.
- Discutir o processo de exclusão social do negro enquanto produção de desigualdade social.
- Analisar e discutir as representações do negro no cinema nacional, com base em filmes realizados em diferentes períodos históricos brasileiros, buscando superar as visões estereotipadas e discriminatórias dessas representações.

### 4 ESTRUTURA DAS AULAS

#### Atividade 1

Relações de poder e representações étnicas no óleo sobre tela *Redenção de Cã* (1895)

Tempo estimado

2 aulas

Conteúdo

A tese do branqueamento

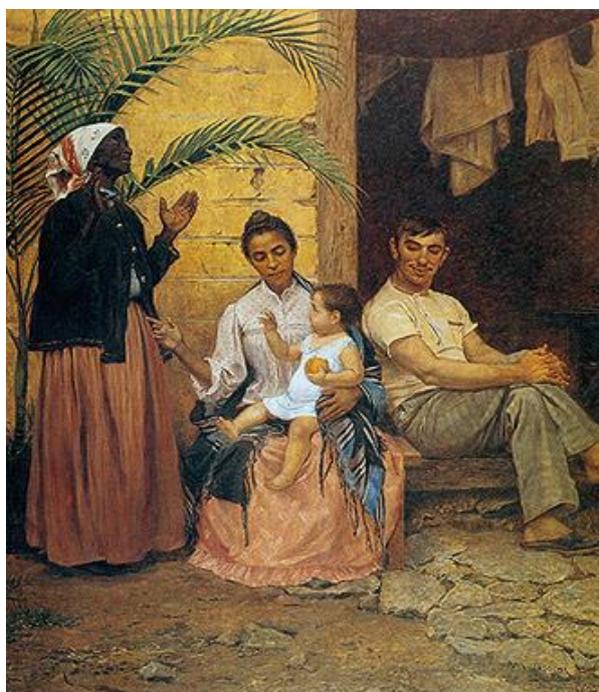
Objetivos específicos

- Relacionar a obra com a tese do branqueamento.
- Identificar as relações de poder nas representações étnicas da obra.
- Identificar a posição do autor em relação à miscigenação.

Metodologias e estratégias

Para estudar e compreender o racismo, do modo como ele se apresenta hoje, é necessário retomar um passado distante, buscando localizar a sua origem, seu processo de construção e suas ressignificações. Para isso, propõe-se a utilização do texto *O futuro é branco*, de Giralda Seyferthé (SEYFERTHÉ, 2014), e do óleo sobre tela, *Redenção de Cã*, de 1895, (SEYFERTHÉ, 2014), do pintor espanhol Modesto Brocos y Gómez (1852-1936).

O professor poderá iniciar a aula informando aos estudantes que será realizado um estudo sobre a tese do branqueamento no período da Primeira República da História do Brasil e, em seguida, questionar o que sabem sobre o assunto, se já ouviram falar, leram sobre ou estudaram o artista Modestos Brocos y Gómez e uma de suas obras mais famosas, *Redenção de Cã* (Anexo A). Após os alunos manifestarem seu conhecimento sobre assunto, o professor projeta a imagem da obra na tela ou na parede da sala e solicita aos estudantes que a observem por alguns instantes, prestando atenção em seus detalhes, levantando hipóteses sobre ela.



**Figura 1:** Óleo sobre tela *Redenção de Cã*  
**Fonte:** Seyferthé, 2014

Convém enfatizar que a obra de arte é uma interpretação do artista sobre a realidade, uma representação subjetiva, relacionada ao modo como alguém vê e interpreta aquilo que está sendo retratado. Pode-se comentar, ainda, que essa interpretação está associada ao seu estilo e ao movimento artístico no qual o artista está inserido.

Para que os estudantes se tornem aptos a construir uma interpretação da obra, o professor poderá disponibilizar a eles os já mencionados textos *O futuro era branco* (Anexo A) e a biografia de Modestos Brocos y Gómez (MODESTO BROCOS, 2015) (Anexo A). Recomenda-se que o docente faça uma adaptação no texto *O futuro é branco*, antes de

entregá-lo aos estudantes, retirando-lhe os dois primeiros parágrafos e o penúltimo<sup>2</sup>, pois eles contêm interpretações da autora sobre a tela, o que dificultaria o desenvolvimento de reflexões próprias dos estudantes na atividade em questão. Antes de iniciar a leitura, é aconselhável que os alunos tenham em mãos um dicionário, pois há a possibilidade de que várias palavras sejam desconhecidas.

Para a análise da imagem, pode-se propor as seguintes questões:

- 1) Há alguma relação entre a obra e o contexto em que foi produzida? Qual?
- 2) Como os personagens estão representados na cena e qual a relação entre eles?
- 3) Na opinião do grupo, qual a posição do autor em relação à cena retratada?

Pode-se reservar uns 10 minutos para que os grupos discutam entre si as questões propostas e cerca de 20 minutos para que respondam as questões e apresentem oralmente o que cada um escreveu. Caso seja observada alguma distorção entre os relatos e o que se conhece das obras, o professor deve tomar a palavra brevemente e inserir elementos que aproximem os estudantes de interpretações lógicas e afetivas da obra. É importante que percebam o progressivo branqueamento das gerações na família representada.

#### Recursos didáticos

A imagem do óleo sobre tela *Redenção de Cã*, *datashow* e textos de apoio

#### Critérios de Avaliação

Para a avaliação deste conteúdo, recomenda-se que o professor considere a natureza do documento imagem, observando se os estudantes são capazes de:

- Identificar o tema da imagem, seu autor, a data em que foi produzida e o contexto.
- Distinguir os personagens da imagem e explicitar a maneira como estão representados, levando em consideração o contexto de produção de imagem.
- Explicar o ponto de vista do autor em relação ao tema retratado.

#### Referências

MODESTO BROCOS. In: RODRIGUES, Tânia Francisco et al. (Ger.) **Enciclopédia Itaú Cultural**. Disponível em:< <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21328/modesto-brocos>.> Acesso em: 24 maio 2015.

<sup>2</sup> O texto em anexo está organizado conforme as adaptações mencionadas.

SEYFERTHÉ, Giralda. **O futuro era branco**. 04 dez. 2014. Disponível em:<<http://forum.outerspace.terra.com.br/index.php?threads/o-futuro-era-branco-hist%C3%B3ria-arte-racismo.392978/>>. Acesso em: 30 maio 2015.

## Atividade 2

### Diversidade cultural *versus* discriminação racial no Brasil

Tempo estimado

1 aula

Conteúdo

Os conceitos de raça e etnia

Objetivos específicos:

- Evidenciar a distinção entre os conceitos de raça e etnia, apontando como o primeiro é inadequado para explicar a diversidade cultural brasileira.
- Compreender como a discriminação racial é prejudicial à população afro-brasileira, inclusive no acesso aos serviços públicos garantidos pela Constituição.

Metodologias e estratégias

O professor poderá iniciar a aula realizando uma breve retomada das teorias raciais do século XIX e, em seguida, informar que apresentará a distinção entre os conceitos de raça e etnia. Pedir também para que os estudantes leiam o texto *O que é raça? O que é etnia?* (LOPES, 2010) (Anexo A) e respondam às seguintes questões:

- 1) Identifique no texto os conceitos de raça e etnia e aponte a diferença entre eles.
- 2) Quais são as consequências da discriminação racial e de que formas elas se manifestam?

Solicitar aos estudantes que socializem as respostas, o que os levará a outros questionamentos. O professor pode provocá-los para que percebam, com base nas informações do texto, que o conceito de raças foi criado para justificar a dominação de determinados povos sobre outros.

Recursos didáticos: Aula expositiva, quadro de giz

Critérios de Avaliação

Para a avaliação deste conteúdo, o professor deve observar se os estudantes são capazes de:

- 
- Apropriar-se dos conceitos de raça e etnia.
  - Explicar a respeito da diversidade étnico-racial a partir dos conhecimentos adquiridos.
  - Compreender as consequências negativas da discriminação racial para as minorias étnicas e as formas como elas se manifestam.
- 

---

#### Referências

LOPES, Fernanda et al. **Raças e Etnias**. Adolescentes e jovens para educação entre pares. Ministério da Saúde. (Série Manuais, n. 69). 2010. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia\\_racas.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_racas.pdf).> Acesso em: 31 maio 2015.

---

#### Atividade 3

O samba e a questão habitacional na cidade do Rio de Janeiro na década de 1920

---

Tempo estimado

2 aulas

---

#### Conteúdo

Exclusão social na Primeira República

---

Objetivos específicos:

- Discutir o processo de exclusão social dos ex-escravos e de outros grupos que faziam parte da população carente.
  - Destacar o processo de exclusão social como um dos fatores que contribuíram para o surgimento das favelas.
- 

#### Metodologias e estratégias

---

Nesta etapa, iniciar a aula perguntando aos estudantes o que sabem sobre a origem das favelas em nosso país. Deixar que exponham seus conhecimentos. Após esse momento de interação, realizar uma contextualização histórica sobre a situação do negro no início da Primeira República (1889 – 1930). Ressaltar que a falta de políticas governamentais para inseri-lo no mercado de trabalho e na vida social como homem livre deixou-lhe poucas opções de sobrevivência. Nessa parte da explicação, o professor poderá retomar a primeira aula da sequência, comentando que o incentivo à entrada massiva de imigrantes, principalmente europeus, além de ter por objetivo o branqueamento da população, prejudicava ainda mais o negro no pleito por uma vaga no mercado de trabalho.

Importa comentar também que a mão de obra imigrante era considerada muito mais qualificada para o trabalho assalariado, sendo essa uma das causas da marginalização do negro. Explicar que, na cidade do Rio de Janeiro, os bairros pobres eram habitados por ex-

escravos e trabalhadores sem qualificação ou sem ocupação profissional definida. Ressaltar que, nessa época, a elite brasileira tinha como intenção apagar os indícios da escravidão, modernizando as grandes capitais do sudeste cafeeiro (CATELLI JUNIOR, 2009, p.112), o que fez com que a população pobre fosse empurrada, de forma truculenta, para os morros da cidade, para a periferia.

Em seguida, pode-se apresentar a etimologia da palavra favela, relacionando-a com a Literatura e a História, por meio do texto: *De Canudos para o Brasil: a história da palavra favela*. (RODRIGUES, 2014) (Anexo B). Feita essa contextualização, pode-se apresentar aos estudantes a letra da canção *A favela vai abaixo* (SINHÔ, 2015), de 1928 (Anexo B). Explicar que a canção foi escrita dentro do contexto comentado e, em seguida, fazer a primeira audição. A canção deve ser escutada pelo menos duas vezes. Orientar para que a ouçam atentamente. Em seguida, estimular os estudantes a expor as sensações transmitidas pela música, o possível significado da letra e os instrumentos utilizados (CATELLI JUNIOR, 2009, p. 122-123).

A etapa seguinte consiste em ouvir a canção pela segunda vez, atentando para os detalhes que possam ter passado despercebidos. Explicar que a canção é constituída por uma linguagem poética, repleta de símbolos.

Após a interpretação, realizar a leitura da biografia de José Barbosa da Silva (Sinhô) (MURGEL, 2015) (Anexo B), compositor da canção já mencionada, *A Favela vai abaixo*, e o levantamento de informações sobre a canção. Dependendo do tempo disponível, a pesquisa poderá ser realizada como atividade extraclasse ou no laboratório de informática. Contudo, se a questão for o tempo, o professor poderá obter tais informações diretamente na internet e disponibilizá-las aos estudantes em sala de aula.

Para finalizar a análise da música, solicitar aos estudantes, como atividade extraclasse, a produção de um texto interpretativo, que poderá ser orientada pelos seguintes critérios:

- 1) Relacionar a canção com o contexto histórico da cidade do Rio de Janeiro, durante as primeiras décadas do século XX.
- 2) Mencionar a posição do compositor em relação ao tema referido na canção.
- 3) Realizar uma pesquisa e mencionar exemplos, na redação, se ainda ocorrem atualmente, com a população mais pobre, fatos parecidos com o abordado pela canção e pelos textos.

Na aula seguinte, pedir que alguns estudantes, na condição de voluntários, exponham as informações encontradas. No percurso das exposições, promover uma discussão sobre o nascimento do samba. Destacar que a população moradora da periferia era, na sua maioria,

analfabeta e estava excluída do direito de decidir, de maneira direta, sobre o destino do país, e que o samba servia como forma de protesto, além de denunciar o descaso do poder público com as classes menos favorecidas.

Recursos didáticos

Canção, TV *pendrive* e textos de apoio

Critérios de Avaliação

Nesta etapa, deve ser avaliado se os estudantes são competentes para:

- Relacionar o tema da canção ao contexto em que foi produzida.
- Explicitar a posição do compositor em relação ao fato tratado pela canção.
- Distinguir os personagens da imagem e explicitar a maneira como estão representados, levando em consideração o contexto de produção de imagem.
- Explicar o ponto de vista do compositor em relação ao tema retratado na canção.
- Selecionar argumentos para discutir se, atualmente, a questão habitacional ainda é tratada de maneira semelhante à abordada na música e nos textos.

Referências

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e linguagem da História:** ferramentas para sala de aula no ensino médio. São Paulo: Scipione, 2009.

RODRIGUES, Sérgio. **De Canudos para o Brasil:** a história da palavra favela. 17 jun. 2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/vale-a-pena-ler-de-novo/de-canudos-para-o-brasil-a-historia-da-palavra-favela/>>. Acesso em: 28 maio 2015.

SINHÔ. A favela vai abaixo. In: **Letras.mus.br**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/sinho/389472/>>. Acesso em: 28 maio 2015.

Atividade 4

Um olhar crítico sobre os elementos da linguagem cinematográfica

Tempo estimado

2 aulas

Conteúdo

A linguagem cinematográfica

Objetivos específicos:

- Apresentar alguns dos elementos da linguagem cinematográfica utilizados como veículo de mensagem.
- Potencializar o olhar crítico dos estudantes sobre os conteúdos cinematográficos.
- Perceber que o cinema veicula ideias racistas e estereotipadas.

Metodologias e estratégias

Anunciar aos estudantes que serão trabalhados alguns aspectos da linguagem cinematográfica, para torná-los aptos a observar criticamente filmes. Conduzi-los até a sala de vídeo, para o uso do *Datashow*, e apresentar cenas de filmes previamente selecionados. O objetivo é apresentar-lhes alguns dos elementos que constituem a linguagem cinematográfica – movimentos de câmera, fotografia, figurino e trilha sonora, utilizados de maneira intencional pelo diretor do filme, no intuito de atribuir determinado sentido à cena ou causar determinadas sensações.

O professor poderá iniciar a apresentação explicando que a linguagem cinematográfica é formada pela combinação de elementos, que, juntos, formam a estética do filme, sendo ao mesmo tempo veículos de mensagens. Durante a apresentação, instigar os estudantes a fazerem inferências sobre os possíveis significados desses elementos.

De início, pode-se explicar a função do som como reforço para a criação de efeitos emocionais, como produto das escolhas dos profissionais para atingir determinados fins. Em seguida, pode ser exibido o vídeo *O Som no Cinema - Parte 1* (REDE TV JOVEM, 2011), que discorre sobre a importância da utilização do som no cinema.

No segundo passo, questionar os estudantes sobre o figurino, perguntar se ele também transmite mensagens. Após fazerem suas considerações, mostrar como ele expressa mensagens e reforça identidades de personagens e de épocas, estabelecendo distinções entre grupos. Pode-se citar, como exemplo, caso de ricos e pobres, nobres e plebeus, patrões e empregados, senhores e escravos. Para a melhor compreensão, apresentar, como exemplo, a fotografia do filme *Vidas Cruzadas* (TAYLOR, 2011), em que fica clara a distinção entre o grupo de patroas e de domésticas, estabelecido pelo figurino.



**Figuras 2 e 3 - Fotografias de Vidas Cruzadas (2011)**

**Fonte: Miguez, 2012.**

É importante que o professor esclareça brevemente aos estudantes que, no cinema, assim como no teatro, novela ou vídeo, o traje usado pelos personagens é idealizado e/ou

criado pelo figurinista, profissional que deve conhecer a fundo a narrativa a ser desenvolvida. Detalhar que o desempenho dessa função exige o domínio de uma série de conhecimentos, tais como: o perfil psicológico dos personagens, seus tipos físicos, a época e o contexto em que se passam a trama e os locais onde serão filmadas as cenas. Comentar que o trabalho do figurinista deve estar sempre alinhado ao do diretor de arte, que orienta sobre os efeitos de cor e de luz a serem produzidos sobre as peças, testando-as, no final, à luz das filmagens.

No terceiro passo, explicar sobre os movimentos da câmera, como eles guiam o nosso olhar, sempre subordinando-o às intenções que o diretor pretende atribuir a determinada cena. Mostrar que são muitos os ângulos e enquadramentos utilizados no cinema e que cada um tem sua função específica, pois atribui determinado significado à cena. Para os estudantes que queiram se aprofundar no assunto, o professor pode disponibilizar, na lousa, o endereço eletrônico do site *O primeiro filme* (PRANA FILMES; SANTANDER CULTURAL, 2015). Na aula, apresentar dois tipos muito usados de perspectivas: o *plongée* e o *contra-plongée*.

O *plongée* é o nome dado à filmagem do objeto ou da personagem de cima para baixo, com o objetivo de causar a impressão de inferioridade, mediocridade ou vulnerabilidade. O termo de origem francesa significa mergulho e é também denominado câmera alta. Pode-se usar como exemplo a morte de Juanita (Karin Dor), no filme *Cortina Rasgada* (HITCHCOCK, 1966): o *plongée* evidencia a sua dor enquanto o vestido se espalha pelo chão.



**Figura 4 - Fotografia de *Cortina Rasgada* (1966)**  
**Fonte: THE BLOG..., 2012**

O *contra-plongée*, que significa contra-mergulho, é a denominação dada à perspectiva do objeto ou da personagem estabelecida de baixo para cima, passando a impressão de

superioridade, triunfo. Para isso, sugere-se, como exemplo, um plano do filme *A Marca da Maldade* (WELLES, 1958).



**Figura 5 – Fotografia de *A Marca da Maldade* (1958)**  
**Fonte: Moraes, 2011**

Em um quarto passo, pode ser trabalhada a fotografia, os sentidos que ela transmite pelas cores. Como exemplo, as fotografias dos filmes *A Liberdade é Azul* (KIESLOWISKI, 1993) e *Moulin Rouge* (LUHRMANN, 2001). O professor pode comentar brevemente a sinopse do filme, explicando, apresentado imagens, por exemplo, explorando a predominância da cor azul, na foto a seguir (nº 5), com a intenção de transmitir tristeza.



**Figura 5 – Fotografia de *A Liberdade é Azul* (1993)**  
**Fonte: Silva, 2011**

Da mesma forma, a próxima foto traz predominância da cor vermelha com a intenção de sugerir sensualidade. Em ambas as imagens, relacionar a tonalidade das cores com a postura das atrizes.



**Figura 6 – Fotografia *Moulin Rouge* (2001)**  
**Fonte: Fanpop, 2015**

Terminada a apresentação, explicar aos estudantes que os elementos discutidos são também responsáveis pela sustentação de estereótipos sobre determinados grupos, dentre eles o negro. Discutir, em seguida, o conceito de estereótipo. Pode-se explicá-lo aos estudantes seguindo a definição de Sant’Ana (2005, p. 65), para quem o “estereótipo é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do *status quo*; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade”.

Em seguida, apresentar a eles os treze estereótipos mais comuns pelos quais os negros têm sido representados no cinema. Solicitar que leiam o texto *Arquétipos dos negros* (MELO, 2015) (Anexo C), iniciando um debate sobre as possíveis consequências negativas dessas práticas para a população negra. Ao final, solicitar, como avaliação, que os estudantes produzam um relatório sobre os elementos de linguagem cinematográfica e as mensagens que eles podem transmitir.

---

Recursos didáticos  
Imagens, *Datashow* e textos

---

#### Critérios de Avaliação

A avaliação ocorrerá pela constatação de que o estudante é competente para explicitar as possíveis mensagens que cada elemento da linguagem cinematográfica pode veicular.

---

## Referências

FANPOP. **Nicole Kidman**. *Moulin Rouge*. Disponível em: <<http://migre.me/q5JHR>>. Acesso em 30 maio 2015.

HITCHCOCK, Alfred. **Cortina rasgada** (Torn Curtain). EUA: Universal International Pictures, 1966. 1 *videodisco* (128 min).

KIESLOWISKI, Krzysztof. **A liberdade é azul** (Trois Couleurs: bleu). EUA: Marin Karmitz, 1993. 1 *videodisco* (93 min).

LUHRMANN, Baz. **Moulin Rouge - Amor em vermelho**. EUA. 20<sup>th</sup> Century Fox, 2001. 1 *videodisco* (127 min).

MELO, Dafne. (Coord.). **Arquétipos dos negros**. Representações do negro na mídia brasileira. Grupo negritude e cinema produções. Disponível em: <http://negromidiaeducacao.xpg.uol.com.br/arquetipos.htm>>. Acesso em: 28 maio 2015.

MIGUEZ, Valéria. **Histórias cruzadas** (The help. 2011). E a ajuda veio!. O Cinema é a minha praia. Blog. 2012. Disponível em: <<http://cinemaeminhapraia.com.br/2012/01/31/historias-cruzadas-the-help-2011-e-a-ajuda-veio/>>. Acesso em: 25 maio 2015.

MORAES, Rogério de. **Breviário da semana nº 2**. Um semanário muito breve. Disponível em: <<http://blogeucinema.blogspot.com.br/2011/06/breviario-de-estreias-junho-de-2011.html>>. Acesso em 28 maio 2015.

PRANA FILMES; SANTANDER CULTURAL. **O primeiro filme**. Disponível em: <<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-%20planos-e-angulos/>>. Acesso em: 28 maio 2015

REDE TV JOVEM. **O som do cinema** – Parte 1. 2011. Disponível em: <<https://youtu.be/6j0uM0UqaaI> 2011. Acesso em: 28 maio 2015.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-65.

SILVA, José Bruno Aparecido. **A liberdade é azul**. 2011. Disponível em: <<http://sublimeirrealidade.blogspot.com.br/2011/04/liberdade-e-azul.html>>. Acesso em: 28 maio 2015.

TAYLOR, Tate. **Histórias Cruzadas** (The Help). EUA: Christopher Columbus, 2011. 1 vídeo disco (146 min).

THE BLOG FORMALY KNOWN AS REBEL PRINCE. Hitchcock Reviews: “**Topaz**” (1969). 2012. Disponível em: <<https://cinemaedebate.files.wordpress.com/2011/06/morte-de-Juanita.jpg>>. Acesso em: 28 maio 2015.

WELLES, Orson. **A marca da maldade** (Touch of Evil). EUA: Universal International Pictures, 1958. 1 vídeo disco (95 min).

## Atividade 5

### Estereótipos sobre o negro no cinema nacional

Tempo estimado  
3 aulas

Conteúdo  
A representação fílmica do negro em diferentes períodos da História do Brasil

Objetivos específicos:

- Analisar e identificar a representação estética do negro em filmes nacionais produzidos em diferentes períodos da História do Brasil;
- Identificar estereótipos do negro nos filmes nacionais com base na analogia de João Carlos Rodrigues (RODRIGUES, 1988).
- Compreender a mensagem principal veiculada pela obra.

Metodologias e estratégias

O professor poderá iniciar a aula retomando o conteúdo da aula anterior. Em seguida, apresentar à turma, como proposta de trabalho, a análise da representação do negro em três filmes nacionais. As produções devem corresponder a períodos diferentes da História do Brasil, tais como: o Governo Vargas, a República Populista e a Ditadura Militar. Para essa atividade, é interessante a seleção de trechos, pois, por serem produções antigas, a exibição de sequências longas poderá logo dispersar a concentração dos estudantes. Pode-se sugerir para a análise as seguintes películas: *O Despertar da Redentora* (MAURO, 1942), média metragem, com duração de 21 minutos; um trecho de *Orfeu do Carnaval* (CAMUS, 1958), com duração de 10 minutos e 20 segundos; um trecho de *Rio Babilônia* (ALMEIDA, 1982), de onze minutos e um segundo.

Feita a apresentação da proposta de trabalho e dos filmes a serem analisados, a turma poderá ser dividida em grupos de cinco estudantes, encaminhados ao laboratório de informática para levantamento de informações básicas sobre as obras, tais como: diretor, ano de produção, sinopse do enredo, contexto histórico e a escola cinematográfica.

Antes da apresentação do filme, entregar aos estudantes um roteiro de observação, o professor deverá conhecer previamente os trechos de filmes que serão apresentados. Explicar que o objetivo do roteiro de análise é o de direcionar o olhar dos estudantes para os aspectos considerados mais importantes no filme, visto que essa prática ajuda a construir uma leitura da obra. Solicitar que não façam anotações durante a exibição, apenas ao final, pois isso

poderá desviar a atenção de aspectos importantes da produção. Para os objetivos pretendidos nesta unidade, recomenda-se que o roteiro de análise contenha as seguintes questões:

- 1) Há personagens negros no filme? Que papéis representam?
- 2) Há personagens negros estereotipados? Quais?
- 3) Qual é a mensagem principal da obra?

Concluída a projeção do filme e o tempo para as anotações, solicitar aos alunos que exponham oralmente suas conclusões ao restante da turma.

#### Recursos didáticos

Filmes, TV *pendrive*, computador, laboratório de informática e internet

#### Critérios de Avaliação

Nesta etapa, deve ser avaliado se os estudantes são competentes para:

- Identificar permanências e mudanças na representação estética do negro em filmes produzidos em diferentes períodos da História do Brasil.
- Identificar e explicar os estereótipos pelos quais os negros são representados nos filmes abordados.
- Interpretar, de maneira satisfatória, a mensagem principal da obra que o diretor quis fixar no receptor.

#### Referências

ALMEIDA, Neville. **Rio Babilônia**. Brasil: Centro de Produção e Comunicação, 1982. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=rEc\\_Qm\\_sxk](https://www.youtube.com/watch?v=rEc_Qm_sxk)>. Acesso em: 25 jul. 2014. [trecho de 11 min. e 1 seg].

CAMUS, Marcel. **Orfeu do carnaval**. Brasil, França, Itália: Sacha Gordini, 1959. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=SVQ\\_9CuaDTc](https://www.youtube.com/watch?v=SVQ_9CuaDTc)>. Acesso em: 25 jul. 2014. [trecho: 10 minutos e 20 segundos].

MAURO, Humberto. **O despertar da redentora**. Petrópolis: Instituto Nacional Cinema Educativo – INCE, 1942. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FRCWom1vbs4>>. Acesso em: 28 maio 2015. (21 min)

RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

## Atividade 6

Produção e contexto histórico representado em *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009)

Tempo estimado

2 aulas

Conteúdo

A representação do negro no filme *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009)

Objetivos específicos:

- Analisar e identificar a representação estética do negro no filme *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009).
- Identificar estereótipos do negro nos filmes nacionais com base na analogia de João Carlos Rodrigues (RODRIGUES, 1988).
- Identificar mudanças e/ou permanências nas representações do negro no cinema.

Metodologias e estratégias

Pode-se iniciar a aula explicando que serão realizadas leituras e discussões de textos com a finalidade de torná-los aptos a ver de forma mais crítica o filme *Besouro* (TIKHOMIROFF, 2009), produção que será apresentada na íntegra posteriormente. Em seguida, pode-se solicitar que leiam um trecho do artigo de José Murilo de Carvalho (CARVALHO, 1997), *Mandonismo, coronelismo, clientelismo, uma discussão conceitual* (Anexo C), abordando o conceito de coronelismo e as formas de barganha entre os coronéis e o governo durante a Primeira República (1889-1930). Explicar que a escolha do texto se deve ao fato de o coronelismo ter ocorrido no período representado pelo filme. A seguir, questionar oralmente se já assistiram e se já ouviram falar ou sabem de algum fato relacionado ao lendário capoeirista Besouro.

Após a leitura, discutir a seguinte questão:

- 1) O que foi o coronelismo e como funcionava na prática?

No final da discussão, é importante que os estudantes registrem as suas conclusões. Solicitar a um representante de cada grupo que exponha as conclusões da equipe. Nesse momento, o professor deve estar atento e intervir no caso de possíveis equívocos de interpretação.

O objetivo é facilitar a percepção de que, durante a Primeira República, os coronéis tinham muita influência sobre o voto dos eleitores, uma vez que a grande maioria da população brasileira morava no campo e era analfabeta. Mostrar que a política praticada na época ficava restrita aos interesses de uma minoria constituída por políticos e fazendeiros e

para que essas pessoas mantivessem o poder em suas mãos, faziam trocas de favores de toda ordem, desde o controle de cargos públicos até a realização de mínimos benefícios à população.

Cabe destacar ainda que, para a maioria da população, o ato de votar era visto com indiferença. O povo, em sua maioria, não tinha consciência de sua importância. Assim, a política era usada para a manutenção dos interesses de uma elite que pouco se importava com as mazelas sociais por que passava a maioria da população.

Em seguida, pode-se pedir que leiam o texto *Produção do filme Besouro* (YUMPU, 2015) (Anexo D), que contém uma síntese da biografia do cineasta João Daniel Tikhomiroff e a uma entrevista em que ele relata algumas informações sobre o processo de produção do filme. Também solicitar para que leiam o texto historiográfico com o título *O capoeira besouro mangangá: alguns aspectos culturais do recôncavo da Bahia (1890-1930)* (PIRES, 2007) (Anexo D), do historiador Antônio Liberac Cardoso Simões Pires, baseado na História oral e em registros policiais sobre a vida de Besouro. Solicitar aos grupos que comparem os textos sobre a representação fílmica e historiográfica, discutam e, em seguida, exponham suas conclusões.

Para Napolitano (2011), utilizar textos de apoio relacionados ao filme é uma prática importante, pois oferecem subsídios para problematizar e levantar questões sobre o conteúdo veiculado, enriquecendo a aprendizagem do estudante. Acrescenta, também, que a utilização de “textos e documentos em outra linguagem [...] é especialmente útil para provocar no aluno certo distanciamento do impacto inicial, de ordem cognitiva e ideológica, que os filmes costumam causar nos espectadores mais envolvidos.” (NAPOLITANO, 2011, p. 85).

Ao final, informar aos estudantes que, no encontro seguinte, as cinco aulas do período serão ocupadas com a disciplina de História para a projeção do filme e término das atividades organizadas para a sequência. Para isso, o professor já deve ter se organizado com a supervisão e os demais professores a fim de que emprestem suas aulas.

---

#### Recursos didáticos

Aula expositiva, textos, quadro de giz

---

#### Critérios de Avaliação

Nesta etapa, o professor avalia se os estudantes são competentes para:

- Compreender o conceito de coronelismo e de como ele funcionou durante a Primeira República.
-

- 
- Compreender que a política praticada durante a Primeira República ficava restrita aos interesses de uma minoria constituída por políticos e fazendeiros.
  - Analisar os dados do filme e explicitar a formação do diretor, suas influências artísticas e posição político-ideológica.
  - Compreender como funcionam alguns aspectos da produção de um filme, tais como: locação (no caso dos filmes históricos, na maioria das vezes, não correspondem aos lugares onde realmente ocorreram os fatos), montagem de cenário e seleção dos atores.
- 

#### Referências

CARVALHO, José Murilo. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003)>. Acesso em: 31 maio 2015.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. O capoeira Besouro Mangangá: alguns aspectos culturais do Recôncavo da Bahia (1890-1930). In: GODINHO, Luís Flávio R.; SANTOS, Fábio Josué S. (Org.) **Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade**. Amargosa, Bahia: Ed. CIAN, 2007. p. 45-49. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/bibliotecacfp/.../livros...reconcavo-da-bahia.../download>>. Acesso em: 25 maio 2015.

RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

TIKHOMIROFF, João Daniel. **Besouro**. Brasil: Mixer, Miravista, Globo Filmes, teleimage, 2010. 1 videodisco (94 min).

YUMPU. **Mixer, Miravista e Globo filmes apresentam Besouro**. Um filme de João Daniel Tikhomiroff. Pressbook Besouro. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12473136/mixer-miravista-e-globo-filmes-apresentam-um-filme-de-besouro>>. Acesso em: 28 maio 2015.

#### Atividade 7

Um olhar crítico sobre as representações do negro na atualidade

---

Tempo estimado  
5 aulas.

---

Conteúdo  
A representação do negro no filme *Besouro* (2010)

---

Objetivos específicos:

---

- 
- Identificar mudanças e permanências na representação do negro em relação aos filmes assistidos anteriormente.
  - Identificar a mensagem principal do filme.
  - Identificar diferentes pontos de vista entre o filme e a historiografia sobre Besouro.
- 

### Metodologias e estratégias

---

Iniciar retomando brevemente conteúdos da aula anterior. Antes da projeção, entregar a sinopse, a ficha técnica e um roteiro para análise fílmica, que servirão para estabelecer parâmetros de observação sobre questões interpretativas, como:

- 1) Em que local e em que época se desenvolve a história contada pelo filme?
- 2) Há personagens negros no filme? Como são representados?
- 3) Há personagens negros estereotipados? Quais?
- 4) Qual é a mensagem principal da obra?

Antes de iniciar a exibição do filme, lembrar aos estudantes de não fazerem anotações durante a apresentação, pois considera-se que essa prática dispersa a atenção de elementos representativos, que podem ser utilizados em aulas posteriores. Durante a exibição, fazer poucas e breves pausas (já calculadas e mencionadas de antemão), chamando a atenção para os aspectos mais importantes.

Finalizada a exibição, questionar a turma com base nas questões do roteiro de análise. Solicitar que respondam por escrito às questões do roteiro e que exponham suas conclusões para os colegas. Durante as exposições, o professor deverá estar atento a possíveis equívocos de leitura fílmica, fazendo as intervenções necessárias para corrigi-las. Convém incentivar todos os membros do grupo a fazerem considerações complementares durante a exposição. Nesse momento, o docente poderá intervir quando necessário, confirmando, confrontando dados, concordando ou discordando com o que está sendo exposto.

---

### Recursos didáticos

Filme, sala de vídeo, retroprojektor e textos de apoio

---

### Critérios de Avaliação

Nesta etapa, o professor avalia se os estudantes são competentes para:

- Identificar mudanças e permanências na representação do negro em relação aos filmes
-

---

assistidos anteriormente.

- Compreender a mensagem principal veiculada pelo filme.
  - Identificar e interpretar os diferentes pontos de vista entre o filme e a historiografia sobre Besouro.
- 

#### Referências

TIKHOMIROFF, João Daniel. **Besouro**. Mixer e Buena Vista Internacional, 2010. 1 videodisco (94 min).

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta busca compreender como os estudantes apropriam-se dos conteúdos étnicos sobre o negro, sobretudo os veiculados por filmes, e discutir a importância do seu uso em sala de aula. Como já mencionado, o professor deve considerar que a escola não é o único local onde se ensina História e que as mídias também sugerem informações sobre fatos, contextos e personagens. Elas incitam a reflexão sobre diferentes espaços e culturas. Essas características validam o filme enquanto objeto e fonte de análise para compreensão de como a imagem de “outro” é construída e porque é representada de determinada maneira, auxiliando os estudantes a compreenderem melhor o mundo em que estão inseridos.

A sequência didática apresentada tem a intenção de contribuir para a interação entre professores e estudantes, oportunizando momentos de reflexão e de crítica sobre a forma como o negro brasileiro tem sido representado nos meios de comunicação, sobretudo no cinema. Espera-se que esta proposta possa contribuir, enquanto material pedagógico, para a promoção de discussões e de reflexões sobre as relações raciais no ambiente escolar, funcionando como um profícuo produto educacional.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Rio de Janeiro DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Presidência da República. Casa Civil. 2003. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) >. Acesso em: 28 maio 2015.

LOPES, Fernanda et al. **Raças e Etnias**. Adolescentes e jovens para educação entre pares. BRASIL. Ministério da Saúde. (Série Manuais, n. 69). 2010. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia\\_racas.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_racas.pdf).> Acesso em: 31 maio 2015.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema**: educação para as mídias. São Paulo: Ed. do Brasil, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ANEXOS

ANEXO A - Textos utilizados para análise do óleo sobre tela *Redenção de Cã*

1 – O futuro era branco

SEYFERTHÉ, Giralda. **O futuro era branco**. 04 dez. 2014. Disponível em:<  
<http://forum.outerspace.terra.com.br/index.php?threads/o-futuro-era-branco-hist%C3%B3ria-arte-racismo.392978/>>. Acesso em: 30 maio 2015.

[...]

Desde os tempos medievais, vários estudiosos procuraram adequar a diversidade humana aos acontecimentos descritos no livro do Gênesis, interpretando e reinterpretando o repovoamento do mundo – depois do Dilúvio – de várias maneiras. E especularam sobre quais nações ou povos teriam derivado dos três irmãos.

Antes que surgissem as primeiras classificações raciais da humanidade no século XVIII, duas crenças se afirmaram depois da descoberta da América, quando o conhecimento sobre outros povos se ampliou: os povos considerados decadentes estariam associados ao paganismo, e os negros estariam vinculados à prole de Cã. Mesmo com a utilização de vários critérios para justificar essas “descobertas”, especialmente práticas religiosas, canibalismo e outros “costumes” considerados inconciliáveis com a civilização cristã, era normal associar a cor escura da pele à degeneração mais extrema – condição mais do que conveniente para justificar a prática da escravidão. Aqueles que se apoiavam na Bíblia sustentavam que todas as raças humanas descendiam de um só tipo, e que as diferenças entre os europeus e os outros povos se deviam a graus distintos de decadência e, por vezes, a fatores ambientais e climáticos.

De acordo com essa linha de pensamento, os descendentes de Jafé teriam dado origem aos europeus, e os de Sem, aos asiáticos. Mas os de Cã, que acabariam servindo de estopim para o surgimento dos negros africanos, que seriam assolados por uma maldição. Esta teve início quando Noé, em um momento de embriaguez, despido, adormeceu. Enquanto seus irmãos trataram de cobri-lo em sinal de respeito, Cã riu da condição de seu pai. Mais tarde, ao saber da história, Noé amaldiçoou esse filho, condenando toda a sua descendência à escravidão. Tal episódio, contado no livro do Gênesis, do Antigo Testamento, resultou na posterior desqualificação racial dos negros. Por isso o teor religioso nos discursos sobre a desigualdade biológica da humanidade prevaleceu ao longo do século XIX, justificando a suposta inferioridade da “raça negra”, inclusive no Brasil.

As analogias bíblicas foram aos poucos substituídas por outras teorias. Vários cientistas que classificaram a humanidade em raças, com base em critérios geográficos, linguísticos e biológicos díspares, acreditavam que a “raça branca” teria surgido na região do Cáucaso ou na região montanhosa no norte da Índia. Daí a utilização de termos como camita, semita ou caucasiano para designar certas tipologias raciais criadas pela Antropologia, inclusive no início do século XX. Em geral, os camitas englobavam os negros, ao passo que os semitas abrangiam não só os judeus como todos os outros povos do Oriente Médio.

Essas observações mostram como eram arbitrárias as formas de classificação racial, inclusive quando passaram do campo religioso para os domínios da ciência. Até mesmo o mito da superioridade da “raça ariana” se apoiou em uma suposta verdade científica, quando o teórico racista francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) publicou seu famoso Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas (1853-1855). Ele se referiu ao “excesso de mestiçagem” para justificar a decadência das civilizações. Gobineau chegou a viver algum tempo no Rio de Janeiro como representante diplomático da França, entre 1869 e 1870, e alegou que, por conta do desregramento da mistura de raças desiguais, o Brasil jamais alcançaria um estágio elevado de civilização.

Essas questões marcaram intensos debates sobre como se daria a formação do povo brasileiro, sobretudo no início da República. Neles estavam mergulhados vários pensadores – como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alfredo Ellis Junior, Oliveira Vianna e Nina Rodrigues –, além de políticos, funcionários públicos de alto escalão encarregados da política imigratória e nacionalistas de todos os matizes. Todos eles discutiam a mestiçagem, tendo em mente uma futura raça histórica brasileira, resultante de um processo de branqueamento da população. Essa tendência presumia a ausência de preconceito racial no Brasil, a intenção de se procurar cônjuges mais claros dentro da sociedade e a continuidade da imigração europeia – que atingiu seu auge entre 1888 e 1914.

[...]

2 – Verbete - Biografia de Modesto Brocos y Gomes (1852 - 1936)

MODESTO BROCOS. In: RODRIGUES, Tânia Francisco et al. (Ger.) **Enciclopédia Itaú Cultural**. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21328/modesto-brocos> >. Acesso em: 24 maio 2015.

Modesto Brocos y Gomez (Santiago de Compostela, Espanha 1852 - Rio de Janeiro RJ 1936). Pintor, gravador, ilustrador, desenhista, professor. Inicialmente estuda desenho

com o irmão Isidoro, escultor e secretário da Academia de Belas Artes de La Coruña, Espanha. Viaja para a Argentina, por volta de 1870, onde trabalha como ilustrador. Em 1872 vem para o Brasil e, três anos depois, frequenta como aluno livre os cursos da Academia Imperial de Belas Artes - Aiba, no Rio de Janeiro, é aluno de Victor Meirelles (1832 - 1903) e Zeferino da Costa (1840 - 1915). Em 1877, realiza cursos de aperfeiçoamento em Paris, na École Nationale Supérieure des Beaux-Arts [Escola Nacional Superior de Belas Artes], como aluno de Henri Lehmann (1814 - 1882). Posteriormente frequenta a Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, e o ateliê do pintor Federico Madrazo y Kuntz (1815 - 1894), ambos em Madri. Em 1882, cursa a Academia Chigi, em Roma. Pinta cenas de gênero, retratos e pintura de paisagens. Retornando ao Brasil, assume a cadeira de professor de desenho figurado da Escola Nacional de Belas Artes - Enba, em 1891, a convite do escultor Rodolfo Bernardelli (1852 - 1931), cargo que exerce até seu falecimento. Entre seus alunos estão Quirino Campofiorito (1902 - 1993), Reis Júnior (1903 - 1985) e Sigaud (1899 - 1979). Brocos é autor de livros sobre o ensino artístico: *A Questão do Ensino das Belas Artes*, 1915 e *Retórica dos Pintores*, 1933. Destaca-se também pelo incentivo ao desenvolvimento da gravura no país. Em 1952, o Museu Nacional de Belas Artes - MNBA, do Rio de Janeiro, realiza mostra sobre sua produção, em comemoração do centenário de seu nascimento.

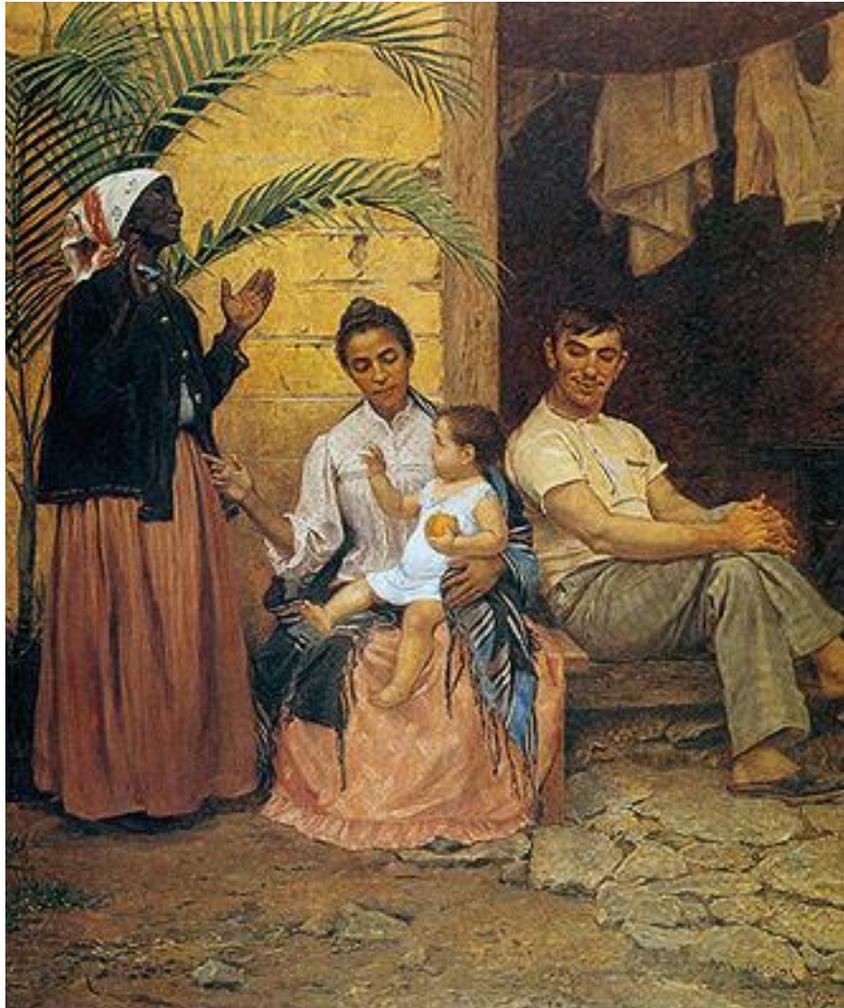
#### Comentário crítico

O pintor espanhol Modesto Brocos viaja para a Argentina, por volta de 1870, onde trabalha como ilustrador. Em 1872, passa a residir no Rio de Janeiro. Faz ilustrações para o periódico *O Mequetrefe*, no qual, como aponta o historiador da arte Teixeira Leite, introduz uma novidade: a intercalação entre desenho e texto. Em 1877, o artista aperfeiçoa-se em Paris, Madri e Roma. Realiza, nesse período, uma de suas mais importantes composições históricas: *A Defesa de Lugo*, 1886.

A convite do escultor Rodolfo Bernardelli (1852 - 1931) retorna ao Brasil para assumir o cargo de professor de desenho figurado da Escola Nacional de Belas Artes - Enba, em 1891. Realiza, em 1892, a tela *Engenho da Mandioca*, na qual enfoca os costumes da roça, obra que se destaca pelo uso das cores e da luz. O tema rural torna-se constante em sua produção, como em *Descascar Goiabas* e *A Peneirar Café*, ambas de 1901. *Redenção de Cã*, 1895, um de seus quadros mais famosos, tem, para Teixeira Leite, um caráter alegórico e deve ser compreendido como uma alusão ao progressivo branqueamento da raça negra, dentro do conceito de eugenia em voga no final do século XIX.

### 3 – Redenção de Cã

SEYFERTHÉ, Giralda. **O futuro era branco**. 04 dez. 2014. Disponível em: <<http://forum.outerspace.terra.com.br/index.php?threads/o-futuro-era-branco-hist%C3%B3ria-arte-racismo.392978/>>. Acesso em: 30 maio 2015.



### 4 - “O que é raça? O que é etnia?”

LOPES, Fernanda et al. **Raças e Etnias**. Adolescentes e jovens para educação entre pares. BRASIL. Ministério da Saúde. (Série Manuais, n. 69). 2010. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia\\_racas.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_racas.pdf).> Acesso em: 31 maio 2015.

Raça – conceito que teve intenso uso ideológico no século XIX para justificar a ideia de que há raças superiores e inferiores, o que legitimou a subjugação e a exploração de povos considerados, sob essa lógica; biologicamente inferiores. A ciência do século XX, especialmente a genética, demonstrou que o conceito biológico de raça não tem sustentação científica, porque há mais diferenças entre os indivíduos considerados da mesma raça, do

ponto de vista genético, do que entre as supostas raças, ou seja, a espécie humana é única e indivisível. As diferenças de fenótipo (diferenças aparentes) não implicam diferenças biológicas ou genéticas que justifiquem a classificação dos sujeitos em diferentes raças ou que justifiquem a distinção hierárquica entre os povos (raças superiores ou inferiores). O termo “raça” ainda é utilizado para informar como determinadas características físicas (cor de pele, tipo e textura de cabelo, formato do nariz e do crânio, formato do rosto) e, também, manifestações culturais que influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar dos sujeitos na sociedade brasileira em razão da carga de preconceito e discriminação aos quais estão submetidos os grupos não brancos.

Etnia – refere-se a um grupo de pessoas que consideram ter um ancestral comum e compartilham da mesma língua, da mesma religião, da mesma cultura, das tradições e visão de mundo, do mesmo território ou das mesmas condições históricas, independentemente das características físicas.

### **Conceitos Importantes**

Preconceito - conjunto de crenças e valores preconcebidos e apreendidos, sem razão objetiva ou refletida, que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com esses. No terreno das relações raciais, o emprego do termo normalmente se refere “ao aspecto negativo de um grupo herdar ou gerar visões hostis a respeito de outro, distinguível com base em generalizações”.

Racismo - é uma ideologia que justifica a organização desigual da sociedade ao afirmar que grupos raciais ou étnicos são inferiores ou superiores, em vez de considerá-los simplesmente diferentes. Ele opera pela atribuição de sentidos pejorativos a características peculiares de determinados padrões da diversidade humana e de significados sociais negativos aos grupos que os detêm. Não se trata de uma opinião pessoal, porque as ideias preconceituosas e as atitudes racistas e discriminatórias são mantidas por gerações e, em cada tempo e lugar, elas se manifestam de um modo, por meio de piadas, da apresentação de personagens negros e índios nos filmes, novelas, desenhos, propagandas etc.

Discriminação racial - corresponde à expressão ativa ou comportamental do racismo e do preconceito racial. O preconceito e o racismo são modos de ver, concepções, representações sobre determinadas pessoas ou grupos sociais racializados. A discriminação

racial remete a ações em que essas representações são apresentadas por meio de práticas sociais e cotidianas, gerando situações de desvantagem e desigualdades entre os segmentos populacionais envolvidos. Manifestam-se de forma intencional ou não, seja pela atribuição de rótulos pejorativos, seja até mesmo pela negação do acesso aos bens públicos e constitucionais, como saúde, educação, justiça, habitação, participação política etc.

## ANEXO B - Textos utilizados para análise da música

### 1 - De Canudos para o Brasil: a história da palavra favela

RODRIGUES, Sérgio. **De Canudos para o Brasil**: a história da palavra favela. Blog Sobre palavras. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavrascuriosidades-etimologicas/favela-de-canudos-para-o-brasil/>>. Acesso em: 24 maio 2015.

Em sua acepção dominante de “conjunto de habitações populares toscamente construídas (por via de regra em morros) e com recursos higiênicos deficientes” (Aurélio), a palavra favela é um brasileirismo que tem história de clareza incomum – e além do mais ligada a um dos maiores clássicos da literatura brasileira.

Publicado em 1902, “Os sertões”, de Euclides da Cunha, sobre a guerra de Canudos (1896-1897), descreve a região do sertão baiano em que tinham se assentado os fiéis do beato Antônio Conselheiro falando de uma “elítica curva fechada ao sul por um morro, o da Favela, em torno de larga planura ondeante onde se erigia o arraial de Canudos...”. O nome do morro, explica o autor, devia-se a uma planta comum por ali, as favelas, “anônimas ainda na ciência – ignoradas dos sábios, conhecidas demais pelos tabaréus...”.

Euclides se referia à *Jatropha phyllacantha*, também conhecida como faveleira e mandioca-brava, de nome formado provavelmente como diminutivo de fava. Mas o papel da origem botânica da palavra nessa história se encerra aí. Ocorre que no morro da Favela, que tinha posição estratégica, acamparam as tropas federais enviadas para esmagar Canudos.

Agora a palavra passa de Euclides para o etimologista Antenor Nascentes: de volta ao Rio de Janeiro, “veteranos da campanha pediram permissão ao ministério da Guerra para construir casas para suas famílias no morro da Providência. Daí por diante, o morro, seja como recordação da campanha, seja por alguma semelhança de aspecto ou por estar sobranceiro à cidade, como o de Canudos, passou a chamar-se da Favela, nome que se tornou por assim dizer nacional”.

Segundo o Houaiss, o primeiro registro escrito da nova acepção, ainda como nome próprio, apareceu na revista semanal carioca “Careta” em 1909. Desde então o termo virou substantivo comum e – como as próprias favelas – passou a ocupar cada vez mais espaço na paisagem cultural do país. Há algumas décadas era usual encontrar nos dicionários definições abertamente preconceituosas que falavam em “local onde residem marginais”. Hoje a acepção propriamente pejorativa se restringe ao uso figurado do termo, às vezes empregado

com o sentido de “lugar de mau aspecto; situação que se considera desagradável ou desorganizada” (Houaiss).

Como curiosidade, vale registrar que a tradução argentina de favela, *villa*, também teve um livro em sua origem. A semelhança parcial de grafia é mera coincidência: *villa* é uma palavra clássica do espanhol (em português, “vila”). Segundo contam José Gobello e Marcelo H. Oliveri em seu *Novísimo diccionario lunfardo*, o vocábulo virou sinônimo de favela como forma reduzida de *villa miseria*, expressão criada pelo escritor Bernardo Verbitsky em seu romance “Villa Miseria também é América”, de 1955.

## 2 - Modernização da cidade do Rio de Janeiro (1927)

PELEQUE, Gato. **A favela vai abaixo**. MPB Brasil. Disponível em: <<http://mpbartistas.blogspot.com.br/2006/03/favela-vai-abaixo.html>>. Acesso em: 31 maio 2015.

Contratado pelo prefeito Prado Júnior, o urbanista Alfred Agache elaborou, em 1927, um extenso plano de remodelação da cidade do Rio de Janeiro, que incluía a demolição do morro da Favela, situado próximo da zona portuária. Muito discutido pela imprensa, o projeto inspiraria o samba "A Favela Vai Abaixo", no qual Sinhô protestava contra a ameaça de desabrigo dos moradores: "Minha cabrocha, a Favela vai abaixo / quanta saudade tu terás deste torrão / (...) / vê agora a ingratidão da humanidade / (...) / impondo o desabrigo ao nosso povo da Favela".

Contava o poeta Luís Peixoto que o compositor, valendo-se de sua popularidade, chegou a pedir a um ministro de estado sua intercessão junto ao prefeito para que a demolição não se realizasse. Sendo uma das melhores melodias de Sinhô, "A Favela Vai Abaixo" foi destaque numa revista teatral de nome idêntico.

Contrastando com a pesada versão original de Francisco Alves, a composição ganhou uma graça especial, bem mais fiel ao estilo do autor, na gravação realizada por Mário Reis, em 1951 (álbum de três discos sobre Sinhô, com preciosos arranjos de Radamés Gnattali). Isso leva a crer que, na dupla formada pelos dois cantores, nos idos de trinta, foi benéfica a influência de Mário sobre Chico, ajudando-o a se desfazer do ranço operístico, incompatível com a interpretação de sambas como este.

### 3 - Biografia de José Barbosa da Silva (Sinhô)

MURGEL, Carô. **Sinhô**. MPBNET. Disponível em: <<http://www.mpbnet.com.br/musicos/sinho/index.html>>. Acesso em: 31 maio 2015.

José Barbosa da Silva, o Sinhô, nasceu no Rio de Janeiro em 18 de setembro de 1888 - foi o mais reconhecido compositor carioca de 1920 (quando explodiram no carnaval carioca o samba Fala meu Louro e a marcha O Pé de Anjo) até sua morte em 04 de agosto de 1930 - a bordo da velha barca que fazia a travessia entre a Ilha do Governador e o Cais Pharoux.

Polêmico, era constantemente acusado de plagiar composições ou de "se apropriar" indevidamente de músicas alheias garantindo serem suas. Para isso, tinha sempre uma boa resposta na ponta da língua: "Samba é como passarinho. É de quem pegar". Talvez por isso, foi o primeiro compositor brasileiro a se preocupar com direitos autorais - fazendo questão de carimbar cada uma de suas partituras com seu nome e assinatura. Isso depois de passar por um terreiro de Candomblé para que seu pai de santo garantisse o sucesso da música, com uma reza.

José Ramos Tinhorão garantia que Sinhô havia inventado a batida da Bossa Nova com quase 30 anos de antecedência - para substituir o baixo do violão em voga na época, ele usava as cordas maiores para fazer um acompanhamento à base de contratempos rítmicos.

Controvertido, mulherengo, vaidoso, maldizente, Sinhô era, na verdade, um dos mais bem-humorados compositores brasileiros do início do século.

### 4 – Canção A favela vai abaixo (Sinhô, 1928)

SINHÔ. **A favela vai abaixo**. In: Letras.mus.br. Disponível em: <<http://letras.mus.br/sinho/389472/>>. Acesso em: 28 maio 2015.

Minha cabocla, a Favela vai abaixo  
 Quanta saudade tu terás deste torrão!  
 Da casinha pequenina de madeira  
 que nos enche de carinho o coração  
 Que saudades ao nos lembrarmos das promessas  
 que fizemos constantemente na capela!  
 Pra que Deus nunca deixe de olhar

por nós da malandragem e pelo morro da Favela  
Vê agora a ingratidão da humanidade  
O poder da flor sumítica, amarela  
quem sem brilho vive pela cidade  
impondo o desabrigo ao nosso povo da Favela  
Minha cabocla, a Favela vai abaixo  
Ajunta os troço, vamo embora pro Bangu  
Buraco Quente, adeus pra sempre meu Buraco  
Eu só te esqueço no buraco do Caju  
Isto deve ser despeito dessa gente  
porque o samba não se passa para ela  
Porque lá o luar é diferente  
Não é como o luar que se vê desta Favela  
No Estácio, Querosene ou no Salgueiro  
meu mulato não te espero na janela  
Vou morar na Cidade Nova  
pra voltar meu coração para o morro da Favela

## ANEXO C - Textos utilizados para análise fílmica

### 1 - Conceito de coronelismo

CARVALHO, José Murilo. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em:<  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003)>.  
Acesso em: 31 maio 2015.

“[...] o coronelismo é, então, um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual garante, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária. O coronel hipoteca seu apoio ao governo, sobretudo na forma de votos. Para cima, os governadores dão seu apoio ao presidente da República em troca do reconhecimento deste de seu domínio no estado. O coronelismo é fase de processo mais longo de relacionamento entre os fazendeiros e o governo [...]”

### 2 - A cidadania no Brasil

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 52-53.

No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos. Outros dirigiram-se às cidades, como o Rio de Janeiro, onde foram engrossar a grande parcela da população sem emprego fixo. Onde havia dinamismo econômico provocado pela expansão do café, como em São Paulo, os novos empregos, tanto na agricultura como na indústria, foram ocupados pelos milhares de imigrantes italianos que o governo atraía para o país. Lá, os ex-escravos foram expulsos ou relegados aos trabalhos mais brutos e mais mal pagos.

As consequências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social. Nem mesmo o objetivo dos defensores da razão nacional

de formar uma população homogênea, sem grandes diferenças sociais, foi atingido. A população negra teve que enfrentar sozinha o desafio da ascensão social, e frequentemente precisou fazê-lo por rotas originais, como o esporte, a música e a dança. Esporte, sobretudo o futebol, música, sobretudo o samba, e dança, sobretudo o carnaval, foram os principais canais de ascensão social dos negros até recentemente.

As consequências da escravidão não atingiram apenas os negros. Do ponto de vista que aqui nos interessa - a formação do cidadão -, a escravidão afetou tanto o escravo como o senhor. Se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor tampouco o fazia. O senhor não admitia os direitos dos escravos e exigia privilégios para si próprio. Se um estava abaixo da lei, o outro se considerava acima. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática. Ainda hoje, apesar das leis, aos privilégios e arrogância de poucos correspondem o desfavorecimento e a humilhação de muitos.

### 3 - Arquétipos dos negros

MELO, Dafne. (Coord.). **Arquétipos dos negros**. Representações do negro na mídia brasileira. Grupo negritude e cinema produções. Disponível em: <<http://negromidiaeducacao.xpg.uol.com.br/arquetipos.htm>>. Acesso em: 28 maio 2015.

O primeiro capítulo do livro<sup>3</sup> é o que debate o enquadramento de personagens negros em arquétipos e caricaturas. João Carlos Rodrigues apresenta o que seriam as categorias arquetípicas e defende que todos os personagens são criados a partir de uma delas, ou a partir de uma mescla de duas ou mais. Separamos, como convite à leitura do livro e como uma das bases de nossos estudos acerca desse tópico, algumas dessas classificações, e elencamo-las abaixo, com descrições breves, mas suficientemente introdutórias:

- **Pretos-Velhos**: aparecem como conformistas, em oposição ao negro militante. São bondosos, simpáticos, ignorantes, supersticiosos; não surgem com muita frequência no cinema brasileiro e, quando aparecem, jamais ultrapassam o nível de coadjuvante. Exemplos: Tia Anastácia, de *O sítio do Pica-Pau Amarelo* (série infantil iniciada em 1921); *Caiçara*, *Santuário*, *Sinhá moça* e *O saci*.

---

<sup>3</sup> Melo (2015), acima referenciada e autora do texto reproduzido neste anexo, cita o livro de RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

- Mãe-Preta: estereótipo tipicamente oriundo de uma sociedade escravocrata, onde muitas vezes a escrava amamenta e cuida do filho do sinhô branco. João considera que esse arquétipo não é tão comum no cinema moderno brasileiro. Embora o exemplo não apareça no livro, vale o destaque para a personagem Mãe Quitéria, de *A hora e vez de Augusto Matraga*, conto escrito por Guimarães Rosa, e que recebeu sua versão cinematográfica pelas mãos de Nelson Pereira dos Santos.
- Mártir: moldura aplicada a personagens masculinos ou femininos, que surge, geralmente, na ficção brasileira que trata da escravidão, e registra os excessos “de sadismo e tirania” que ficaram no imaginário popular, como o Negrinho do Pastoreio no Rio Grande do Sul e Escrava Anastácia no Rio de Janeiro. Exemplos: *O negrinho do pastoreio* foi filmado em 1973 por Antonio Augusto da Silva Fagundes; vídeo *Anástácia, escrava e santa*, de Joatan Vilella Berbel.
- Negro de Alma Branca: negro que recebeu uma boa educação e por meio dela foi (ou quer ser) integrado à sociedade branca. Exemplos: *Xica da Silva* ([link - veja a resenha](#)), de Carlos Diegues; *O mulato*, livro de Aluísio Azevedo, personagem Raimundo; *Também somos irmãos*, de José Carlos Burle, personagem protagonista (o advogado); o jornalista Jorge do filme *Compasso de espera*, de Antunes Filho; os filmes protagonizados por Pelé, como *O rei Pelé*, *A Marcha e Os trombadinhas*; *Aleluia Gretchen*, de Sílvio Back, em que o negro criado por uma matriarca alemã simpatizante do nazismo, pinta a cara de branco e usa uma suástica.
- Nobre selvagem: precede a própria colonização do Brasil. Possui “dignidade, respeitabilidade, força de vontade, não é conformista nem ambíguo” (como o negro de alma branca). Exemplos: o herói de *Ganga Zumba* ([link - ver resenha](#)), de Carlos Diegues; o Zumbi de *Quilombo* ([link - ver resenha](#)), também de Diegues; o protagonista de *Chico rei*, de Walter Lima Júnior.
- Negro revoltado: variante belicosa do nobre selvagem. No Brasil, o grande representante é Zumbi dos Palmares, pintado como grande herói nacional/popular. Outros exemplos: *Sinhá moça* ([link- ver resenha](#)), de Tom Payne e Oswaldo Sampaio; *A marcha*; o Chico Diabo de *A grande feira*, 1961; o Firmino, personagem central de *Barravento*, de Glauber Rocha.
- Negão: arquétipo baseado na atribuição de apetites sexuais pervertidos ou insaciáveis aos negros, já notada em obras clássicas como *As mil e uma noites* (compilação de contos da literatura persa/árabe) e *Os Lusíadas*, de Camões. O negão, como caricatura, é o estuprador sanguinário, o terror dos pais-de-família, o vingador social. Exemplos: o protagonista de *A rainha diaba*, de Antonio Carlos Fontoura; o terrível Ismael, da peça *Anjo negro*, de Nelson

Rodrigues; também no romance *Bonitinha mas ordinária* de Néelson Rodrigues adaptado duas vezes para o cinema (1963 e 1980); *A menina e o estuprador*, de Conrado Sanchez, produção paulista da Boca do Lixo.

- Malandro: é apresentado com maior frequência como mulato do que como negro. Suas características: o recorrente terno branco, ambivalência, abuso de confiança, instabilidade, erotismo, mutabilidade, esperteza, etc. Exemplos: o Chico Juca de *Memórias de um sargento de milícias*, livro de Manuel Antônio de Almeida; peça *Gimba*, de Gianfrancesco Guarnieri e *O Boca de Ouro*, de Nelson Rodrigues (ambas adaptadas para o cinema); o malandro ingênuo foi interpretado por Grande Otelo em *Amei um bicheiro*, de 1952 e *Três vagabundos*, também de 1952. Embora não seja enquadrado pelo autor nessa classificação, entendemos que o personagem Firmino, de *Barravento*, se encaixa mais aqui do que em “Negro revoltado”, embora apresente traços dos dois arquétipos.
- Favelado: embora nem todo favelado seja negro, foi por intermédio desse estereótipo que foram apresentados os primeiros negros "realistas", os mais verossímeis retratos do proletariado e do lumpem-proletariado do cinema nacional. Exemplos: *Favela dos meus amores*, de Humberto Mauro; *Orfeu Negro*, de Marcel Camus; peça teatral *Orfeu da Conceição*, de Vinícius de Moraes e Antonio Carlos Jobim; *Cinco vezes favela*; *Rio 40 graus*; *Rio Zona Norte*; *Assalto ao trem pagador* (link –ver resenhas);
- Crioulo Doido: endiabrado, infantil, brincalhão. Mesmo quando adulto, suas características são assexuadas, inofensivas (opostas às do Negão). Tem seu equivalente feminino na Nega Maluca. Em nosso folclore, é o Saci Pererê. Exemplos: filmes *O saci*, *O Pica-Pau amarelo e Brasa Adormecida*; canção *Samba do crioulo doido*. Seus personagens são facilmente interpretados pelos já citados Grande Otelo e Mussum.
- Mulata boazuda: companheira do malandro e sua equivalente do sexo feminino. É bela, vaidosa, sensual, altiva, impetuosa, ciumenta, promíscua, irritadiça. Exemplos: mulata Vidinha, de *Memórias de um Sargento de Milícias*; personagens de Luiza Maranhão (*Barravento e A grande feira*), Lurdes de Oliveira (*Orfeu Negro e Os bandeirantes*) e Zezé Motta (*Xica da Silva*).
- Musa: tipo ainda pouco frequente na arte brasileira. É pudica, respeitável, doce, meiga. Seus melhores exemplos são a Eurídice de *Orfeu Negro* e nas personagens de Zezé Motta e Adele Fátima em *Natal da Portela*.
- Afro-baiano: tipo ainda em formação. Trata-se do cidadão brasileiro de pele negra que procura acentuar seus traços culturais africanos nas roupas, nos penteados, etc. Exemplos: é

ironizado em personagens do programa *Casseta e Planeta*; o pintor Don Juan do filme *As aventuras amorosas de um padeiro*. Não se encontra até pelo fato de sua produção ser posterior, no livro, mas entendemos que Lazaro Ramos em *Ó pai ó*, também se enquadra nesse arquétipo.

## ANEXO D – Filmes: sinopses e textos relacionados

## 1 – Sinopse: O Despertar da Redentora (1942)

CINE BRAZIL. **O despertar da redentora** (1942). Sinopse. Disponível em: <<http://cinebrazil.blogspot.com.br/2013/09/o-despertar-da-redentora-1942.html>>. Acesso em 30 maio 2015.

Relato de um episódio da vida da Princesa Isabel aos 16 anos de idade. O caso teria sido o estopim do seu interesse pela questão da abolição da escravatura no Brasil.

## 2 – Sinopse: Orfeu do Carnaval (1959)

ADOROCINEMA. **Orfeu do carnaval**. Sinopse. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-261/>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

No Carnaval, Orfeu (Breno Mello), condutor de bonde e sambista do morro, se apaixona por Eurídice (Marpessa Dawn), uma jovem do interior que vem para o Rio de Janeiro fugindo de um estranho fantasiado de Morte (Ademar da Silva). O belo amor de Orfeu por Eurídice, no entanto, desperta a ira da ex-noiva do galã, Mira (Lourdes de Oliveira) e a Morte acompanha tudo de perto.

## 3 - Sinopse: Rio Babilônia (1982)

ADOROCINEMA. **Rio Babilônia**. Sinopse. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-230017/>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

Um jornalista é convidado a acompanhar um traficante internacional de ouro em sua estadia no Rio de Janeiro, e começa a investigar sua vida. Eles acabam passando por diversas situações na cidade, desde muitas festas até confrontos com a polícia.

## 3 - Sinopse: Besouro (2009)

ACADEMIA BRASILEIRA DE CINEMA. **Besouro**. Ficha Técnica. Disponível em: <[http://www.academiabrasileiradecinema.com.br/site/index.php?option=com\\_content&task=ew&id=1165&Itemid=525&limit=1&limitstart=1](http://www.academiabrasileiradecinema.com.br/site/index.php?option=com_content&task=ew&id=1165&Itemid=525&limit=1&limitstart=1)>. Acesso em: 31 maio 2015.

Besouro foi o maior capoeirista de todos os tempos. Um menino que, ao se identificar com o inseto que desafia as leis da física, desafia ele mesmo as leis do preconceito e da opressão, transformando-se num herói. Besouro é um filme de aventura, ação, misticismo e paixão.

<p><b>Ficha técnica</b>  Diretor: João Daniel Tikhomiroff  Produtor: Vicente Amorim  Produtor associado: Daniel Filho  Produtor executivo: Caique Martins Ferreira  Produtora delegada: Eliane Ferreira  Coordenador das cenas de ação: Dee Dee  Preparação de elenco: Fátima Toledo  Figurista: Bia Salgado  Maquiador: Martin Macias  Diretor de Arte: Claudio Amaral Peixoto  Diretor de Fotografia: Enrique Chediak  Documentário e making of: Kátia Lund  Montagem: Gustavo Giani  Fotógrafo: Christian Cravo  Direção musical: Rica Amabis  Música-tema: Gilberto Gil  Trilha sonora: Pupillo, Tejo Damasceno e Rica Amabis  Distribuição: Buena Vista International  Produção: Mixer, Miravista, Globo Filmes, Teleimage</p>	<p><b>Elenco</b>  Besouro (Ailton Carmo)  Dinorá (Jessica Barbosa)  Quero-quero (Anderson Santos de Jesus)  Coronel Venâncio (Flavio Rocha)  Noca de Antônia (Irândhir Santos)  Genival (Servílio de Holanda)  Exu (Sergio Laurentino)  Cobra Criada (Nilton Junior)  Chico Canoa (Leno Sacramento)  Teresa (Chris Vianna)  Macalé (Mestre Alípio)  Oxum (Adriana Alves)  Zulmira (Geisa Costa)</p>
---	---

#### 4 - Entrevista com o Diretor João Daniel Tikhomiroff

YUMPU. **Mixer, Miravista e Globo filmes apresentam Besouro.** Um filme de João Daniel Tikhomiroff. Pressbook Besouro. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12473136/mixer-miravista-e-globo-filmes-apresentam-um-filme-de-besouro>>. Acesso em: 28 maio 2015.

Como surgiu a ideia de transformar as lendas de Besouro, até então um mito pouco conhecido da maioria dos brasileiros, numa superprodução de cinema?

- Besouro caiu no meu colo, literalmente. Eu estava vasculhando as prateleiras de um sebo quando o livro “Feijoada no Paraíso”, do escritor carioca Marco Carvalho, me chamou a atenção. Era um livro fino, com uma seleção de contos baseados nas lendas do Besouro, de quem até então eu nunca tinha ouvido falar. Comprei o livro e li de um fôlego só. Na hora, fiquei apaixonado pelo personagem do Besouro. Ele me arrebatou. Cheguei a pensar em transformar sua história numa série de TV, mas foi o meu filho, Michel Tikhomiroff, quem me abriu os olhos para a possibilidade de transformar essa história no tema do meu primeiro longa-metragem, com o qual sonhava tanto. Dito e feito.

[...]

Seu filme é uma reprodução fiel das histórias do livro?

- Não. Muito pelo contrário O filme baseia-se no livro, mas não se prende a ele nem aos personagens reais que fizeram parte da vida de Besouro. Não se trata de um filme biográfico nem histórico. É um filme de ficção, uma verdadeira fantasia, baseada nas lendas sobre um homem extraordinário. O filme tem personagens que não existiam no livro, por exemplo. Até porque, mesmo o que é supostamente verdadeiro sobre Besouro ninguém sabe exatamente como aconteceu de fato, porque sua história sobrevive em grande parte graças a tradição oral das músicas sobre ele. Mais que figura histórica ele é um mito, uma lenda da capoeira e da luta dos negros por seu espaço na sociedade brasileira. Portanto, o que fiz foi dar a minha contribuição para a propagação desse mito, que merece sair do círculo da capoeira para se transformar um personagem conhecido no Brasil e no mundo.

[...]

5 - O Capoeira Besouro Mangangá: alguns aspectos culturais do recôncavo da Bahia (1890-1930).

Prof. Dr. Antonio Liberac Cardoso Simões Pires, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. O capoeira Besouro Mangangá: alguns aspectos culturais do Recôncavo da Bahia (1890-1930). In: GODINHO, Luís Flávio R.; SANTOS, Fábio Josué S. (Org.) **Recôncavo da Bahia**: educação, cultura e sociedade. Amargosa, Bahia: Ed. CIAN, 2007. p. 45-49. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/bibliotecacfp/.../livros...reconcavo-da-bahia.../download>>. Acesso em 30 maio 2015.

Passando pelas ruas da antiga cidade de Santo Amaro da Purificação pode-se perceber a forte presença de negros descendentes de escravos e demais categorias relativas a um passado não muito distante. Besouro Mangangá foi um entre esses descendentes. Talvez tenha sido descendente de um negro livre, talvez de um negro escravo ou liberto. Não podemos fazer uma abordagem genealógica da família de Besouro. Sabemos que era filho de Maria José e João Matos Pereira. Besouro de Mangangá foi registrado pelo nome de Manoel Henrique Pereira. Tornou-se o maior símbolo da capoeira baiana do final do século XIX e início do século XX. Sua fama chegou ao nível nacional a partir dos anos 30 e internacionalizou-se com o processo de expansão da capoeira para outros continentes. A

partir do estudo desse personagem podemos revelar indícios de práticas culturais do Recôncavo da Bahia.

[...]

Na memória coletiva dos praticantes ficaram registrados diversos nomes de capoeiras do Recôncavo da Bahia: Paulo Barroquinha, Boca de Siri, Doze Homens, Noca de Jacó, Canário Pardo, Quinquim do Acupe, Santogri do Acupe, Besouro e outros. Segundo os relatos orais, eles faziam uma capoeira diferente, anterior aos modelos hegemônicos da Angola e da Regional [...]

[...]

Segundo o documento relativo à expulsão de Besouro Mangangá, ele teria nascido no ano de 1895. Já, para o documento relativo à data de sua morte, ele teria nascido em 1900. Esse personagem tornou-se uma lenda para os praticantes da capoeira. Sua identidade esteve relacionada aos valentões, capadócius, bambas e malandros. Ele entrou para a história como o personagem que teria participado de diversos confrontos com as forças policiais, sempre ganhando vantagem nos embates corpo a corpo e com a utilização de armas “brancas” e de fogo. Vários escritos em jornais e revistas esclarecem suas práticas cotidianas. Suas relações de conflito e negociação revelam um quadro interessante e podem ser generalizados enquanto uma prática comum a diversos indivíduos de mesma atuação social em todo o Brasil.

[...]

Os capoeiras do Recôncavo baiano também foram produtores da cultura do samba, do samba de roda, do batuque e, alguns, mantiveram relações com as crenças relativas aos cultos aos orixás, inquices, voduns, caboclos etc.

[...]

Besouro foi um trabalhador por toda sua vida. Suas práticas não podem ser confundidas com o banditismo. Besouro nunca foi preso por roubo, furto ou outra atividade criminal comum. Suas prisões estiveram relacionadas a ações contra a polícia, principalmente no período de sua passagem pelo exército baiano.

Aos dez dias de setembro de mil novecentos e dezoito, nesta capital do estado da Bahia [...] Argeu Cláudio de Souza, com vinte e três anos de idade, solteiro, natural deste estado, praça do primeiro batalhão da brigada policial [...] foi interrogado pelo doutor delegado que lhe perguntou o seguinte: como foi feita a agressão de que foi vítima no posto policial de São Caetano? [...] Ali apareceu um indivíduo mal trajado, e encostando-se a janela central do referido posto, durante uns cinco minutos, em atitude de quem observava alguma coisa, que decorrido este tempo, o dito indivíduo interpelando o respondente, pediu-lhe um berimbau que se achava exposto juntamente com armas apreendidas...

Besouro Mangangá teria se dirigido a uma delegacia policial de São Caetano para recuperar um berimbau que, provavelmente, pertencia a seu grupo. O agente policial não quis devolver o objeto apreendido e Besouro partiu para o ataque, contando na ocasião com o apoio de três companheiros. O grupo de Besouro era formado por diversos praças do 31 Batalhão de Infantaria da Bahia. Ou seja, todos eram militares. Ao final dessa história nosso personagem foi preso e expulso do exército, gerando assim uma documentação policial e militar que nos ajuda a conhecê-lo e revelar conflitos bastante comuns na época.

[...]

Outro conflito que gerou documentação histórica importante para revelar aspectos da vida de nosso personagem foi o relativo a um confronto entre ele e dois indivíduos em uma fazenda onde Besouro Mangangá trabalhava como vaqueiro.

O promotor público dessa comarca, abaixo firmado, usando de suas atribuições [...] vem trazer a V.Sa. denúncia contra Manoel Henrique, vulgarmente conhecido por “Besouro”, brasileiro, empregado no Engenho Santo Antônio de Rio Fundo, onde é residente, pelo fato criminoso seguinte: no dia 31 de dezembro de 1921, em terreiro do Engenho Santo Antônio do Rio Fundo, no distrito do mesmo nome, o denominado, depois de uma troca de palavras com Caetano José Diogo que passava pela estrada, investe contra ele armado de facão, produzindo-lhe ferimentos graves descritos no corpo delicto.

Na verdade, o conflito se deu por causa de uma porteira localizada no Engenho de Santo Antônio do Rio Fundo. Para atravessar a estrada todos os transeuntes deveriam abrir e fechar a porteira, mas o referido José Diogo não quis praticar esse ato. Besouro Mangangá, empregado da fazenda, teria que fazer o trabalho. Esse fato irritou profundamente Besouro. Ele, além de desferir golpe de faca, bateu no acompanhante de José, tomando-lhe o cavalo que montava na ocasião.

O caso foi parar na polícia e Besouro foi processado. O caso ficou arquivado no Fórum de Santo Amaro da Purificação até o ano de 1924. Foi então que o promotor público, sendo comunicado de sua morte, pediu o atestado de óbito para poder encerrar o caso:

Manoel Henrique, mulato escuro, solteiro, 24 anos, natural de Urupey, residente na Usina Maracangalha, profissão vaqueiro, entrou no dia 8 de julho de 1924 as 10 e meia horas do dia, falecendo às sete horas da noite, de um ferimento perfuro-inciso do abdômen.

Assim acabou a saga desse valente capoeira do Recôncavo da Bahia. Hoje ele é lembrado através de lendas, mitos, músicas da capoeira e do samba, peças de teatro, filmes e

pela historiografia brasileira. Tornou-se um símbolo da cultura nacional e ícone de uma invenção cultural referente ao Recôncavo da Bahia. Lugar, segundo alguns praticantes, onde teria nascido a capoeira.