

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E
DOUTORADO)

TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E MULTILETRAMENTOS
NA FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS LITERÁRIAS E MULTIMODAIS
A PARTIR DE *THE HELP*

MARINGÁ – PR

2019

TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E MULTILETRAMENTOS
NA FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS LITERÁRIAS E MULTIMODAIS
A PARTIR DE *THE HELP*

Dissertação apresentada à Universidade Estadual
de Maringá, como requisito parcial para a obtenção
do grau de mestre em Letras, área de concentração:
Estudos Literários.

Orientadora: Prof^a Dr^a Liliam Cristina Marins

MARINGÁ

2019

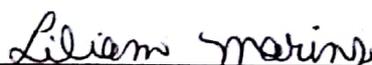
TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO
DOCENTE: NARRATIVAS LITERÁRIAS E MULTIMODAIS A PARTIR DE *THE
HELP***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019.

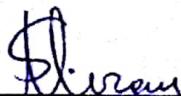
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Liliam Cristina Marins
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.^a. Dr.^a. Vera Helena Gomes Wielewicksi
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a. Dr.^a. Souzaana Mizan
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Aos amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas graças recebidas e ao seu Filho, Jesus, pelas crises conceituais e existenciais nas quais tenho permanecido diante do ensinamento de amar ao próximo como a mim mesma. O confronto com uma sociedade majoritariamente autodeclarada cristã e que refuta este ensinamento ao gerar o racismo e diversas outras formas de odiar foi uma das razões de fé para que eu decidisse por esta pesquisa.

Aos meus familiares, de modo geral, tenho eterna gratidão por se alegrarem com minha trajetória profissional e acadêmica, mas existem alguns que merecem destaque. Começo pela minha saudosa vó Alice, de quem tive que me despedir no meio do mestrado: a mulher negra mais resistente com quem tive a honra de conviver e que, provavelmente, tinha mais histórias que *The help* para contar. A Dona “Sinhazinha”, como alguns familiares a apelidaram, sempre me dizia que sonhava em estudar, como eu, mas não pôde e que se contentava em me ver na universidade – fui a primeira dentre os filhos e netos dela a ter um diploma de nível superior. Ao ouvir isso várias vezes de uma mulher que não desperdiçava palavras, entendi que eu precisava seguir em frente.

Sou grata aos meus pais. Primeiro a minha mãe, que, no início da década de 1990, ouviu no rádio “mães que têm filhos negros: eduquem suas crianças e as ensinam a estudar” por ter entendido o recado e desempenhou seu papel eximamente. Depois, ao meu pai, de quem herdei a cor que me faz parte da história negra do Brasil e que me ensinou na infância, nos primeiros anos de escola, a valorizar minhas características de afrodescendente.

Agradeço aos meus irmãos. Ao mais velho, Walter: chato como deve ser e companheiro como deve ser. Obrigada por me incentivar e ser o primeiro a ler meus textos, fazer apontamentos e sugestões. E a mais nova, Vitória, pelos questionamentos tão complexos sobre o mundo e a sociedade em que vivemos que me obrigam a estudar para respondê-la.

Ao Clayton, que inventou essa história de se casar comigo. Obrigada por acompanhar de perto cada momento deste mestrado e, mesmo sendo geógrafo, por participar ativamente de cada congresso e comunicação fazendo comentários e perguntas sobre a pesquisa que ele nunca leu, mas sabe cada detalhe. Obrigada também por, ao longo destes dois anos de mestrado, se tornar calmante, travesseiro, ombro

amigo, faxineiro, cozinheiro, terapeuta, técnico de som, motorista, humorista, etc, concentrados naquilo que as pessoas chamam de “marido”.

Líliam, obrigada por ser uma orientadora tão linda, maravilhosa, dedicada e perfeccionista. Embora você seja uma profissional com dedicação e competência ímpares, meu agradecimento a você é majoritariamente afetivo: obrigada por ser tão humana e por ter me emprestado seu ombro tantas vezes que precisei chorar nesses últimos anos e por ter participado dos momentos mais felizes da minha vida de “gente grande”. Seu coração associado a sua profissão tornaram esta pesquisa possível.

Agradeço aos funcionários do Colégio Vercindes Gerotto dos Reis, nas pessoas das então diretoras Venira, Nilséia e Nadir, que acolheram e participaram da minha proposta de realizar este trabalho na nossa escola e colaboraram para que eu ajustasse o horário de trabalho de acordo com o horário de estudos. Agradeço a todos os professores e funcionários que participaram da equipe multidisciplinar de 2017 e, com suas contribuições, transformaram minha prática docente e esta pesquisa. Agradeço também aos demais professores e funcionários da escola, sempre dispostos a contribuir.

Agradeço também à professora Jaqueline Botassini, pela revisão; à professora Souza Mizan, por aceitar o convite para participar das bancas de qualificação e defesa e por sugerir textos tão pertinentes ao meu trabalho; à professora Vera Wielewicki, por além de participar da banca, ter participado do desenvolvimento da pesquisa e colaborado com sugestões, especialmente no momento em que a sala das sensações acontecia na escola.

AS PESSOAS NÃO SÃO
MÁS, ELAS SÓ ESTÃO
PERDIDAS...
AINDA HÁ
TEMPO!

*Verso de Kleber Cavalcante Gomes (Criolo)
retomado por aluno na Sala das sensações.*

RESUMO

As Leis Federais nº 10.639/03, nº 11.645/08 e a Deliberação Estadual do Paraná nº 04/06 determinam o estudo da história afro na rede pública de ensino. Para o cumprimento dessas leis, nas escolas estaduais do Paraná – Brasil, são formadas equipes multidisciplinares: grupos legitimados de trabalho docente e técnico desenvolvido dentro da escola para abordar temas voltados para as relações étnico-raciais que são anualmente definidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Neste contexto, este trabalho objetivou conciliar formação profissional, cinema e literatura na equipe multidisciplinar em uma escola periférica na cidade de Paiçandu (PR) ao longo do ano letivo de 2017 para promover ações de integração de questões étnico-raciais como componente pedagógico. Ao considerar que a equipe é formada por funcionários da escola e por professores das mais diversas áreas do conhecimento, o trabalho com o grupo foi feito consoante aos multiletramentos (COPE; KALANTZIS 2000; 2009; 2012) e ao letramento racial crítico (FERREIRA, 2006), de forma a valorizar diferentes epistemologias. O trabalho promoveu discussões a partir do discurso apresentado, especialmente, no filme *The help* (TAYLOR, 2011) e no livro homônimo (STOCKETT, 2009) por meio da representação das relações sociais abordadas nas narrativas. Este diálogo intersemiótico pôde proporcionar reflexões sócio-historicamente embasadas acerca da situação social do negro brasileiro posterior ao regime escravocrata, buscando a formação do profissional da educação de modo que este revisitasse sua prática e contribuísse para a formação de alunos agentes.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Equipes multidisciplinares. Multiletramentos. Formação profissional. *The help*. Narrativas multimodais e literárias.

ABSTRACT

The Federal Laws nº 10.639/03, nº 11.645/08 and the Directive of the State of Paraná nº 04/06 determine the study of black people's history in the state educational system. To obey these laws, the state schools from Paraná – Brazil, created multidisciplinary teams. Then, these teams are formed by teachers and other school professionals that work to deal with racial-ethnic relations issues – which are every year determined by the Secretary of State for Education of Paraná. In this context, this work aimed joining educational formation, cinema and literature in a multidisciplinary team. The research took place at a state and peripheral school of Paiçandu (PR) in 2017. By considering that the team was formed by teachers and other school professionals from many fields of knowledge, the research was developed according to the theories of multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; 2009; 2012) and critical racial literacy (FERREIRA, 2006), in a way to prize different epistemologies. During the multidisciplinary meetings, we discussed about the discourse presented in the movie *The help* (TAYLOR, 2011) and in the homonymous book (STOCKETT, 2009) through their narrational representations of social relations; we also arranged integrated actions involving racial-ethnic questions as a pedagogical component. This work provided reflections social-historically supported about Brazilian black people after the slavery so that teachers and other education professionals could revisit their practices and contribute to form active students.

Key-words: Racial-ethnic relations. Multidisciplinary teams. Multiliteracies. Educational formation. *The help*. Multimodal and literary narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Entrada da sala das sensações	48
Figura 2: Segundo espaço da sala das sensações.....	49
Figura 3: Segundo espaço da sala das sensações.....	49
Figura 4: Terceiro espaço da sala das sensações	50
Figura 5: Parte das frases escritas pelos alunos	51
Figura 6: Parte das frases escritas pelos alunos	52
Figura 7: Notícia da abolição do regime escravocrata em jornal	60
Figura 8: Cachorros, negros e mexicanos são proibidos – placa de restaurante	66
Figura 9: à esquerda, branco; direita, negros.....	66
Figura 10: Greve contra a integração	67
Figura 11: Representação de Jim Crow	67
Figura 12 – tempo de filme: 112min 39s.....	96
Figura 13 – tempo de filme: 110min 53s.....	98
Figura 14 – tempo de filme: 110min 59s.....	98
Figura 15 – tempo de filme: 149min 14s.....	101
Figura 16 – tempo de filme: 122min 48s.....	102
Figura 17 – tempo de filme: 136min 51s.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FNB	Frente Negra Brasileira
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
RD	Recorte discursivo
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TEM	Teatro Experimental Do Negro
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior – Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS	19
OBJETIVOS.....	23
METODOLOGIA.....	24
ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO.....	27
1 UMA VISITA AO(S) (MULTI)LETRAMENTO(S).....	29
1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	29
1.2 (NOVOS) LETRAMENTO(S) E ENSINO	31
1.3 LETRAMENTO RACIAL	34
1.4 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADES	39
1.4.1 Dos contextos aos quais os multiletramentos se opõem.....	40
1.4.2 A ideia multimodal de “texto”	42
1.5 (MULTI)LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADES: UM RESUMO DA PESQUISA NA ESCOLA.....	43
2 IDENTIDADE, ALTERIDADE E CULTURA: QUESTÕES ÉTNICO- RACIAIS	53
2.1 OS ENCONTROS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: HISTÓRICO LEGISLATIVO, RACISMO INSTITUCIONAL E AS NORMAS JIM CROW	53
2.1.1 O acordo inicial com os participantes.....	54
2.1.2 A multidisciplinaridade pelas lentes dos participantes da equipe	56
2.1.3 Histórico legislativo do negro brasileiro, movimentos de resistência e relatos da equipe	58
2.1.4 Racismo institucional e as normas Jim Crow	65
2.2 RELAÇÕES DE IDENTIDADE E ALTERIDADE: DIVERSIDADE CULTURAL.....	70

2.2.1	Identidade e alteridade: quem sou eu e quem é o outro?.....	71
2.2.2	Algumas considerações sobre diversidade cultural, zona de contato e conflito	76
3	A ADAPTAÇÃO DE <i>THE HELP</i>: AS PROTAGONISTAS, AS COADJUVANTES, AS ANTAGONISTAS E OS ELEMENTOS FÍLMICOS.....	83
3.1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ADAPTAÇÃO DE <i>THE HELP</i> E “FIDELIDADE”	84
3.2	METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA: PERSONAGENS, REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E ATOS DE RESISTÊNCIA NAS RELAÇÕES DE IDENTIDADE E DE ALTERIDADE NO FILME <i>THE HELP</i>	89
3.3	ELEMENTOS FÍLMICOS NA ADAPTAÇÃO DE <i>THE HELP</i> : OS SÍMBOLOS NO PLANO DA IMAGEM	95
3.3.1	Posição da câmera	96
3.3.2	Trilha sonora.....	98
3.3.3	Combinação de elementos fílmicos: símbolo e luz	101
	CONSIDERAÇÕES	105
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXOS	118
	ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	119
	ANEXO II – QUESTIONÁRIO INICIAL – FEITO ORALMENTE.....	122
	ANEXO III	123
	ANEXO IV	124
	ANEXO V – Excerto da poesia “Tragédia no lar”, Castro Alves	128
	ANEXO VI – Canção “Mulheres Negras”, Yzalurú	131

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge de um desejo antigo de conciliar literatura e questões étnico-raciais no contexto da escola pública. Depois de algumas reuniões, minha orientadora e eu¹ decidimos fazer isso no espaço das equipes multidisciplinares (instâncias do trabalho escolar que estudam e buscam estratégias para lidar com questões étnico-raciais envolvendo afro-brasileiros e indígenas) com base nos multiletramentos e nas multimodalidades, contemplando a formação de professores e de profissionais da educação – considero como profissionais da educação todos os funcionários da escola, pois, de alguma maneira, contribuem para o processo formativo do aluno.

Decidi engajar-me em uma pesquisa que envolve questões étnico-raciais por motivos extremamente pessoais que me fizeram perceber, a partir das minhas experiências enquanto mulher negra, a necessidade do letramento racial crítico: venho de uma família majoritariamente negra, que sentiu os reflexos da política de branqueamento vigente no Brasil no início do século XX (SHWARCZ, 2008) e dos apagamentos históricos do povo negro, que, muitas vezes, não conhece sua ancestralidade. Isso sem contar os diversos embates com o mito da democracia racial – acreditar no convívio pacífico de todas as cores no Brasil e que aqui não há preconceito racial, de cor de pele – que presenciei e que posso compilar em inúmeros relatos e experiências com racismo institucional e naturalizado.

De acordo com Dijk (2012), essas desigualdades na interação diária entre brancos e não brancos são tidas como “naturais” e, quando se trata de oportunidades, são geralmente atribuídas à classe social sem que seja feita a relação com aspectos históricos e raciais. Silva e Rosemberg (2012) acrescentam que, pelo fato de o Brasil não ter adotado uma política de segregação racial após o fim do regime escravocrata, muitos, fundamentados pelo senso comum, acreditam que a relação entre brancos e negros é horizontal e harmoniosa; no entanto, o que se observa é um racismo “benevolente”, no sentido de que a violência, muitas vezes, é velada. É esse ideário que busco evidenciar, problematizar e desconstruir no contexto escolar.

Percebi que relatos semelhantes aos meus eram comuns a diversas pessoas no meu ambiente de trabalho, portanto estava clara para mim a necessidade de falar de

¹ Imitando Machado de Assis, dirijo-me a vocês como “Caros leitores” para informar que este trabalho será escrito prioritariamente em primeira pessoa do singular e do plural, pois, junto à teoria, traz minha voz e a voz dos meus colegas de trabalho que participaram ativamente desta pesquisa.

questões étnico-raciais abertamente. Assim, existe um envolvimento particular que perpassa toda a pesquisa e que define meu relacionamento com o objeto e com os sujeitos da pesquisa. Devido a esses fatores, considero importante promover espaços de reflexão em relação às ideologias dos professores e dos profissionais da educação para a expansão de possibilidades de mudança social no que se refere à realidade escolar e seus impactos na formação discente. Também considero os aspectos multiculturais e multi-identitários que compõem o ambiente escolar e como esses elementos perpassam os discursos propagados na escola, com a finalidade de questionar e de tonar vistos assuntos que geralmente são invisibilizados (HACKMAN, 2006). Isso constitui um processo de ensino e aprendizagem interativo, no qual professores não são os únicos detentores do conhecimento, mas são aqueles que estimulam os alunos a ressignificarem as estruturas sociais e a questionarem os padrões impostos pela sociedade.

Por essas razões e para contribuir com a formação docente continuada², para discutir sobre o contexto histórico-social do negro³ e, possivelmente, para refletir sobre a formação crítica do aluno, conforme a Resolução Estadual n.º 3.399 de 2010, nas escolas públicas do estado do Paraná – Brasil, existem espaços determinados para a discussão de aspectos étnicos, especialmente de negros e de índios⁴, de acordo com a realidade da comunidade escolar: as equipes multidisciplinares.

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada na equipe multidisciplinar de uma escola no município de Paiçandu-PR (região metropolitana de Maringá-PR) e, para contemplar maior número de profissionais com certificação de participação, os encontros da equipe foram atrelados a um curso de extensão⁵ ofertado em parceria com a Diretoria de Extensão da Universidade Estadual de Maringá.

O surgimento das equipes multidisciplinares no estado do Paraná foi resultado do esforço de movimentos negros e de lutas sociais a nível nacional, dentre elas, conforme a Deliberação Estadual n.º 04/06 (PARANÁ, 2006), destacam-se as seguintes:

² Conjunto de cursos que o profissional precisa realizar em determinado período para ter elevação na carreira e permanecer atualizado quanto às novas tendências científicas de sua área ou da educação de modo geral.

³ Nesta pesquisa, o termo “afro” (afrodescendente, afro-brasileiro etc.) será usado quando for feita referência direta aos termos usados nas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. Em outros momentos, uso o termo “negro” e seus derivados a fim de distinguir quando o texto trata especificamente da questão legal e da teoria extralegislação.

⁴ Embora a equipe multidisciplinar também discuta a questão indígena, essa não será trazida nesta dissertação, pois o foco do trabalho está voltado para a questão afro-brasileira.

⁵ O projeto do curso de extensão foi aprovado pela Diretoria de Extensão da Universidade Estadual de Maringá sob o número do processo 6.557/2017 e pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da mesma universidade sob o número CAAE 71053717.2.0000.0104 e número do parecer 2.339.182.

o I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1950, que buscava o “estímulo do estudo das reminiscências africanas” e garantias do acesso de negros a instituições de ensino e pesquisa; a inclusão da história do negro brasileiro nos aspectos culturais trazidos no currículo escolar dentre as aspirações da Convenção Nacional do Negro na Constituinte, em 1986; a Marcha de Zumbi dos Palmares, em 1995, que entregou um documento ao então presidente Fernando Henrique Cardoso solicitando, no que tange à educação, especialmente a eliminação da discriminação racial no ensino, o monitoramento dos materiais didáticos e a formação de professores para lidar adequadamente com a diversidade racial.

Esses movimentos também conquistaram a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 por meio das Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, para tornar obrigatório o estudo da cultura e da história afro-brasileiras e indígena na educação básica nacional. Com a imposição trazida por essas leis – especialmente a n.º 10.639/03 –, cada estado precisou reorganizar seu sistema educacional e, por essa razão, surgiu a Deliberação Estadual n.º 04/06 (PARANÁ, 2006), que determina a constituição de equipes multidisciplinares nas escolas estaduais do Paraná com o objetivo de promover:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, assim como de atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, sem as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundaram o terreno para a dominação de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro (p.1).

Dessa forma, em 2006, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (doravante SEED) determinou a criação de equipes multidisciplinares em todas as escolas públicas e núcleos regionais de educação do Estado do Paraná. No entanto, o funcionamento dessas equipes é regulamentado apenas quatro anos depois pela Resolução Estadual n.º 3.399, de agosto de 2010. Segundo o artigo 3.º do documento, a quantidade de membros das equipes multidisciplinares varia de acordo com o porte das escolas e, no caso da escola em que a pesquisa foi realizada, a composição, no ano de 2017, foi de um pedagogo, um agente educacional, um representante das instâncias colegiadas, dois professores da área de humanas, um da área de exatas e um da área de biológicas. Além disso, o documento determina que a equipe multidisciplinar seja coordenada, preferencialmente, pela equipe pedagógica e, conforme o artigo 9.º, formada com maior

número de professores/as da área de ciências humanas, pois esses, ao longo da sua formação acadêmica, de certo modo, tiveram mais contato com a história do Brasil.

Os encontros presenciais dessas equipes podem contemplar participantes na categoria de ouvinte, no entanto, esses não recebem a certificação da SEED. Ao considerar essa possibilidade, convidei todos os profissionais da escola para que participassem dos encontros e colaborassem com a pesquisa e, em contrapartida, ofereci o curso de extensão já mencionado para que mais pessoas se voluntariassem a participar.

Como as equipes multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar compostas por professores, funcionários e alunos, o diálogo entre esses três grupos possibilita o exercício de atitudes democráticas e que se consiga atingir, na medida do possível, o interesse de todos os envolvidos. Esse diálogo é norteado por temas sempre voltados às questões étnico-raciais; no entanto, a cada ano, a SEED delimita um assunto específico dentro dessa grande área, e a escola pode trabalhar conciliando o tema anual com suas necessidades nos encontros presenciais.

Há também uma parte dos encontros que é realizada à distância, em que os profissionais leem textos definidos pela SEED e respondem questionários disponíveis na plataforma Moodle. Ao final dos encontros, a regulamentação estadual determina que os participantes da equipe multidisciplinar realizem atividades de valorização étnico-racial na Semana da Consciência Negra (que envolvam o tema estudado na equipe ao longo do ano letivo) e enviem um memorial descritivo sobre as atividades realizadas tanto nos encontros quanto na Semana da Consciência Negra. No ano em que esta pesquisa aconteceu na escola, o tema foi “A beleza, a riqueza e a resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas”.

Como as equipes multidisciplinares são formadas por um grupo heterogêneo de profissionais da educação que trabalham com as mais diversas funções no contexto escolar, os multiletramentos são uma forma de contemplar a pluralidade dos sujeitos de modo que todos contribuam e sejam agentes, além de permitir concretizar o objetivo de abordar literatura, cinema e questões étnico-raciais. Essa possibilidade de pesquisa ficou mais clara para mim ao longo das orientações e das discussões para lapidação dos objetivos da pesquisa que, no início, considerava os alunos como sujeitos principais. Optei, no entanto, por trabalhar com os profissionais da educação para que os resultados permanecessem na comunidade escolar por mais tempo e não fossem restritos a um

grupo seletivo de alunos. Para viabilizar a realização deste trabalho, assumi (desde de 2017, por dois anos) a coordenação da equipe da escola em que trabalho.

Com base nos multiletramentos, as práticas desta pesquisa foram norteadas por conceitos que consideram os processos de ensino e aprendizagem como multifacetados e legitimam a pluralidade dos sujeitos e dos meios de comunicação com os quais esses se envolvem. Considerar os sujeitos como plurais em oposição a um grupo homogêneo implica perceber as singularidades de cada um no processo de ensino e aprendizagem e buscar contemplá-las ao longo desse processo de acordo com as necessidades individuais que refletem no trabalho em grupo.

Além disso, como desdobramento do pensamento de Cope e Kalantzis (2000), acredito que considerar a pluralidade é uma resposta ao contexto histórico atual de reconhecimento e busca da valorização da diversidade étnica e cultural no Brasil. Nesse tipo de educação, conforme os autores, existe a expansão de horizontes conceituais, científicos, entre outros, e há o reconhecimento de diversas formas culturais convivendo em um mesmo espaço. Dá-se oportunidade de expressão para aquelas formas que antes eram relegadas ao silenciamento.

Antes ainda de ter definido os sujeitos de pesquisa, com o filme *The help* (TAYLOR, 2011), vi uma possibilidade de atender à determinação da legislação acima citada sobre o trabalho com aspectos referentes à cultura e à história dos povos afro-brasileiros nas escolas. A finalidade era buscar o reconhecimento e a valorização desses grupos indispensáveis para a constituição da sociedade brasileira, que ainda são muito pouco estudados na rede básica de educação devido à visão eurocêntrica de mundo, especialmente nos materiais didáticos.

Apoiada em Marins (2013) – que desenvolveu sua pesquisa com um grupo de idosos na Universidade Aberta à Terceira Idade, portanto um grupo marginalizado e frequentemente excluído das políticas públicas voltadas à saúde –, acredito que este trabalho, por meio dos multiletramentos associados às multimodalidades, possa ser considerado como um lugar onde forças ideológicas, sociais e políticas se manifestam sem serem, muitas vezes, percebidas pelo leitor. Incluem-se, nesse processo, outras formas de significação além da escrita, os diversos modos/meios (meio imagético, sonoro, tátil, impresso...) em que a língua se configura para que haja comunicação, ou seja, as multimodalidades.

Nesse sentido, as multimodalidades permitem contemplar a pluralidade também das formas culturais, de expressão etc., conviventes em uma sociedade em que a escrita

é apenas um dos meios usados pelos sujeitos. Assim, filmes, imagens e outras formas de significação são elementos fundamentais e aparecem no mesmo patamar da escrita, que continua no processo, mas deixa de ser o centro (COPE; KALANTZIS, 2000). Este trabalho, portanto, pauta-se na expansão do sentido do termo “texto”, pois a imagem, por exemplo, também é considerada como tal, uma vez que ela é um signo passível de leituras e de interpretações.

Inseridos no contexto pós-moderno, os multiletramentos junto às multimodalidades tangem alguns aspectos relacionados a grupos socialmente marginalizados devido à sua condição étnica ou social ao devolver a voz a esses sujeitos e ao considerar os meios e os suportes que fazem parte de seu cotidiano. É interessante pensar nessa afirmação em relação a sujeitos silenciados, muitas vezes negligenciados, estatisticamente falando, que não ocupam espaços sociais e acadêmicos que lhes permitam falar sobre si com autoridade outorgada pela ciência, pela academia ou pela sociedade.

Para exemplificar a afirmação anterior, de acordo com dados referentes a 2017 do IBGE (SARAIVA, 2017), 54,9% da população brasileira se autodeclara negra (considerando as pessoas pretas e pardas). Isso equivale a aproximadamente 112,7 milhões de pessoas. Dentro desses números, quando o assunto é ocupação profissional, o IBGE (MARLI, 2017) registrou, no terceiro trimestre de 2017, 24,3 milhões de negros trabalhando nas áreas de informação, comunicação, atividades financeiras, imobiliárias, administrativas, administração política, defesa, seguridade social, educação, saúde e serviços sociais; enquanto o número para pessoas autodeclaradas brancas era de 32,8 milhões.

Tais dados contrastam com a afirmação de Marli (2017), segundo a qual 66% dos trabalhadores domésticos brasileiros são negros. Isso demonstra que profissões com maior visibilidade ou que exigem alto nível de escolaridade são numericamente mais ocupadas por brancos, enquanto profissões de menor visibilidade ou que exigem baixo grau de escolaridade são mais comuns entre os negros.

Os estudos de multiletramentos críticos auxiliam enquanto pedagogia no aspecto de poder tornar o processo de construção de sentidos um meio de ressignificação do texto prioritariamente escrito, ao buscar compreender “os privilégios e apagamentos” nas relações sociais (DUBOC; FERRAZ, 2011). Assim, é possível refletir, com base em Duboc e Ferraz (2011), sobre os discursos e as ideologias que permeiam as relações

sociais de modo geral e valorizar os sujeitos aos quais o direito de voz é ignorado ou negado ao longo dessas enunciações.

Associada aos multiletramentos e às possibilidades emergentes deles, busco meios para uma educação voltada à justiça social na formação do cidadão. À luz da proposta de Hackman (2006), uma educação que contemple justiça social encoraja os alunos a participarem ativamente de sua própria educação e dá suporte para que o professor crie ambientes de questionamento e de reflexão que subsidiem o surgimento de alunos agentes. Nesse processo educacional, permite-se que os alunos questionem as desigualdades, os privilégios sociais e as relações de poder em que historicamente se inserem, de modo que esses questionamentos fomentem uma prática social que vá além das salas de aula.

Assim, na formação do cidadão crítico perpassada pelos multiletramentos, os sujeitos são autores da sua história e não apenas ouvintes passivos diante da história de outros. Nesses processos, fundamentada em Lankshear e Knobel (2006), o foco não é o professor nem o aluno, mas a relação entre os dois por meio de práticas prioritariamente realizadas com a participação e a colaboração de todos os envolvidos.

Assim, a formação profissional passa a ser permeada de “porquês” e “para quês”, isso porque tais concepções de multiletramentos consideram que os professores não têm significados prontos para transmitir aos seus alunos, mas os constroem colaborativamente. Não se trata de mostrar o que é certo ou errado, mas de, com base no contexto histórico e social, problematizar o que precisa ser melhorado para um ensino justo. Desse modo, discussões sobre relações étnico-raciais são subsídios para a construção de sentidos nesse processo.

PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

Algumas pessoas têm sua carreira acadêmica e profissional planejada desde o momento em que iniciam a graduação e, embora aconteçam algumas mudanças ao longo do percurso, o resultado não é muito diferente daquilo que foi inicialmente planejado. Tentei fazer isso; no entanto, meus planos foram moldados ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional e continuam sendo ressignificados de acordo com as necessidades apresentadas pelo contexto profissional e educacional de onde parto para realizar esta pesquisa.

Em se tratando de necessidade, esta pesquisa surgiu da minha inquietude ao perceber, no meu contexto de trabalho (a escola pública), a dificuldade e a necessidade dos profissionais em abordarem determinados temas relativos à formação crítica do cidadão, especialmente quando se tem em pauta as relações étnico-raciais e, como ouvi de um professor com quem trabalho, “muitas pessoas ficam divididas entre o pensamento crítico e o politicamente correto”. Ou seja, enquanto o pensamento crítico estaria relacionado ao estudo e às práticas voltadas para as questões étnico-raciais, para entendê-las e buscar alternativas para combater especialmente o racismo, o politicamente correto seria mais uma representação das situações em que se deixa de usar determinados termos racistas nas enunciações a fim de ter uma boa imagem social, mas os estereótipos continuam sendo reproduzidos sem reflexão.

Nesse sentido, este trabalho se justifica pela necessidade de se constituir uma escola onde os profissionais da educação tenham a possibilidade de, junto aos alunos, atuar na sociedade em que se inserem por meio da associação das diversas vozes presentes na escola (a do negro, do branco, do professor, do aluno, dos agentes educacionais etc.). Pensando nisso, o filme *The help – Histórias cruzadas*, em português – (TAYLOR, 2011) me auxiliou na delimitação do objeto de estudo. Eu estava procurando uma maneira de conciliar literatura e questões étnico-raciais quando encontrei o filme, depois, o livro. *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011) traz narrativas de mulheres que permitem o surgimento de reflexões sobre questões históricas, que, de certo modo, ainda são atuais ao fornecerem subsídios para a compreensão acerca da temática étnico-racial.

Portanto o cumprimento das leis federais e estaduais mencionadas anteriormente e o desenvolvimento do cidadão (no caso desta pesquisa, por meio do trabalho com literatura, via multimodalidades, na formação de professores da rede básica de ensino) são possíveis, recorrendo-se aos aspectos sociais, históricos, cinematográficos ou literários presentes em *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011). Isso porque a realidade retratada no livro e no filme pode ser comparada com a brasileira, uma vez que “nos diferentes planos sociais, a constatação é a mesma: existe um desequilíbrio imenso entre a situação dos brancos e dos negros brasileiros” (COSTA, 2010, p. 68).

Além disso, *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011) permite que seus leitores/espectadores façam o que Eco (2003) chama de “investimento passional”: é possível dizer que o sucesso de vendas do livro e do filme se deve, em parte, à possibilidade de identificação e de projeção que o sujeito pode fazer de seu próprio

contexto histórico-social com as obras (tanto livro quanto filme), pois elas colocam o sujeito diante das ambiguidades da linguagem e da vida (p. 12). Tais fatores podem permitir que os docentes construam significados partindo das narrativas e estimular o surgimento de questionamentos e de reflexões acerca da abordagem das relações étnico-raciais em sua prática docente.

O trabalho com temas referentes à situação atual dos negros na escola se faz necessário para a conscientização da comunidade escolar acerca da desigualdade racial e de aspectos históricos nesse sentido. Além disso, partindo da literatura nos diversos meios de circulação, permite-se o cumprimento de leis que regulamentam e tornam o trabalho com a cultura afro obrigatório na rede estadual de ensino. Esse trabalho é necessário porque

[...] o negro brasileiro se viu livre da escravidão aberta e, envolvido por um discurso historicamente construído, acreditou que com sua liberdade adquiriria a igualdade de direitos e de oportunidades dadas a todo cidadão brasileiro, tornando-se um cidadão livre. No entanto, para que isso se efetivasse na prática seria necessária uma alteração nas relações sociais com os brancos e uma revisão do que seria o princípio da igualdade, pois a igualdade dada aos negros foi, na verdade, a exclusão do negro mantida como um fator social, econômico e também racial (SILVA, 2010, p. 16).

Devido ao meu envolvimento pessoal, tantas vezes repetido, que me permite contar uma história penetrando o objeto de estudo enquanto o analiso (McILVEEN, 2008), olhei para o que muitos já haviam percebido: embora exista legislação tanto federal quanto estadual para normatizarem e regulamentarem o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira na educação básica, o fato é que as equipes multidisciplinares não funcionam em diversas escolas do Estado, o que, de certa forma, corrobora para a perpetuação do mito da democracia racial. Conforme relatos que ouvi nas reuniões promovidas pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá e experiências em escolas onde trabalhei, diversas vezes, os encontros dessas equipes não são realizados por falta de funcionários dispostos a organizar o trabalho.

Uma das justificativas para esse desinteresse é a desmotivação do profissional da educação provocada por inúmeros fatores os quais impedem o trabalho com questões que fogem do conteúdo curricular específico de cada disciplina, visto que muitos profissionais perdem o desejo de inovar ou de trabalhar com algo que esteja fora do seu planejamento disciplinar ou que exija aprofundamento sobre conteúdos que não sejam da sua área específica do conhecimento. Além da obrigação legal de estudar e de

problematizar questões históricas e culturais do negro brasileiro, é necessário buscar o interesse dos professores em se envolverem com as questões étnico-raciais e propor atitudes que visem conscientizar sobre a importância do negro na constituição do povo brasileiro e sobre o preconceito racial na sociedade e em comunidades escolares, onde o *bullying* – especialmente virtual e por meio das redes sociais – entre os alunos é comum.

Diante disso, é fundamental problematizar a prática docente e o trabalho no ambiente escolar. É necessário considerar as multiplicidades das práticas comunicativas utilizadas na escola e a necessidade da reflexão acerca das relações de poder (HELLER, 2008) representadas também pela língua e pelo discurso (da mídia de massa, por exemplo), as quais refletem o mito da democracia racial no Brasil e acabam sendo reproduzidas inconscientemente por muitos, especialmente por meio de *bullying*.

O que precisa chegar aos alunos por meio dos professores é a possibilidade de eles próprios realizarem indagações e interferirem na realidade na qual se inserem: é preciso que o aluno perceba que suas contribuições são importantes nos diversos contextos. Também é necessário que esse sujeito aja justamente e reconheça seu papel social enquanto cidadão (HACKMAN, 2006). Nesse contexto, o professor é um mediador que promove espaço para que os alunos tenham voz em seus próprios discursos (KALANTZIS; COPE, 2012) e o envolvimento do professor na equipe multidisciplinar pode ser uma forma de estimular o autoquestionamento da prática pedagógica e de resgatar o interesse profissional no que tange à transformação do ensino em um processo crítico e colaborativo.

Aí está a possibilidade de incluir os multiletramentos voltados para o estudo das relações étnico-raciais na formação profissional. Nessa perspectiva, é possível trabalhar literatura e cinema com os mais variados públicos, desde crianças até adultos; pois, em uma visão em que, a partir de Monte Mor (2014), a interação entre linguagem e criticidade são concebidas como prática social, todo sujeito, independentemente da idade, pode ser agente, basta estar inserido na sociedade. Desse modo, o trabalho com formação de professores é ratificado, porque esses, ao entrarem em contato com literatura pelo viés dos multiletramentos, têm a oportunidade de revisar sua prática pedagógica e possibilitar o desenvolvimento de um trabalho crítico com seus alunos atuais e futuros.

OBJETIVOS⁶

Diante da problemática referente à implementação das Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, da Deliberação Estadual n.º 04/06 e da dificuldade encontrada por diversas escolas para a realização dos encontros da equipe multidisciplinar, surge a questão norteadora desta pesquisa: é possível trabalhar as questões étnico-raciais com profissionais da educação na escola pública junto da literatura que circula em diversos meios?

Acreditando que seja possível desenvolver tal trabalho, o objetivo principal desta pesquisa foi conciliar a formação profissional à pedagogia dos multiletramentos e a circulação multimodal da literatura no espaço da equipe multidisciplinar. Especificamente, busquei promover discussões sobre a influência de cor ou raça nas relações sociais a partir de *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011), principalmente entre negros e brancos, de modo que isso provocasse reflexões sobre a prática profissional e, como desdobramento, sobre a formação dos alunos. Essas discussões também objetivavam refletir e buscar formas de agir em situações reais do contexto escolar que envolvessem relações étnico-raciais, o que indiretamente pôde refletir na formação do cidadão crítico proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Frente ao contexto educacional no qual estou inserida, busquei conciliar literatura e cinema, a fim de fomentar a prática docente e de possibilitar a formação de professores agentes (MONTE MOR, 2013), partindo das teorias dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) e de letramento crítico (DUBOC; FERRAZ, 2011), no espaço da equipe multidisciplinar da escola em que trabalho ininterruptamente desde 2016 e pela qual tenho grande afeição.

Os objetivos específicos foram os seguintes: partir do texto literário e do filme ao longo do trabalho com professores e funcionários da escola e promover discussões sobre a circulação da obra em meios semióticos diferentes; realizar discussões sobre raça e etnia com base nos multiletramentos, no letramento crítico e na escola democrática e inclusiva; buscar, entre professores e funcionários participantes da equipe multidisciplinar, meios adequados para lidar com o nosso alunado dentro de cada

⁶ É importante salientar que, pelo fato de esta pesquisa ter sido autoetnográfica e orientada pelos multiletramentos, os objetivos foram alterados ao longo dos encontros da equipe multidisciplinar devido à atuação dos sujeitos de pesquisa envolvidos.

disciplina da grade curricular e do contexto histórico-social de todos esses sujeitos; promover discussões e reflexões acerca da história do negro afro-americano posterior ao regime escravocrata e considerando a narrativa de *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011); propor ações que contemplem as diversas disciplinas, dentro de seus conteúdos específicos, e as discussões da equipe multidisciplinar para que professores, funcionários e alunos pudessem problematizar o mito da democracia racial na comunidade escolar para agirem criticamente nas diversas situações em que o racismo ocorre.

METODOLOGIA

Começo esta seção explicitando os motivos pelos quais decidi escrever prioritariamente em primeira pessoa do singular. Apoiada em McIlveen (2008), acredito que esta pesquisa demonstra os conceitos teóricos e metodológicos em relação aos processos de construção de sentidos adotados pela pesquisadora (eu) e seu (meu) ideário transformista que pode se (me) autotransformar ou transformar o meio em que atua/pesquisa (atuo/pesquisa).

Isso significa que este estudo não é impessoal, então, usando as palavras de Ellis e Bochner (2000), este texto não é escrito da forma tradicional, “como se fosse escrito de lugar nenhum por ninguém”⁷ (p. 734, tradução minha). Essa escrita surge de uma pesquisa que buscou o reconhecimento e a desconstrução do mito da democracia racial no ambiente escolar envolvendo indivíduos e suas experiências pessoais, por vezes, muito dolorosas, pois, conforme Ellis e Bochner (2000), essa dor acompanha o início de um trabalho em que, por meio da autoetnografia, surgem possibilidades de realizar “algo significativo para você e para o mundo”⁸ (p. 738, tradução minha).

Os desdobramentos da pesquisa no ambiente escolar visavam sujeitos reais e com suas individualidades, portanto a forma escrita desta dissertação em primeira pessoa também demonstra essa personalidade. Acredito que nenhum ponto de vista é neutro e a escolha de uma linguagem *neutra* também demonstra um ponto de vista. Escrever em primeira pessoa revela todo meu envolvimento pessoal com os sujeitos da pesquisa e o diálogo que mantivemos ao longo dos nossos encontros. Assim, faz parte

⁷ “It’s as if they were written from nowhere by nobody”.

⁸ ...“something meaningful for yourself and the world.”

da pesquisa demonstrar o meu ideário e o meu objetivo por meio da forma escrita. Segundo Ellis e Bochner (2000),

Eu parto do ponto de que a língua não é transparente e não existe uma verdade padrão e única. Para mim, a validade significa que nosso trabalho busca verossimilhança; ele evoca nos leitores um sentimento de que a experiência descrita é semelhante à vida, acreditável e possível⁹ (p. 751, tradução minha).

Além de demonstrar o modo como a pesquisa foi desenvolvida, a forma da narrativa também possibilita ao leitor refletir sobre sua própria prática social. Conforme Ellis e Bochner (2000, p. 748), ler um texto escrito em primeira pessoa do singular é um convite ao leitor para se colocar no lugar do narrador com a possibilidade de se posicionar como o “eu” da narrativa, enquanto autoexamina e reflete sobre suas práticas para ampliar seus horizontes referentes a suas crenças, conceitos, diversidade cultural, relações sociais, considerando, assim, a realidade do outro.

Ainda pensando nos leitores deste texto, a minha escrita em primeira pessoa também reflete a estrutura do enredo de *The help* (TAYLOR, 2011; STOCKETT, 2009), já que as narrativas das mulheres são elementos fundamentais para o início da transformação social provocada pelo livro escrito por elas. Foi a partir das narrativas delas, em primeira pessoa, que os leitores tiveram a possibilidade de se reconhecerem no enredo do livro *The help* e tiveram a oportunidade de repensar suas práticas sociais. Assim, também espero que os leitores deste trabalho se questionem sobre suas práticas sociais.

Desse ponto em diante, a pesquisa em questão, baseada em dados vivenciados pela pesquisadora (eu), tornou-se autoetnográfica, pois esse método

[...] representa um gênero da etnografia que aprofunda a pesquisa nas múltiplas lacunas da consciência do indivíduo relacionando-o com o meio em que está inserido através da experiência pessoal. [...] o pesquisador toma parte em duas configurações, observador e observado (por ele mesmo) (KOCK; GODOI; LENZI, 2012, p. 95).

Outro aspecto referente à metodologia é o modo como a pesquisa foi dividida em três partes entrelaçadas ao longo do desenvolvimento: a) levantamento bibliográfico para preparação dos encontros da equipe; b) encontros da equipe multidisciplinar

⁹ “I start from the position that language is not transparent and there's no single standard truth. To me validity means our work seeks verisimilitude; it evokes in readers a feeling that the experience described is lifelike, believable, and possible”.

durante o ano letivo para produção e coleta de dados no curso de extensão e na Semana da Consciência Negra; c) análise dos dados coletados.

O desenvolvimento da pesquisa e a coleta de dados aconteceram de agosto a dezembro de 2017 em uma escola de ensino fundamental e médio em Paiçandu – PR e foram realizados a partir dos encontros de formação docente junto aos encontros da equipe multidisciplinar. Os participantes da equipe eram professores de arte, biologia, física, história, língua inglesa, língua portuguesa, matemática, sociologia, funcionários da secretaria e direção da escola. Quase metade dos doze profissionais envolvidos não estava inscrita na equipe multidisciplinar, mas eles participaram dos encontros, porque se interessaram pelo tema da pesquisa de mestrado.

Até 2015, os alunos atendidos eram apenas de ensino médio (nos períodos matutino, vespertino e noturno) e, desde de 2016, passaram a ser também de ensino fundamental (somente no período vespertino). Meu contato com os alunos enquanto professora me permite afirmar que grande parte deles é afrodescendente e de classe média baixa, portanto muitos trabalham para contribuir com a composição da renda familiar e precisam ausentar-se das aulas, especialmente os alunos do período noturno.

A cidade em que a escola se localiza ainda possui muitas ruas na área urbana sem asfalto ou paralelepípedo; assim, em épocas de grande pluviosidade, alguns alunos não frequentam as aulas devido à dificuldade de acesso do transporte escolar público. Considerando tais fatores, percebo o empenho de grande parte dos profissionais de nossa escola na sua formação profissional, no preparo das aulas e no acompanhamento dos alunos, pois acreditam que a escola pode ser a única oportunidade de transformação social para muitos dos nossos discentes, especialmente para os mais carentes.

Retornando para a descrição da pesquisa, as atividades realizadas ao longo de 2017 constituíram a parte presencial da equipe multidisciplinar da escola e aconteceram em sete encontros, computando 30 horas. Uma dessas reuniões foi destinada para assistir ao filme *The help* (TAYLOR, 2011). Além disso, na Semana da Consciência Negra (de 20 a 24 de novembro de 2017), os professores participantes da equipe multidisciplinar realizaram rodas de conversas com os alunos e montaram a “Sala das Sensações”, um espaço com efeitos audiovisuais destinados a provocar reflexões e estimular o diálogo sobre as relações étnico-raciais na escola a fim de buscar, dentre os alunos, sugestões para a valorização racial.

Com autorização dos professores e dos funcionários participantes, gravei apenas o áudio dos encontros da equipe para registro das discussões. Também elaborei diários

de pesquisa com relatos da minha experiência enquanto pesquisadora para complementar a análise dos dados. No início da pesquisa, elaborei questionários que seriam respondidos pelos participantes por escrito, no entanto, devido às solicitações feitas pelos sujeitos de pesquisa, os questionários foram respondidos oralmente e em grupo.

ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO

Para a escrita da dissertação, organizei o desenvolvimento da pesquisa em três capítulos destinados a tratar do aporte teórico, da realização da pesquisa e da análise dos dados. O primeiro capítulo tem por objetivo trazer os conceitos de novos letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; MONTE MOR, 2013), letramento racial (FERREIRA, 2006), multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2005) e multimodalidades (KRESS, 2005), norteadores das práticas realizadas nos encontros da equipe multidisciplinar. Foi apoiada nesse aporte teórico que pude conciliar a formação de professores com as multimodalidades, considerando a narrativa tanto no texto escrito quanto no filme. Além disso, a prática pedagógica segundo esses conceitos direcionou as discussões sobre influência de cor ou raça nas relações sociais, principalmente entre negros e brancos, fazendo muitos dos participantes refletirem sobre sua prática profissional.

A proposta do segundo capítulo é trazer alguns tópicos que serviram como ponto de partida para as discussões dos encontros de formação profissional da equipe multidisciplinar e a análise das conversas com os profissionais da educação. Nesse momento, questões de identidade e de alteridade (HALL, 2015) são discutidas relacionando o conceito de zona de contato e conflito (PRATT, 1999) como resultantes dos processos de diversidade cultural e atos de resistência (ASHCROFT, 2002). A discussão sobre diversidade cultural também foi realizada considerando *Shakespeare in the bush* (BOHANNAN, 1966), de modo que, com esse artigo, entramos na discussão sobre adaptação de livros para filmes.

O terceiro capítulo traz a discussão sobre os aspectos fílmicos de *The help* (TAYLOR, 2011). Começamos com a dificuldade de Bohannan em traduzir *Hamlet* para os membros da tribo Tiv e chegamos ao conflito da adaptação de narrativas escritas para filme (HUTCHEON, 2006; HATTNER, 2010; 2013). Depois, as personagens são

analisadas consoante a metaficção historiográfica de Hutcheon (1991) e as cenas do filme, a partir de Jullier e Marie (2009). Com base em tais análises, os profissionais da educação e eu pudemos analisar nosso contexto de trabalho e propor atividades para a Semana da Consciência Negra, nas quais profissionais da escola e alunos puderam expor suas narrativas e sugerir ações para a desnaturalização do racismo na escola.

1 UMA VISITA AO(S) (MULTI)LETRAMENTO(S)

Começo a dissertação com um capítulo majoritariamente teórico, a fim de situar o leitor a respeito dos conceitos norteadores desta pesquisa. Início com uma subseção que aborda a revisão dos termos *alfabetização x letramento*, *(novos) letramento(s)*, *letramento crítico*, *letramento racial crítico*, *multiletramentos* e *multimodalidades*. Encerro o capítulo com uma seção que traz um breve roteiro da parte prática da pesquisa realizada ao longo do ano letivo de 2017 no Colégio Estadual Vercindes Gerotto dos Reis. A finalidade é demonstrar a ordem dos passos da pesquisa para situar o leitor sobre as análises dos encontros de formação docente que constituirão os capítulos seguintes.

A minha ideia inicial era fazer um percurso evolutivo do termo “letramento”, partindo da alfabetização para chegar aos multiletramentos. No entanto, ao longo das leituras, percebi que não há uma evolução, assim como nas teorias da biologia em que o ser mais evoluído substitui seu precedente. As pesquisas envolvendo os letramentos, conforme a acepção aqui adotada, vão-se complementando e expandindo o conceito. Assim, uma ideia não substitui a outra, mas permite mais opções teóricas consoante os letramentos para embasar as práticas pedagógicas.

Então, este capítulo faz memória àquelas reflexões consideradas “utópicas” (como já ouvi muitos profissionais da educação dizerem) sobre a construção de sentidos que podem se transformar em práticas sociais significativas possíveis. Assim, contextualizo a base teórica desta pesquisa a partir do modo como as unidades de significação (MENEZES DE SOUZA, 2011) – sejam elas textos, imagens, músicas etc. – são tratadas nos novos letramentos, no letramento racial, nos multiletramentos e nas multimodalidades.

1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao longo da minha trajetória como professora, tenho me deparado com profissionais cujas bases teóricas e empíricas de conhecimento permitem tratar de alfabetização e letramento como sinônimos. Diante dessa constatação, busquei possíveis explicações para tal crença, uma vez que percebo os dois termos como distintos, mas relacionáveis.

Encontrei, em Duboc e Ferraz (2011) e em Viana *et al.* (2016), a retomada histórica sobre os usos do termo “letramento”. Segundo os autores, antes dos estudos sobre os “novos letramentos” (os *new literacies*, a serem retomados posteriormente), isto é, até a década de 1980 e meados da seguinte, entendia-se letramento como a simples habilidade de ler e de escrever determinado código. Identifiquei afirmação semelhante em Lankshear e Knobel (2006), ao mencionarem que, em meados da década de 1970, o termo *literacy*, em inglês, era utilizado para denominar programas para ensinar aos adultos as habilidades de ler e de escrever, ou seja, para alfabetizar.

De acordo com Soares (2011), ao discutir métodos de alfabetização e questionar a eficácia deles, afirma haver, especialmente até a década de 1980, a busca exclusiva pela “aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita” (p. 98). Nesse caso, as práticas eram descontextualizadas e consistiam em estímulos individuais, muitas vezes centradas na repetição silábica ou fonêmica. Ao longo da discussão, a autora sugere que a alfabetização deveria ocorrer associada a práticas de letramento, considerando os diversos aspectos da linguagem (não apenas o escrito), com enfoque na importância das significações produzidas nas relações sociais.

Já Piccoli (2010) traz uma série de teóricos que tratam dos termos alfabetização, alfabetismo e letramento. Ao longo desse levantamento, a autora demonstra que a escolha de cada um desses termos está associada a posicionamentos políticos e pedagógicos diferentes, uma vez que as práticas de ensino e aprendizagem e os currículos escolares são ideologicamente norteados. Como Piccoli (2010) acredita que aprender a ler e a escrever precisa ser um processo histórico e socialmente situado, a autora escolhe o termo letramento para nomear sua prática pedagógica.

Assim como Piccoli (2010), também acredito que as formas de letramentos sejam ideologicamente norteadas e socialmente situadas. Desse modo, o professor mediador não é neutro, uma vez que vive permeado pelas relações políticas, históricas, sociais e culturais de seu contexto. Assim, conforme Mizan (2018, p. 154), “pertencer a uma cultura é compartilhar de forma heterogênea não somente o aspecto linguístico e simbólico de sua cultura, mas também de crenças e procedimentos sociais”. Portanto a realidade na qual o profissional da educação se insere perpassa suas atitudes, seja para concordar ou para refutar. Ao buscar uma relação entre as discussões de Soares (2010) e de Piccoli (2011), posso perceber que ambas as autoras se preocupam em delimitar uma diferenciação entre os termos alfabetização e letramento em referência aos estudos do *New London Group*.

Assim, letramento passa a se referir também às relações socioculturais inerentes à produção de sentidos, que deixou de estar relacionada apenas à linearidade da leitura da palavra escrita. Conforme Lorenzi e Pádua (2012), a diferenciação entre a alfabetização e a acepção de letramento proposta pelo *New London Group* está no fato de esta se referir a práticas sociais que envolvem a(s) leitura(s) – na concepção freiriana de ler o mundo – e a escrita; assim, os letramentos podem comportar dentro de si a alfabetização, mas não depende exclusivamente dela.

Conforme Kleiman e Sito (2016, p. 170), “letramento não tem a ver apenas com a escrita”. Diante da afirmação das autoras, compreendo que, para participar dos eventos de letramento, o sujeito não precisa ser alfabetizado, mas estar inserido em situações em que ele precise construir sentidos. Nessa visão, interessam as significações produzidas e suas implicações nas relações sociais.

Segundo Ferrari (2018), definindo a acepção de letramento adotada em seu texto com base em Paulo Freire e Menezes de Souza, nessa nova acepção do termo, os sentidos dos atos de leitura são expandidos e passam a incluir o mundo, o Outro e a si mesmo criticamente. Isso significa uma expansão do termo leitura, que deixa de ser restrito à decodificação de letras grafadas em papel. Aqui, todos os indivíduos são leitores do mundo, portanto “produtores e construtores de significados” (FERRARI, 2018, p. 137). Nessa perspectiva, não é imprescindível usar o texto escrito para as práticas de letramento, uma vez que elas podem se dar por meio de outros suportes, meios e modos de circulação diferentes do papel.

1.2 (NOVOS) LETRAMENTO(S) E ENSINO

Textos sobre os *new literacies*, de Gunther Kress (2005), Mary Kalantzis e Bill Cope (2005; 2012), Colin Lankshear e Michele Knobel (2006) e Walkyria Monte Mor (2013), foram primordiais para o desenvolvimento desta pesquisa, pois permearam, de certo modo, as práticas realizadas ao longo dos encontros da equipe multidisciplinar. Nesta seção, faço um apanhado geral de alguns apontamentos teóricos sobre os eventos de letramentos que circundaram¹⁰ minhas ações ao longo da pesquisa enquanto

¹⁰ É interessante pensar nos sentidos do verbo “circundar” que retrata o movimento “circular” realizado por mim ao longo da pesquisa que envolvia sempre ler, refletir, discutir, talvez ruminar e digerir a teoria antes de ir para a prática pedagógica; no entanto, as situações que surgiam ao longo da pesquisa me

profissional da educação. Assim, a escolha por *letramentos* está baseada no aporte teórico apresentado a seguir.

Lankshear e Knobel (2006) trazem uma proposta de letramento com ênfase no uso social que se faz das unidades de significação, nesse caso, textos (escritos ou não). Para os pesquisadores, é necessário levar em consideração as diversas arquiteturas textuais, realizando atividades colaborativas entre professor e aluno. Nesse ponto, nenhum dos dois é o centro do processo, pois o mais importante é a relação entre eles e o modo como os sentidos serão construídos.

Como as unidades de significação e suas diferentes configurações (imagem, som, filme, texto escrito...) são produzidas por enunciadores para destinatários reais ou imaginados (ainda que possam alcançar um público mais amplo que o previsto) em determinado tempo e espaço, é necessário que isso também seja considerado nas práticas de letramento. Segundo Lankshear e Knobel (2006), as práticas de letramento são muito mais significativas quando relacionadas ao contexto, pois permitem que os sujeitos envolvidos no processo questionem as ideologias e as relações de poder apresentadas pelo (con)texto, de modo a se tornarem críticos e a analisarem os resultados de suas ações para, possivelmente, transformá-las.

O pensamento de Kalantzis e Cope (2012) se soma à ideia anterior quando tratam do letramento crítico (no texto *Literacies*) como processos de aprendizagem, de construção de sentidos e de posicionamento no mundo. Assim, os “aprendizes”, antes marginalizados – no sentido de que não se acreditava em sua contribuição para os processos de ensino e aprendizagem –, têm a possibilidade de serem ativos escritores/produtores da sua história, não apenas ouvintes passivos diante da história de outros.

Junto à valorização do aluno, há o reconhecimento de sua identidade e a legitimação da sua ação crítica por meio da língua. Isso porque essa é uma forma de representação da identidade que pode ser empregada nos mais variados meios midiáticos de representação das produções de sentido, isto é, nos diversos modos de comunicação (sinestésico, visual etc.). Diferentes epistemologias e formas de aprendizagem também são valorizadas.

faziam voltar para a teoria e refazer o processo de leitura a fim de (re)refletir sobre as práticas de letramentos. Desse modo, o ciclo se tornava infundável, visto que acredito ser impossível esgotar um texto e ter uma prática pedagógica imutável que não precise ser refletida.

De acordo com Kalantzis e Cope (2012), o contexto histórico social atual é propício para práticas de letramento crítico, porquanto vivemos uma época em que grupos marginalizados buscam sua afirmação social e identitária; padrões previamente impostos para legitimar discursos considerados inferiores são questionados, pois a verdade estabelecida por grupos dominantes é relativizada e depende do lugar de onde se observa.

Nessa perspectiva, Monte Mor (2013) afirma que o termo “letramento crítico” é redundante, uma vez que o próprio letramento já implica criticidade, e complementa

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. [...] Assim, entende-se que as práticas de letramento são percurso de uma ação social (MONTE MOR, 2013, p. 42).

Ao reconhecer o caráter político-ideológico da linguagem, as práticas de letramentos deixam de ser motivo de elitização e segregação e passam a ser voltadas para a valorização das diferentes epistemologias. Isso porque um dos objetivos é reconhecer o entorno das unidades de significação para questioná-las, uma vez que, conforme Menezes de Souza (2011), uma leitura, mesmo que individual, é perpassada por outras leituras anteriores e constituintes da atualidade. Ademais, a ideia imperialista de substituição do conhecimento do aluno, que deixa suas raízes para fazer parte do seletivo grupo de “entendedores” do cânone trazido pelo professor detentor do saber, pode ser desconstruída.

Então, consoante Duboc e Ferraz (2011), o letramento crítico pode propiciar a construção e a ressignificação de sentidos dos textos (imagéticos, escritos, sonoros...) na busca por compreender e agir sobre “os privilégios e apagamentos” na sociedade representados pelo modo como se vivem as relações entre o “eu” e o “outro”.

Sob essa perspectiva, enfatiza-se o que o aluno sabe para, diante do reconhecimento de si, da sua cultura e identidade, observar, questionar, refletir e agir sobre as vozes, os apagamentos e os silenciamentos. Assim, há busca pela valorização dos sujeitos envolvidos no processo de letramento, e o professor se torna o mediador que age em parceria com os alunos.

Segundo as reflexões mencionadas a seguir, entendo os letramentos como práticas sociais permeadas por unidades significativas nas quais o sujeito se envolve.

Emprego o termo no plural, porque os eventos de letramento não se resumem a uma forma exclusiva, predeterminada e singular, na qual o sujeito “aprende as letras”, mas são processos plurais, nos quais o sujeito age sobre a língua ou vive as implicações provocadas pelo uso dela em diversos contextos histórico-sociais.

1.3 LETRAMENTO RACIAL

Início esta seção com as palavras de Almeida (2017), socióloga e linguista pela PUC-SP:

Letramento racial é um conceito potente que convoca à reflexão e exige posicionamento teórico e prático. Por isso mesmo, antes de entrar na discussão desse tema, convido o leitor a um pequeno recuo para lembrar a noção de letramento ou, melhor dizendo, letramentos. Sabemos hoje que ler e escrever são práticas sociais que implicam, para além de compreender uma língua e seu funcionamento, a necessidade de entender como serão usadas a leitura e a escrita, os contextos dessas práticas e como os sujeitos serão afetados por essas experiências, que serão tão múltiplas como as pessoas e os percursos por elas realizados. [...] O conceito de letramento supõe, portanto, uma dimensão política. Afinal, se não há neutralidade nas práticas de ensino, ao decidir o que ensinar e como atuar nesse processo, poderemos nos comprometer com a legitimação ou com a transformação dos nossos currículos, dos livros didáticos, do que constitui e como são organizadas nossas escolas, bibliotecas, museus. Em síntese, é preciso implementar outras perspectivas, construir novas formas de olhar, de entender e de significar nossa história e nossas identidades.

Partindo de Almeida (2017), as práticas de letramento racial se configuram como formas de trazer, para o leque de possibilidades de leitura do sujeito, aspectos referentes às relações étnico-raciais no Brasil, buscando, também, práticas sociais. Como a autora afirma, não se trata de entender o simples funcionamento da língua, porém, a partir das práticas reflexivas, posicionar-se diante do mundo. Desse modo, é impossível pensar em letramento crítico sem abalar os sujeitos envolvidos nas suas respectivas práticas.

Diante de tal informação, é importante reconhecer que a grande maioria dos materiais didáticos que chega às escolas públicas ainda são eurocêntricos. Digo isso expandindo a afirmação de Mizan (2018), quando trata da formação de professores de inglês e expõe o currículo canônico usado em cursos de formação docente (o qual a autora busca desconstruir por meio da visão pós-colonial), que conseqüentemente se

reflete no currículo da educação básica por meio do professor. Segundo a autora, essas diretrizes determinantes dos conteúdos a serem estudados apresenta uma “identidade europeia dominante que leva a um imperialismo cultural marginalizador do diferente” (MIZAN, 2018, p. 152). Nesse sentido, é comum encontrar, nos materiais didáticos, informações que contribuam para a manutenção do mito da democracia racial e para a supremacia branca, que, conforme Mizan (2018, p. 155), comporta em si a noção de que “o negro não só adota a perspectiva do branco sobre a sua própria raça, mas também usa sistemas de classificação dominantes para formar seu mundo conceitual”.

A fim de desmistificar essa ideia de horizontalidade nas relações étnico-raciais, uma pesquisa de 2018 do IBGE revela “as cores da desigualdade”. Na notícia publicada no site oficial do instituto, Gomes e Marli (2018) afirmam que

As estatísticas de cor ou raça produzidas pelo IBGE mostram que o Brasil ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial. Em média, os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são maioria entre os que frequentam o ensino superior, por exemplo. Já os indicadores socioeconômicos da população preta e parda, assim como os dos indígenas, costumam ser bem mais desvantajosos (GOMES; MARLI, 2018, p.15).

Conforme esta pesquisa, o problema da desigualdade começa a ser revelado por meio das taxas de analfabetismo, que, em 2016, entre brancos, era de 4,2% e, entre pretos e pardos, chegava a 9,9% – em cálculo de porcentagem, é mais que o dobro. A mesma pesquisa revela que o trabalho infantil entre crianças pretas e pardas também é maior: 35,8% entre brancos e 63,8% entre pretos e pardos.

Outra pesquisa do IBGE, retomada pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em novembro de 2017, retrata que apenas 12,8% dos estudantes universitários se autodeclaravam negros no Brasil, em 2015. O texto traz a fala do então diretor de Ações Afirmativas da universidade para reafirmar a força do racismo no Brasil, especialmente no início do século passado, fazendo menção às teorias científicas racistas que, juntamente com as políticas públicas, excluíram o negro de qualquer possibilidade de ascensão social.

Esses números me fazem pensar na seguinte situação: quando as crianças precisam trabalhar, não é por simples desejo de ter sua própria renda, mas é para ajudar no sustento da família. Diante disso, surge outro fator que corrobora para o índice de analfabetismo e o pouco grau de escolaridade: chegar cansado do trabalho em casa dificulta a dedicação aos estudos (este sem retorno financeiro imediato) e,

consequentemente, facilita o abandono da escola, levando o indivíduo a se embrenhar no trabalho árduo. Em muitos casos como esses, a universidade sequer chega a ser uma possibilidade.

Essa reflexão é ratificada por diversos pesquisadores que chegam a conclusões semelhantes. Otair Fernandes, doutor em Ciências Sociais e pesquisador da UFRJ, em entrevista concedida ao IBGE para a revista *Retratos*, ressalta que a questão da escravidão deixou marcas históricas na constituição do povo brasileiro reveladas em diversos contextos e, especialmente, pelas desigualdades sociais. De acordo com o pesquisador, é necessária a existência de políticas públicas para a inserção do negro na sociedade, uma vez que, “mesmo depois de libertos, os negros ficaram à própria sorte” (GOMES; MARLI, 2018, p. 15).

Na mesma revista, André Simões, doutor em Economia e pesquisador do IBGE, concede uma entrevista na qual afirma que

No mundo ideal todos são iguais, todos têm as mesmas oportunidades. Mas isso não existe no mundo real, as pessoas partem de pontos diferentes e, mesmo com políticas que equalizem essas oportunidades, ainda assim vão atuar os fatores mais simbólicos, culturais, patrimoniais (LOSCHI, 2018, p. 7).

Diante dessa afirmação, retomo o fato de que os números trazidos pelo IBGE quantificam as pessoas cujos lugares de origem são historicamente marginalizados. Para elas, o direito fundamental de acesso à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 passa a ser um desafio. Nesse sentido, além das diferentes oportunidades de acesso à educação e das posições sociais privilegiadas, há o racismo institucional sobre o qual a sociedade brasileira se assenta (GOMES; MARLI, 2018), mas nega, pautada tanto no mito da democracia racial quanto na supremacia branca.

Quando a supremacia branca e o mito da democracia racial são discutidos, existe a possibilidade da conscientização acerca da existência de atitudes permeadas por tais construtos histórico-sociais, podendo ou não evidenciar gentilezas brutas. Na acepção de Duboc (2018), em referência a um poema de Vanessa Andreotti denominado *Brutal Kindness*, ao discutir o papel dos direitos humanos no comportamento humano, as gentilezas brutas são atitudes gentis forçadas que “escamoteia[m] brutalidades de toda sorte, um fingir ser gentil porque, do contrário, ‘pode acabar em processo’” (p. 57-58).

A autora questiona a sinceridade de atitudes politicamente corretas evidenciadas ou veladas por meio do discurso diante da obrigação legal imposta, por exemplo,

quando se trata de racismo. Duboc (2018) traz essa questão pensando no papel da formação docente diante de situações em que o professor se vê obrigado a lidar com a determinação legal e a consciência contrária de alunos envolvidos por discursos de brutalidade (que, muitas vezes, também geram atitudes de brutalidade). Segundo Duboc (2018), por meio de práticas de letramento que fomentem a autocrítica, é necessário pensar e reformular a formação docente de modo a compreender a sala de aula como um espaço político e ético onde há o encontro com o outro e onde é necessário refletir para desconstruir os ideários histórico-sociais que geraram hostilidade.

É importante pensar sobre a relação entre a imposição legal e as brutas gentilezas. Isso não significa afirmar que as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 não surtiram efeito quando alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9394/06) e tornaram obrigatório o estudo da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na educação básica. No entanto, é importante salientar que ainda existe um longo caminho de estudo, de luta e de resistência a ser percorrido pela educação e por seus profissionais legalmente amparados. É importante reconhecer que o sujeito brasileiro, conforme Souza (1997), está inserido em um histórico de colonização marcado pela dizimação de povos, de línguas e de culturas nativas e por séculos de desvalorização da cultura negra e indígena.

Vale lembrar que o negro brasileiro foi retirado de sua terra, proibido de utilizar sua língua nativa e despido de sua cultura; nosso histórico é marcado pelo desmemoriamiento, pela fragmentação e pela destituição de todos os bens, inclusive do próprio corpo, esmigalhado pelas marcas da colonização e da escravidão. Assim, o sujeito pós-colonial brasileiro traz consigo tais marcas históricas que fazem parte da memória coletiva do nosso povo e permitem que o sujeito não seja fragmentado isoladamente, mas que faça parte de um conjunto de fragmentos junto com outros sujeitos (SOUZA, 1997).

No entanto, faz parte do imaginário de inúmeros brasileiros acreditar que, no Brasil, as consequências dessas marcas sejam fatos históricos distantes do presente, justificando o mito de que há democracia racial. Nesse sentido, Silva e Rosemberg (2012) acrescentam que o fato de o Brasil não ter adotado uma política de segregação racial após o fim do regime escravocrata reafirma essa democracia e dá lugar ao racismo “benevolente”, no sentido de que a violência, muitas vezes, é naturalizada. É esse ideário que precisa ser evidenciado, problematizado e desconstruído no contexto escolar por meio do letramento racial.

Tendo em vista essa discussão, faço memória ao questionamento de Ferreira (2006) sobre a inserção de grupos marginalizados e a evasão escolar relacionada à raça e à etnia e o modo como o sistema escolar não tem se preocupado com uma educação comprometida. Depois desse questionamento, a pesquisadora escreve um livro voltado para o ensino crítico (relacionando-se intrinsecamente com o letramento racial), com sugestão de materiais para contribuir com a formação de professores, e lista alguns desafios a serem cumpridos pelos profissionais da educação. Dentre esses desafios, estão os seguintes: refletir sobre os (não)privilégios relacionados à cor de pele; evidenciar temas antes “escondidos” em relação às relações étnico-raciais; ser professor-pesquisador; e considerar os alunos como partes fundamentais nos processos de construção de sentidos (FERREIRA, 2006, p. 30-31).

É interessante que o livro não é intitulado como “uma proposta de letramento racial”, entretanto traz um subcapítulo destinado ao “ensino crítico”, no qual ressalta a importância de uma prática de ensino que envolva “uma dinâmica e um movimento dialético entre fazer e refletir fazendo” (FERREIRA, 2006, p. 35-36), isto é, as práticas de ensino precisam convergir para ações concretas. A autora ressalta a importância de trazer para os processos de ensino e aprendizagem discussões sobre ideologias, relações de poder, raça e classes sociais, assim como na proposta dos letramentos.

Ao abordar tais temas, de acordo com a proposta dos letramentos (segundo o *New London Group*), é necessário que as discussões se convertam em ações. Assim, não basta não ser racista: é preciso ser antirracista. Portanto, para Ferreira (2006), quando o assunto é educação, é preciso questionar a relação entre raça e (in)justiça social. A pesquisadora sugere uma lista de atitudes passíveis de serem tomadas nas escolas, especialmente – mas não exclusivamente – nas aulas de língua que envolvam: trocas de experiências entre professores e alunos sobre situações individuais tocantes aos racismo para “dissecar”¹¹ as relações étnico-raciais por meio de diversos pontos de vista; questionamentos sobre a marginalização de determinadas vozes na sociedade e sobre a função das instituições na perpetuação da desigualdade; encorajamento dos alunos para que se posicionem sobre o racismo em busca de processos de ensino e aprendizagem voltados para a transformação social (FERREIRA, 2006).

¹¹ Quando vejo a palavra “dissecar”, lembro-me das aulas de biologia do ensino médio, em que éramos solicitados a abrir algo, expor o interior e examinar minuciosamente para entender os processos. É claro que só fazíamos isso com folhas, pois era o material disponível no jardim da escola!

Nesse sentido, Ferreira (2006) se empenha na produção de materiais teóricos para a formação de professores, pois afirma que profissionais críticos podem proporcionar para seus alunos a participação em discussões que os preparem como cidadãos agentes e colaborativos, capazes de argumentar e de respeitar as ideias dos outros.

Desse modo, o letramento racial se configura como uma das vertentes dos letramentos, visando às relações sociais e às produções de sentido com vistas à desconstrução da hegemonia branca e do mito da democracia racial e ao engajamento em ações práticas de transformação social.

1.4 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADES

A discussão sistematizada sobre multiletramentos teve data e local de nascimento. De acordo com Cope e Kalantzis (2005), em setembro de 1994, um grupo de dez pesquisadores especialmente das áreas de linguagens, do discurso, dos letramentos e das relações sociais envolvendo linguagem e discurso se reuniram em New London, New Hampshire (EUA), para discutir o futuro dos letramentos. Estavam nesse encontro, compondo o *New London Group*: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata e, posteriormente, Joseph Lo Bianco.

Esses pesquisadores buscavam discutir os letramentos com base em suas experiências profissionais em contextos distintos. Todos estavam em comum acordo sobre a percepção de que as necessidades de seus alunos estavam mudando em função da influência das novas formas de comunicação e das novas mídias. Eles perceberam a necessidade de considerar como os textos permeiam as relações sociais mediante a multiplicidade de meios de comunicação e como as diversidades cultural e linguística evidenciadas nas mídias e por meio da globalização precisavam ser negociadas ao longo do convívio diário dos sujeitos. Assim, cunharam o termo *Multiliteracies*, também conhecido como “multiletramentos”, para tratar dos modos de representação que vão além da língua escrita isoladamente.

À primeira vista, é possível confundir *literacies* com *multiliteracies*, porque as propostas representadas por esses termos, nas acepções trazidas neste trabalho, visam ler criticamente o mundo, de modo que as significações construídas se convertam em

ações. No entanto, quando o prefixo “multi-” é acrescentado, há a expansão do sentido do termo, uma vez que a decisão do *New London Group* de usar um novo termo se pauta no fato de que

[...] Cidadania efetiva e trabalho produtivo, agora, requerem que interagjamos efetivamente usando múltiplas linguagens, múltiplas línguas inglesas e múltiplos padrões de comunicação que, cada vez mais frequentemente, atravessam culturas, comunidades e fronteiras nacionais¹² (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64, tradução minha).

Assim, multiletramentos comportam, dentro de si, tanto a valorização das significações produzidas a partir das arquiteturas textuais nos diferentes meios e as ações dos sujeitos quanto a multiplicidade linguística e cultural resultante da globalização e das novas tecnologias da comunicação.

1.4.1 Dos contextos aos quais os multiletramentos se opõem

A proposta dos multiletramentos abrange a pluralidade de sentidos, de culturas, de identidades etc. e surge em oposição a contextos educacionais de exclusão, de assimilação e de multiculturalismo superficial. Esses contextos refutados podem ser definidos, consonante Cope e Kalantzis (2005), do seguinte modo:

- a) a exclusão se caracteriza pela crença na existência de situações anormais a serem moldadas de acordo com o padrão social “normal” e, por isso, as diferenças são excluídas. Podemos pensar, como exemplo da exclusão, em situações de alunos com necessidades educacionais especializadas (ex. disléxicos) no sistema regular de ensino, em que se desconsidera a necessidade desses alunos e se adotam práticas de ensino inadequadas à sua condição;
- b) a assimilação consiste no fato de os alunos deixarem para trás suas histórias pessoais e assumirem o capital cultural valorizado pelo sistema educacional eurocêntrico dominante para serem bem-sucedidos – fator que também resulta na exclusão. Imagino, nesse caso, alunos oriundos de comunidades indígenas que, ao estudar na cidade, percebem que o conhecimento medicinal de sua tribo não é considerado legítimo, pois seus curandeiros não frequentaram cursos de medicina, mas aprenderam por meio da tradição da tribo; assim, para serem “incluídos”, abandonam as práticas de sua origem e assumem as do colonizador;

¹² “Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries”.

c) o multiculturalismo superficial acontece quando as histórias ou a identidade de grupos marginalizados são aceitas como “exóticas”, ou seja, de forma “rasa”.

Para expandir a ideia de Cope e Kalantzis (2005), acrescentaria o “multiculturalismo liberal” (MIZAN, 2018), no qual há o respeito e a apreciação das diferenças entre os sujeitos, porém com ênfase no mérito individual, desconsiderando o modo como fatores históricos e sociais influenciam as relações humanas. Assim, nessas visões, a diversidade não é considerada como fator constituinte e modificador dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao questionar esses contextos de exclusão, de assimilação e de multiculturalismo superficial, Cope e Kalantzis (2005) sugerem uma educação pluralista. Aqui a existência de diferentes histórias, epistemologias e contextos na comunidade escolar é valorizada e situações para que essas diferentes perspectivas modifiquem o sistema educacional são viabilizadas. Assim, os conhecimentos prévios dos alunos passam a ser considerados como contribuições para os processos de ensino e aprendizagem.

Wielewicki (2014) aponta, a partir de Cope e Kalantzis e de Pierre Lèvy, que a proposta da educação pluralista consiste em considerar o fato de que os aprendizes, cada um com sua especificidade, podem ter acesso ao ensino sem que sua cultura ou identidade sejam abandonadas. Ademais, as particularidades de cada um se configuram como fundamentais na construção coletiva do conhecimento, uma vez que as práticas de ensino passam a ser lugares abertos a contribuições.

No sentido de considerar as diferentes epistemologias constituintes da escola, Giroux (1997), em seu capítulo “Rumo a uma nova sociologia do currículo”, postula a necessidade de um currículo que permita a interferência da pluralidade. Conforme o autor,

Os educadores curriculares devem ser capazes de reconhecer a relevância e importância da aceitação e utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural (sistemas de significados, gostos, maneiras de ver mundo, estilo, e assim por diante). Ao mesmo tempo, os educadores devem reconhecer que o apelo por pluralismo cultural é vazio a menos que reconheça que o relacionamento entre diferentes grupos culturais é mediado através do sistema cultural dominante. Assim, nossa tarefa é desvendar estes relacionamentos em diferentes grupos culturais para emancipá-los dos tipos impostos de definições e do sofrimento emocional pelos quais têm passado as minorias de classe e cor neste país [EUA] (GIROUX, 1997, p. 51).

Desse modo, posso afirmar que a busca pela educação pluralista por meio de currículos que contemplem a diversidade também precisa reconhecer a importância dos conflitos resultantes das relações de poder existentes entre grupos distintos. Assim, diante do reconhecimento dos reflexos ideológicos e sociais nos processos de ensino e aprendizagem, que até então resultaram na exclusão, é possível transformar a diferença em fator essencial para a construção de práticas pedagógicas plurais e colaborativas.

Aqui existe a busca por “currículo[s], materiais, e educação [que] envolvam todos os alunos em pesquisar como os conhecimentos sobre história, geografia e a vida de outras pessoas são produzidos, legitimados e contestados nas lutas de poder” (MIZAN, 2018, p. 158). Então, considerar as diferenças também contribui para o modo como as práticas de letramento ocorrerão.

1.4.2 A ideia multimodal de “texto”

Nessa expansão de horizontes proposta pelos multiletramentos, de acordo com as pesquisas do *New London Group* e Cope e Kalantzis (2005), há a expansão de *designs* de texto (ou configurações textuais) passíveis de significação em diversos suportes e meios, uma vez que as pessoas não interagem de forma única e imutável. Dentre esses *designs*, encontram-se o linguístico, o audível, o visual, o espacial, o gestual e o multimodal – que promove uma relação entre os outros (p. 26).

Para Kress (2005), todas as formas de comunicação e de interação humana fazem uso de mais de um modo. Conforme o autor (KRESS, 2005), modo se refere “aos meios de representação e de comunicação (completamente) articulados semioticamente”¹³ (p. 182, tradução minha). O autor traz o exemplo da grafologia como um modo que se articula com outros modos (o léxico, a sintaxe etc.) e que torna a linguagem multimodal. Depois de tratar do modo, Kress (2005) se direciona ao meio, isto é, por onde é feita a transmissão e a disseminação dos *designs* textuais.

Esses *designs* de texto presentes na sociedade atual são ressignificados pelo viés dos multiletramentos, que consistem em dar novos sentidos aos recursos textuais existentes na busca de transformações das relações sociais, dos conhecimentos previamente estabelecidos e, conseqüentemente, do sujeito. Há, portanto, a “produção de novas construções e representações da realidade”¹⁴ (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 22, tradução minha).

¹³ “[...] to the (full) semiotically articulated means of representation and communication”.

¹⁴ “Designing transforms knowledge by producing new constructions and representations of reality”.

Considerando a mente humana como algo social e historicamente situado, o *New London Group* (COPE; KALANTZIS, 2005) afirma que o conhecimento humano também é historicamente situado e é parcialmente resultado das interações colaborativas deste com o meio. Ao lidar com os *designs* de texto e com toda e qualquer unidade de significação, é importante considerar seus aspectos sociais, históricos e culturais, problematizando as ideologias, as relações de poder, entre outros elementos, a fim de tornar o aprendiz capaz de articular o conhecimento com a busca de ações concretas segundo as práticas de multiletramentos.

Assim, quando se considera o conhecimento do aluno, estimulando sua atuação nos processos de letramento, visto que ele é sujeito ativo, torna-se imprescindível considerar as formas e os meios pelos quais ele faz uso da linguagem e, especialmente, o fato de esse uso ser cada vez mais permeado pelas novas tecnologias da informação. Nesse sentido, Kress (2005) afirma que a língua apenas escrita e impressa em papel é insuficiente para a comunicação em uma sociedade perpassada por diversos meios e modos de comunicação tecnológicos e imagéticos. Conforme o autor, os processos de letramento precisam compreender a multimodalidade, uma vez que existem meios de comunicação eficazes que vão além da forma escrita, complementando-a ou atuando de modo independente.

Pensar a comunicação como multimodal e pensar nos diversos meios nos força a ver a(s) leitura(s) e o termo “texto” com olhares diferentes das práticas lineares de decifração de códigos descontextualizada. Ler se torna plural em seu meio e fim, assim como as práticas que envolvem tal ação (voltamos ao conceito freiriano de ler o mundo).

1.5 (MULTI)LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADES: UM RESUMO DA PESQUISA NA ESCOLA

Esta seção se configura como um relato das atividades realizadas com o filme *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011), a partir das multimodalidades e dos multiletramentos, ao longo de alguns encontros da equipe multidisciplinar e de uma breve análise. A pesquisa foi desenvolvida em sete encontros presenciais da equipe multidisciplinar da escola, nos quais discutimos os temas relatados a seguir e elaboramos as propostas das rodas de conversas com os alunos e da “Sala das

Sensações” como atividades para a Semana da Consciência Negra (de 20 a 24 de novembro de 2017).

Os participantes da equipe eram professores de arte, biologia, física, história, língua inglesa, língua portuguesa, matemática, sociologia, funcionários da secretaria e direção – um total de 13 pessoas. Dois deles não estavam inscritos na equipe multidisciplinar, mas participaram dos encontros. Tendo em vista a diversidade de participantes (professores das áreas de ciências humanas, exatas e biológicas e agentes administrativos da escola), as epistemologias oriundas de suas formações acadêmica e profissional (afinidade com cálculos, atividades empíricas, textos escritos etc.) e a carga horária de trabalho, a leitura do livro não foi requisito primordial para a participação na equipe multidisciplinar, mas solicitei que todos assistissem ao filme e, em determinado momento da pesquisa, os participantes foram convidados a ler trechos específicos do livro.

Assim, abordei as narrativas de *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011) por meio das multimodalidades, considerando os apontamentos de Kress (2005) no que se referem às possibilidades de recriação e de ressignificação da narrativa nos diversos suportes ou meios de circulação.

Baseei a condução de todos os encontros nos moldes de uma roda de conversa, sem palestrante e com momentos para que todos contribuíssem oralmente. Cada participante sempre recebia um papel com um trecho de texto diferente relacionado ao tema da nossa conversa, pergunta ou afirmação, com a finalidade de pensar sobre o tópico e iniciar as partes da discussão. Todos estavam livres para comentar o tema recebido pelo outro e, na maioria das vezes, faziam-no. Nesses momentos, meu papel era principalmente de mediadora para conduzir e reorganizar a ordem dos tópicos a ser discutidos de acordo com o desenvolvimento da conversa.

Quando eu percebia que as pessoas não estavam à vontade para conversar sobre determinado tema, eu iniciava a discussão a partir das minhas experiências pessoais e convidava os presentes a contribuírem de alguma forma. Pensei tal estrutura com base em Lankshear e Knobel (2006), quando tratam da importância da relação colaborativa.

Como dito na introdução, os temas a serem discutidos nos encontros eram predefinidos pela SEED e sempre voltados para a temática étnico-racial (conforme a proposta das equipes multidisciplinares). Em 2017, foram estabelecidos quatro temas – um para cada encontro – entretanto, pelo fato de as discussões se prologarem produtivamente, os encontros foram estendidos para sete. Apresento, a seguir, a ordem

e o conteúdo resumido de cada encontro, uma vez que eles serão retomados nos capítulos seguintes:

a) Primeiro e segundo encontros: “Povos africanos, afro-brasileiros e indígenas: direitos e conquistas na educação”¹⁵

Iniciando com o tema proposto pela SEED, o foco do primeiro encontro da equipe multidisciplinar foi estabelecer um paralelo histórico entre o Brasil e os EUA. A discussão começou abordando as Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 e a Deliberação Estadual n.º 04/06 e suas implicações para a educação básica no que tange os aspectos étnico-raciais.

Depois de reconhecer tais leis, convidei os professores e os funcionários a refletirem sobre o contexto histórico social que as fez surgir. Mesmo sem que os participantes tivessem assistido ao filme *The Help* (TAYLOR, 2011), as movimentações sociais representadas no filme foram trazidas para a conversa por mim com o objetivo de refletir sobre o modo como a luta pelos direitos civis nos EUA impactou positivamente os movimentos brasileiros.

Posteriormente, pedi aos presentes para trazerem seus conhecimentos sobre o modo como se deu a segregação racial no Brasil e nos EUA depois do fim do regime escravocrata. O objetivo foi traçar um paralelo entre a situação do negro nos dois países, relacionando o contexto histórico trazido pelo filme ao contexto histórico do Brasil.

Ao final do encontro, solicitei que os professores pensassem em maneiras de abordar os temas discutidos com os seus alunos. Também os convidei para que nos reuníssemos no segundo encontro para assistir ao filme *The help*.

b) Terceiro encontro: “Belezas e riquezas ocultas na história dos povos africanos e indígenas”

A discussão do encontro partiu do tema proposto pela SEED, que tinha como foco reconhecer contribuições científicas e culturais dos povos africanos desconsideradas na história de colonização tanto da África quanto do Brasil, para problematizar questões referentes à identidade e à alteridade. Convidei os presentes a responderem às perguntas “quem sou eu?” e “quem é o outro?”. Diante do

¹⁵ Nos itens “a”, “b” e “c”, os temas destacados entre aspas são os mesmos determinados pela SEED no material de apoio fornecido aos professores pela plataforma Moodle.

reconhecimento de si e do outro, abordamos¹⁶ tópicos referentes ao silenciamento do outro quando as diferenças desagradam o dominador.

De acordo com Cope e Kalantzis (2012), quando tratam do letramento crítico e das suas implicações sociais, o percurso deste encontro e dos outros intersecta aspectos relacionados aos grupos socialmente marginalizados, especificamente sobre questões étnicas. Isso se deu especialmente por meio da busca pela identificação étnico-racial dos participantes dos encontros, do questionamento de padrões comportamentais naturalizadores do racismo e da consideração da verdade como algo dependente da perspectiva da qual se observa. Todas essas facetas inerentes ao letramento crítico convergiram para a realização de ações concretas que ainda estão transformando¹⁷ a realidade da escola onde a pesquisa se desenvolveu.

Durante este encontro, as personagens de *The help* (TAYLOR, 2011) foram retomadas pelos que haviam assistido ao filme, especialmente para exemplificar situações de silenciamento com as narrativas das mulheres envolvidas na escrita do livro *The help* e o modo como as memórias delas foram um grito por justiça. Nesse encontro da equipe multidisciplinar, começaram a surgir ideias para a Semana da Consciência Negra: os participantes sugeriram que tanto alunos quanto professores pudessem trazer suas memórias e discuti-las, de modo a perceberem como o contexto histórico brasileiro poderia explicar diversas situações de racismo e buscar estratégias para sua desnaturalização.

c) Do quarto ao sétimo encontro: “Diversidade cultural” e “Organização social e movimentos de resistência”

Os temas propostos visavam promover a discussão sobre diversidade cultural no Brasil e trazer exemplos de como isso ocorre na atualidade. No entanto, para chegar à atualidade, era preciso discutir a forma como se dá a diversidade cultural e o processo, grande parte das vezes conflituoso, do qual ela resulta: a cultura do colonizado é majoritariamente considerada inferior em relação a do colonizador (PRATT, 1999).

Depois dessas discussões, conversamos sobre aspectos da adaptação de *The help* (STOCKETT, 2009) para o cinema (TAYLOR, 2011), considerando como a trama foi

¹⁶ Quando falo sobre os encontros da equipe multidisciplinar, utilizo o verbo na primeira pessoa do plural, porque faço referência aos participantes da equipe e a mim.

¹⁷ Os efeitos provocados pela pesquisa na escola ainda estão ecoando, uma vez que o projeto de extensão desenvolvido em 2017 terminou, mas continuamos trabalhando na escola com letramento racial, por meio de outra equipe multidisciplinar – da qual faço parte.

reconstruída no meio cinematográfico. Com base em Jullier e Marie (2009), observamos e conversamos sobre as significações possibilitadas pelo cinema, considerando o processo tradutório também como zona de contato e de conflito, haja vista que a narrativa é recriada em um meio semiótico diferente do inicial.

Foram nesses encontros que os profissionais da educação elaboraram o roteiro da Semana da Consciência Negra, pensando, especialmente, em como cada professor poderia contribuir com os conteúdos de sua disciplina. Isso, mais uma vez, reforça como a colaboração dos participantes foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Os presentes sugeriam poemas e canções que abordavam a situação do negro no Brasil e a criação de momentos destinados ao relato das memórias dos alunos e dos funcionários como oportunidade de propor ações pertinentes no combate ao racismo no contexto escolar. Daí surgiram as ideias para as rodas de conversa e para a sala das sensações que aconteceram na Semana da Consciência Negra.

d) As rodas de conversa

Aconteceram duas rodas de conversa na escola: uma no período matutino e outra no período noturno. Essas rodas eram compostas por uma mesa de convidados (professores, ex-professores, ex-alunos, familiares de funcionários da escola e eu) com todos os alunos do período sentados ao redor da mesa. Começamos com a declamação de um trecho de *Tragédia no lar* (anexo V), de Castro Alves (1883). Esse poema foi escolhido a partir da sugestão da professora Dandara, pois, além de ele retratar a situação da maternidade negra no período escravocrata, marca a formação escolar da professora de língua portuguesa e literatura que, ao ser “desafiada” por um professor, se propôs a memorizar e a declamar o poema para ele. Por essa razão, em uma das rodas de conversa, quem declamou o poema para os alunos foi a professora Dandara. Posteriormente, tivemos dois momentos:

- 1) conversa, mediada por mim, na qual os convidados para a mesa relataram experiências pessoais sobre racismo (independentemente de o terem sofrido ou cometido) e formas que encontraram para lidar com tais situações, a fim de despertar nos alunos a consciência em relação a isso e buscar maneiras de desnaturalização do racismo.
- 2) depois que os participantes da mesa realizaram suas falas, os alunos presentes tiveram a oportunidade de se levantar, relatar suas memórias e expor suas opiniões perante a escola.

Durante a roda de conversa, as lágrimas foram constantes. Tanto professores quanto alunos demonstraram seu posicionamento sem palavras, com choro. Houve também silêncio entre docentes e discentes. O silêncio disse muito e era sepulcral, como se fosse um assunto que se levantou dos mortos e calou muitos dos participantes, que se dispuseram a ouvir e, talvez, refletir e agir sobre os relatos. Muitos se emocionaram ao se identificar ou reconhecer pessoas próximas nas narrativas sobre situações racistas. Depois desse momento, nos dias seguintes, os alunos procuravam a mim e alguns professores para conversar sobre o tema e expor o que não disseram na roda de conversa diante dos colegas ou do colégio. Era comum na fala deles o desejo por mudança social.

e) A sala das sensações

Depois das rodas de conversa, a sala das sensações foi aberta para que todas as turmas do colégio experimentassem “o outro” e “o eu”, no sentido de que teriam a oportunidade de ouvir relatos de seus colegas e refletirem sobre suas práticas no contexto escolar. Seguindo um cronograma, cada turma, individualmente, acompanhada pelo seu professor, visitou a sala por cerca de trinta minutos. A sala das sensações era um espaço simples, no entanto, ressignificado: a sala de vídeo da escola com as janelas fechadas, iluminada por uma luz azul e dividida em três espaços:

- 1) Ao entrar na sala, os alunos e os professores se deparavam com um quadro contendo imagens de personalidades (especialmente mulheres) brasileiras negras que eram estudadas, principalmente, nas aulas de geografia, história e literatura, e cuja origem afro-brasileira era desconhecida pelos alunos. Ao fundo, a pergunta “quem são essas pessoas?” e a canção “Mulheres negras” (anexo VI), interpretada por Yzalú (2012).

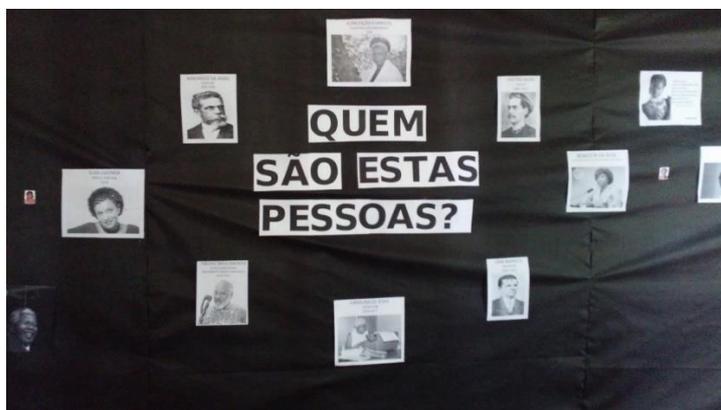


Figura 1: Entrada da sala das sensações
Fonte: acervo pessoal

- 2) No segundo espaço, havia um trecho da poesia “Tragédia no lar”, de Castro Alves (1883), e ao fundo um áudio retirado do *Youtube* com a declamação do poema feita pelo ator Eriberto Leão na novela *Sinhá Moça*, em 2006.



Figura 2: Segundo espaço da sala
Fonte: acervo pessoal



Figura 3: Segundo espaço da sala
Fonte: acervo pessoal

- 3) Por último, os alunos assistiram ao vídeo “Consciência negra: um longo caminho para a liberdade” com datas referentes a conquistas dos negros brasileiros desde o Brasil colônia e, ao fundo, a canção “Muriquinho pequenino”¹⁸, de Clementina de Jesus. O vídeo era seguido por outro (elaborado por mim) com imagens do Google que traziam propagandas racistas desde 1920 até 2017.

¹⁸ Letra da canção adaptada do site *Letras* (JESUS, 2018):
Muriquinho piquinino, muriquinho piquinino,
Parente de quiçamba na cacunda.
Purugunta aonde vai, purugunta aonde vai,
Ô parente, pro quilombo do dumbá.
Ê, chora, chora gongo, ê dévera, chora gongo chora,
Ê, chora, chora gongo, ê cambada, chora gongo chora.



Figura 4: Terceiro espaço da sala

Fonte: acervo pessoal

Ao final do último vídeo, eu, que conduzi as visitas pela sala das sensações (com o auxílio do professor de turma), convidava os participantes a se reconhecerem como parte daquela história e a relatarem experiências pessoais ou manifestarem sua opinião sobre ela. Conforme a proposta da sala, os alunos, por meio da música, dos vídeos e do ambiente silencioso, estavam sensibilizados pela temática.

Mais uma vez, o silêncio do final das rodas de conversa se repetiu. É importante ressaltar que, mesmo aqueles mais agitados, inclusive os rotulados como bagunceiros, ficavam em silêncio. No entanto, como os alunos estavam em número menor e apenas com seus colegas de classe e professores, depois de alguns segundos, sentiam-se à vontade para expor suas memórias e fazer questionamentos: iniciava-se outra roda de conversa.

Foram momentos considerados complexos por mim e pelos membros do corpo docente da escola, pois muitos alunos relataram situações extremamente íntimas em relação ao racismo que sofreram. O interessante é o fato de os relatos terem sido feitos diante dos seus colegas de classe que, na maioria das vezes, ficavam surpresos e/ou compadecidos com o que ouviam – alguns eram os agressores se conscientizando. Professores estavam disponíveis para dar suporte aos alunos que precisavam continuar a conversa em particular e dar orientações iniciais em relação aos relatos.

Dentre os questionamentos, havia alunos que não concordavam em termos um momento destinado para a conversa sobre questões étnico-raciais, mesmo com a imposição legislativa; mas grande parte deles problematizava as narrativas trazidas tanto

pela pesquisadora quanto pelos colegas com o intuito de construir sentidos, diferentemente de situações em que as perguntas são feitas apenas para desconstruir, sem a abertura para reformulação: ali, cada um pôde se posicionar com o intuito de que os locais de fala fossem respeitados e valorizados. Houve um aluno que resistiu à conversa e se negou a participar do momento, porém permaneceu na sala. Como o restante da sala estava interessado em dialogar, os próprios alunos pediram que o colega os respeitasse e permitisse que pudéssemos falar sobre o assunto.

Posteriormente, procurei esse aluno e verifiquei que ele, enquanto afrodescendente, ficava incomodado com ações afirmativas por desconhecer e desconsiderar todo o contexto histórico que as fez surgir e por julgar tais ações apenas como “esmola”. Continuei como professora dele e voltamos a conversar sobre o assunto outras vezes, pois uma ferida não pode simplesmente ser aberta sem ser tratada. Tal situação me fez perceber, enquanto pesquisadora, que, mesmo que a coleta de dados da pesquisa se encerrasse naquele ano, ações semelhantes precisavam continuar, pois, assim como esse aluno se sentiu incomodado, muitos outros também poderiam estar.

Para encerrar a visita, todos foram convidados, diante dos relatos ouvidos, a propor ações passíveis de realização entre eles, visando à desnaturalização do racismo: os alunos escreveram, antes de sair da sala das sensações, mensagens referentes ao que sentiram na sala ou faziam pedidos para os colegas. Essas mensagens ficaram expostas dentro da sala das sensações para que todos que passassem por ali pudessem lê-las, refletir sobre elas e agir.



Figura 5: Parte das frases escritas pelos alunos

Fonte: acervo pessoal

2 IDENTIDADE, ALTERIDADE E CULTURA: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

The help (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011) – livro e filme, respectivamente – suscitam discussões sobre as relações étnico-raciais nos Estados Unidos da América na década de 1960, especialmente em Jackson, Mississippi. Além disso, faz referência a vários aspectos históricos que permitem ao leitor refletir sobre diversos temas inerentes à realidade dos negros em diversos contextos mundiais, por exemplo: o mito da democracia racial (DIJK, 2012), o preconceito e a segregação racial regulamentados por lei (PILGRIM, 2017), a resistência de grupos oprimidos (ASHCROFT, 2002), a diversidade cultural como zona de contato e conflito (PRATT, 1999), a busca por justiça racial e a perpetuação da desigualdade. Ademais, é possível relacionar tais temáticas a questões de identidade e alteridade do sujeito pós-colonial (HALL, 2015; BHABHA, 1998; 2003) marcado por uma história nacional fundada no regime escravocrata.

Tais assuntos foram amplamente discutidos nos encontros da equipe multidisciplinar. Os desdobramentos dessas discussões nos levaram a analisar as personagens de *The help* (TAYLOR, 2011) – no capítulo três – e a refletir sobre como poderíamos trabalhar a questão identitária com os nossos alunos. Aos poucos, surgiu a ideia de criarmos rodas de conversa e uma sala das sensações como espaços abertos ao diálogo e à reflexão que convergiriam para ações concretas. Assim, a proposta desse capítulo é trazer os tópicos que serviram como ponto de partida para as discussões dos três primeiros encontros de formação profissional da equipe multidisciplinar, junto a relatos dos participantes e análises desses encontros¹⁹.

2.1 OS ENCONTROS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: HISTÓRICO LEGISLATIVO, RACISMO INSTITUCIONAL E AS NORMAS JIM CROW

O primeiro encontro da equipe multidisciplinar foi o momento de conhecer o grupo e, juntos, verificarmos a questão legislativa que precede a criação dessas equipes,

¹⁹ É importante ressaltar, neste momento, que o meu lugar de fala sobre questões históricas e sociais é o de uma professora de língua estrangeira moderna engajada na formação do leitor crítico por meio de práticas docentes perpassadas pelos multiletramentos, portanto recorro ao conhecimento científico produzido por diversas áreas.

além de estabelecer uma relação entre os assuntos discutidos e o contexto histórico-social retratado em *The help* (TAYLOR, 2011). Começamos estabelecendo que nossos encontros teriam um formato semelhante ao de rodas de conversa, a fim de que todos pudessem contribuir e construir sentidos colaborativamente.

Posteriormente, conversamos sobre aspectos referentes à visão dos profissionais sobre as equipes multidisciplinares e sua função na comunidade escolar. Desse modo, trago informações sobre o conhecimento prévio e a opinião deles quanto ao trabalho multidisciplinar/interdisciplinar, às relações étnico-raciais na escola e aos seus objetivos neste grupo, que visava trabalhar multidisciplinarmente para a valorização da identidade étnico-racial dos membros da comunidade escolar.

Com o objetivo de que os profissionais pudessem aprofundar as questões legislativas referentes à representação do negro nas constituições brasileiras (BARAVIEIRA, 2005), seus direitos e conquistas – como era o tema do primeiro encontro –, nossa discussão se voltou a aspectos históricos. Por meio do diálogo e do contato com tais informações, o objetivo foi estimular reflexões sócio-historicamente embasadas, para conhecer as lutas das quais a equipe multidisciplinar é resultado. Desse modo, poderíamos relacionar nosso trabalho com a temática do filme *The help* (TAYLOR, 2011), que também traz um contexto de resistência social, como o brasileiro.

2.1.1 O acordo inicial com os participantes

Antes do primeiro encontro de formação docente, fizemos uma reunião preliminar para conversarmos sobre o projeto desta pesquisa de mestrado. Nesse dia, os professores e os funcionários da escola já sabiam que, embora a documentação para certificação denominasse nossos encontros como “curso”, eu preferiria chamá-los de “encontros”, uma vez que nos reuniríamos para conversar: eu não estava ali para dar aulas de literatura, de história ou de cinema, mas para instigar discussões pensando sempre na leitura crítica que pudesse se transformar em práticas sociais.

Foi nesse dia que fizemos o acordo presente no Anexo I, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se referia ao sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, conforme projeto aprovado pelo comitê de ética da UEM, e informei sobre a gravação dos encontros para análise posterior²⁰. Por essa razão, uso

²⁰ Os dados contidos nestas gravações, conforme aprovado pelo Comitê de Ética, foram utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa.

nomes de personalidades negras importantes para a constituição do povo brasileiro para me referir aos meus colegas de trabalho. Faço essa relação porque, da mesma forma como tais pessoas foram fundamentais para a história do Brasil, os participantes do encontro foram para a escrita desta dissertação.

Assim, os nomes escolhidos por mim para as mulheres foram Aqualtune (princesa escravizada e avó de Zumbi de Palmares), Dandara (guerreira e esposa de Zumbi), Tereza de Benguela (líder de quilombo no Mato Grosso), Anastácia (filha de princesa africana escravizada que viveu dois anos usando uma mordaca de ferro), Carolina de Jesus e Conceição Evaristo (escritoras contemporâneas), Benedita da Silva (primeira mulher negra a ocupar uma vaga no senado), Ruth de Souza e Elisa Lucinda (exemplos de resistência entre artistas brasileiros famosos). Decidi chamar os homens de Zumbi (líder do quilombo de palmares), Besouro (capoeirista e guerreiro no início do Brasil República) e Machado de Assis (escritor). Ao longo do texto, as citações de falas desses participantes serão enumeradas²¹ e indicadas como Recortes Discursivos, doravante RD.

Voltando para o assunto dos encontros, já na primeira reunião, percebi que nossas conversas seriam enriquecedoras, pois o grupo era formado por profissionais questionadores. Machado de Assis, Conceição Evaristo e Dandara perguntaram sobre como o filme *The help* (TAYLOR, 2011) poderia ser relacionado com o Brasil e com os temas da equipe multidisciplinar. Nesse momento, retomei a discussão trazida na introdução sobre a importância do investimento passional (ECO, 2003), isto é, da possibilidade de identificação e de projeção que os sujeitos podem fazer de seu próprio contexto histórico-social com a narrativa, uma vez que a maioria dos participantes do grupo pôde relacionar os relatos trazidos em *The help* (TAYLOR, 2011) com fatos da história dos negros no Brasil e com a vivência de suas famílias. Senti a confiança dos profissionais na minha justificativa ao aceitarem participar do restante dos encontros – acho importante ressaltar que os profissionais se mantiveram frequentes e ativos na grande maioria dos encontros.

Ainda nessa reunião, solicitei que os professores respondessem a um questionário discursivo para que eu, enquanto pesquisadora, conhecesse melhor cada participante. Esse questionário compreendia oito questões (anexo II) referentes ao conhecimento dos professores sobre a origem e a função das equipes multidisciplinares,

²¹ Os números se referem aos excertos de diálogos extraídos das gravações dos encontros.

o modo como cada profissional poderia contribuir para a formação crítica dos alunos, a visão de cada um sobre o racismo presenciado na escola e a opinião sobre o uso de filmes em sala de aula. Requisitei que o questionário fosse entregue por e-mail antes do encontro seguinte, com o objetivo de que eu pudesse pensar o encontro com base nas respostas recebidas. Depois desse encontro extraoficial, começamos, de fato, nossas reuniões.

Os encontros da equipe multidisciplinar foram marcados por “adaptações”. Sempre que necessário, fazíamos alguma alteração devido ao cronograma, à ordem dos temas das discussões, acrescentávamos tópicos e assim por diante: estávamos abertos à mudança em todos os sentidos possíveis. Como essa era uma característica nossa, começamos o “curso de extensão” fazendo alterações: diante das diversas tarefas a serem cumpridas em relação à vida escolar, apenas uma professora respondeu de forma escrita o questionário que seria (mas não foi!) o ponto de partida para a preparação do primeiro encontro. Os profissionais pediram que respondêssemos oralmente e em grupo – assim o fizemos.

Então, os questionários que seriam lidos por mim no momento de estudo para as discussões dos encontros se tornaram uma discussão coletiva, não planejada, sem que isso fosse visto como negativo. Enquanto pesquisadora, vejo essas alterações como reflexo da participação ativa dos profissionais nos encontros, o que os transforma em sujeitos fundamentais para a construção de sentidos e desenvolvimento desta pesquisa. É importante ressaltar que uma pesquisa desenvolvida a partir dos multiletramentos e com a agência dos participantes precisa estar aberta a mudanças. Não se trata de uma hipótese pronta em que o pesquisador verifica a “veracidade dos fatos”, mas uma pesquisa (re)construída a cada passo e cujo pesquisador não controla seu “*corpus* de pesquisa”.

2.1.2 A multidisciplinaridade pelas lentes dos participantes da equipe

A maioria dos profissionais concordava que éramos um grupo formado por pessoas com cargos variados na escola, mas com o objetivo comum de trabalhar e de estudar vários temas baseados em leis²². Portanto, cada um, no seu contexto, poderia

²² Além disso, alguns profissionais se preocupavam com a busca por conhecimento associada à necessidade de certificados que pudessem contribuir para a progressão na carreira. Percebi que o curso de extensão ofertado na escola e em horário flexível era uma forma de “unir o útil ao agradável”. Os profissionais, abarrotados de funções, desejavam estudar, mas, ao mesmo tempo, sofriam com a pressão profissional representada – naquele momento – pela necessidade de cumprir determinado número de

pensar sobre as formas de preconceito, para buscar ações para escola. Assim, questionei os professores sobre o motivo pelo qual o nome da nossa equipe era multidisciplinar, e não interdisciplinar. Antes que eu falasse, Dandara destacou:

[RD 1] Todos fazemos multidisciplinaridade quando tocamos a área de outra disciplina em nossas aulas, mas a interdisciplinaridade acontece com menos frequência; isto porque, para um professor trabalhar com outro sobre o mesmo assunto, é mais difícil.

Diante desse apontamento, percebi que o papel da nossa equipe multidisciplinar era ir além disso, uma vez que interpreto os termos de forma diferente de Dandara. A partir de Domingues (2003), compreendo um trabalho multidisciplinar como aquele com várias disciplinas cooperando para um projeto específico e interdisciplinaridade como a fusão de mais de uma área do conhecimento que culmina no surgimento de uma nova disciplina. Nossa função era tocar, independentemente da nossa área de formação, em conteúdos referentes a questões étnico-raciais (até então, muitos professores acreditavam ser apenas função da disciplina de história), tornando nosso trabalho multidisciplinar: todos nós faríamos algo juntos, embora ainda não soubéssemos como.

Nossas ações seriam voltadas para as relações étnico-raciais, como era o objetivo da equipe e pelo fato de todos os profissionais reconhecerem a existência do racismo na escola: alguns o viam como velado, com um véu encobrendo atitudes politicamente incorretas e revelando brutas gentilezas (DUBOC, 2018); outros afirmaram que era explícito, por meio de piadas e comentários racistas entre professores e entre alunos. Nessa conversa, a professora de história relatou ser extremamente cuidadosa ao trabalhar questões referentes ao período escravocrata, pois percebia que os alunos de origem afro se sentiam mal durante essas aulas.

Diante desse levantamento, observei a necessidade de trabalhar aspectos referentes às culturas africanas e à história do negro brasileiro. A finalidade foi tocar em questões de reconhecimento identitário para problematizar o preconceito, especialmente o discursivo. Isso se deu com aporte teórico construído por diversas áreas do conhecimento e a partir das narrativas de *The help* (TAYLOR, 2011) pelo viés dos multiletramentos.

horas de curso que servissem na contagem de pontos para receberem aumento salarial. É importante ressaltar que os encontros aconteceram em um momento em que a carga horária dos professores em sala de aula havia sido recentemente aumentada. Em contrapartida, a quantidade de horas para o preparo dessas aulas havia sido reduzida. Nesse cenário, os profissionais estavam cerca de 3 anos sem reajuste salarial anual, portanto a única forma de aumento da remuneração era a progressão.

2.1.3 Histórico legislativo do negro brasileiro, movimentos de resistência e relatos da equipe

Dividi a discussão desse item acerca da questão histórica em tópicos que foram entregues aos participantes no início do primeiro encontro, com o objetivo de que cada um fizesse apontamentos sobre o assunto recebido a partir de seu conhecimento. Nesse dia, levei imagens relacionadas às temáticas da nossa conversa para iniciarmos as discussões. Os participantes se mostravam muito interessados e questionadores: estávamos em um momento em que eles se lembravam de suas memórias da infância, relacionando-as a questões históricas e sociais. No entanto, Besouro ficava muito calado, como se estivesse refletindo sobre o que ouvia. Tereza de Benguela e Machado de Assis – ela, professora da área de ciências humanas, e ele, membro do corpo administrativo da escola – traziam informações novas acerca da história do Brasil a todo momento.

Essas descrições revelam como éramos um grupo heterogêneo, buscando produzir significações e ações em prol de nossa escola; assim, eu percebia que a proposta dos multiletramentos se revelava cada vez mais apropriada para este grupo plural.

O objetivo da temática era traçar um percurso histórico sobre a representação do negro brasileiro na legislação desde o século XIX, no Brasil Império, até chegar às leis federais n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. Toda a discussão desse trajeto foi relacionada aos movimentos sociais envolvidos nas conquistas de direitos e ao contexto histórico abrangido. Essa discussão seria, além de aporte teórico para nossas práticas na Semana da Consciência Negra, o elo de ligação com as normas Jim Crow presentes em *The Help* (TAYLOR, 2011).

Tereza de Benguela inicia a conversa retomando a questão sociológica do surgimento das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. Para ela, essas constituíam a política afirmativa mais apropriada para a justiça racial e social – ao invés da criação de cotas –, pois buscariam instituir o estudo da história por um viés pluralista e de valorização da cultura afro-brasileira desde o início da escolarização. Concordo com a professora ao dizer que esse tipo de ação, desde que efetivada, tornaria a criação de cotas desnecessária, uma vez que possibilitaria uma educação justa para o acesso aos diversos lugares sociais. No entanto, como o efeito desse tipo de política demora anos para aparecer, as cotas surgem como uma ação, em tese, temporária para lidar com fatos do presente.

Ademais, quando se fala de ação afirmativa e das leis que regem o estudo da cultura afro, é importante lembrar que elas surgiram como resultado das lutas de movimentos sociais negros desde o Brasil colônia. Tais ações aparecem como apoio legislativo ao negro, que, ao longo da história, passa por apagamentos, lutas e conquistas, conforme aponta Baravieira (2005), ao realizar um estudo sobre a representação do negro nas constituições e leis brasileiras desde o período imperial até 1988.

Conforme a autora, no século XIX, o negro ora era visto como pessoa, ora como objeto e, muitas vezes, objeto/pessoa posse de alguém, portanto oprimido social e culturalmente. Nesse período, movimentos sociais e negros surgiram como resistência a essa visão do negro e em busca de liberdade. Segundo Baravieira (2005), as constituições federais de 1822 e 1824, referentes ao Brasil Império, continham especialmente o tratamento do negro como “ser” possuído por alguém. Desse modo, as leis regulamentavam aspectos referentes à posse de pessoas escravizadas, alforrias e suas possíveis revogações. Os direitos não eram previstos, apenas as punições: quando sofriam algum tipo de lesão ou mutilação no trabalho, os casos eram tratados como danos ao patrimônio particular; por outro lado, quando eram alvo de acusação, passavam de objeto a “sujeitos” responsáveis e penalizados por seus atos.

Cenários de negação de direitos como esses são propícios para o florescimento de movimentos de resistência: o oprimido procura maneiras para recusar e impedir as imposições feitas pelo opressor (ASHCROFT, 2002). Fazendo referência à definição de estado de emergência apontada em Bhabha (1998), afirmo que o Brasil se encontrava nessas condições, pois as revoluções poderiam surgir (e surgiram) a qualquer momento, devido à forte opressão em relação aos negros, que buscavam voz e seus direitos usurpados pelos opressores.

Os atos de resistência podem, em grande parte, ser violentos e trazer à mente contextos de guerra, conforme aconteceram diversas vezes na história da humanidade. No entanto, Ashcroft (2002) – e eu –, defende três tipos de resistência observados ao longo dessa mesma história e que geram seus efeitos sem recorrer ao uso de armamento bélico. São elas:

- i. Pacífica: em oposição à resistência por meio da violência, mas que demonstra claramente a recusa em ser absorvido pelo poder e pela cultura do opressor;
- ii. Literária: a escrita mostra o ponto de vista do oprimido, revelando situações comumente suprimidas pela visão eurocêntrica dos fatos históricos;

- iii. Contradiscurso: a resposta do oprimido em relação ao modo como o opressor reconta a história, mostrando outras versões de fatos tidos como verdade pela historiografia tradicional.

Assim, no século XIX, floresciam, em nosso contexto histórico, diversos movimentos de resistência. Especialmente nas décadas próximas à publicação da Lei Áurea em 1888, existia uma pressão dos movimentos abolicionistas no cenário mundial e de movimentos de resistência – a exemplo, o número de quilombos era crescente no Brasil. Grande parte dos países escravocratas havia abolido tal regime e, na América do Sul, o Brasil era o único restante.

Nesse cenário, nossa “abolição” foi um processo gradativo, com marcos históricos desde 1850, com a Lei Euzébio de Queiroz e a proibição do tráfico internacional de pessoas escravizadas; em 1871, com a Lei do Ventre Livre, em que todos nascidos a partir da sua publicação não poderiam mais ser escravos, embora ficassem sob tutela de seus senhores até 21 anos de idade (trabalhando, é claro!); em 1885, com a Lei do Sexagenário, na qual a liberdade era conquistada aos sessenta anos, o que era algo irônico, pois a expectativa de vida do escravo era de até quarenta anos (na melhor das hipóteses...).

Durante a discussão desse tópico, mostrei aos profissionais a figura abaixo e solicitei que comentassem a imagem.

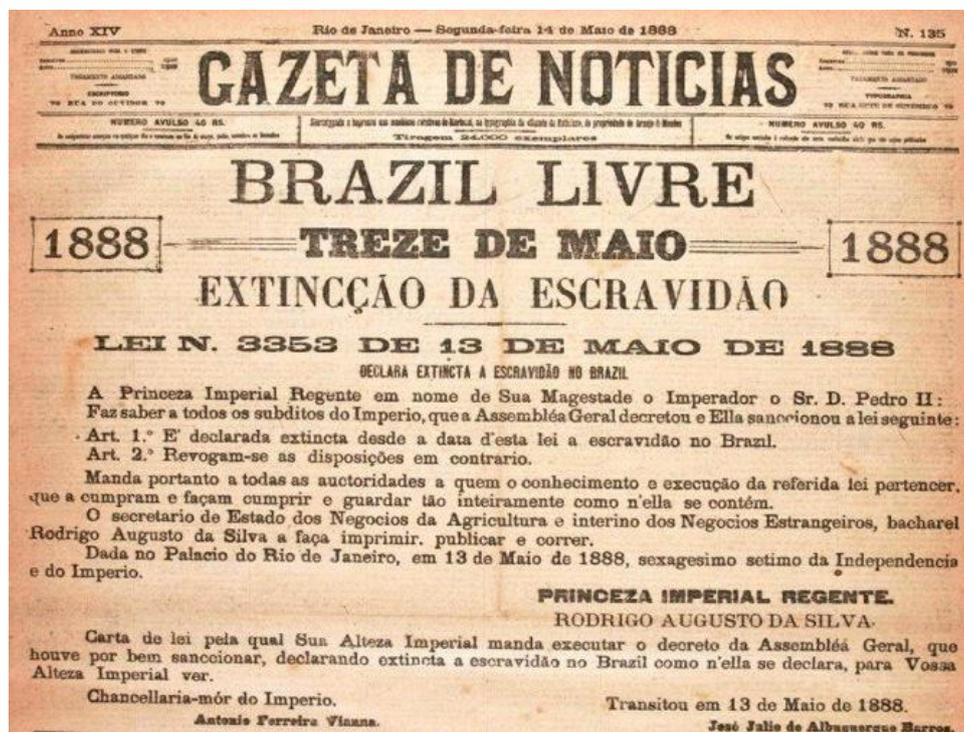


Figura 7: Notícia da abolição do regime escravocrata em jornal

Fonte: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/05/13-de-maio-uma-data-para-nao-comemorar.html>.

Depois desse momento, Tereza de Benguela afirma: “A piada final”, que se caracterizava pelo fato de que apenas a lei tinha mudado, mas as condições de vida e o imaginário da sociedade continuavam praticamente os mesmos (SILVA; ROSEMBERG, 2012); para Conceição Evaristo, a Princesa Izabel apenas cedeu à pressão internacional e dos movimentos nacionais, mas “o negro é livre só no papel, ele continua sendo nada”. Diante disso, nossa discussão voltou à questão das ações afirmativas, uma vez que os negros foram “libertos”, entretanto não possuíam casa, terra, emprego ou outra possibilidade de se sustentar fora das fazendas onde foram escravizados. Assim, mesmo sendo livres, muitos continuaram nas mesmas senzalas, trabalhando em troca, especialmente, de comida.

As afirmações feitas pelas professoras trazidas no parágrafo anterior se comprovavam com a próxima Carta Magna do Brasil, no período da República, em 1891. Essa constituição excluía os direitos civis dos mendigos e dos analfabetos (BARAVIEIRA, 2005), em sua grande parte, negros, mulheres e índios. Sobre isso, Tereza de Benguela trouxe sua visão sociológica ao afirmar:

[RD 2] Quem era o inteligente? O alfabetizado. Quem era o alfabetizado? O branco. Mas quem é que vai fazer vadiagem? Porque não trabalhar era crime inafiançável no Brasil e o negro não tinha emprego, então um monte de negros *era retirado* da rua e preso porque eles eram ociosos e vagabundos, mas ninguém quer dá emprego! Gente, tem noção? *É* umas coisas assim que... Gente eu fico horrorizada. Me dá até náusea falar dessas coisas...

A professora, ao fazer a retomada histórica considerando suas vivências teóricas, fica chocada com fatos do passado ao ponto de não encontrar palavras no campo das emoções que descrevessem sua indignação. Assim como as consequências da história do Brasil acima relatadas representam uma úlcera social, a professora usa uma palavra que se refere a algo que provoca um mal-estar físico para demonstrar seu posicionamento: “náusea”. Nós, enquanto brasileiros, somos frutos de uma história escravocrata mal digerida, que precisa ser exposta, para que o mal-estar social melhore.

Nesse cenário “abolicionista” *mal resolvido*, o negro se vê diante da necessidade da manutenção dos movimentos de resistência. Aqui não era mais necessário fugir para os quilombos em busca da liberdade. A luta se configurava de outra forma: agora a sociedade era livre do sistema escravocrata, mas presa em seu imaginário reforçado pela ciência da época, que acreditava na inferioridade do negro em relação ao branco.

De acordo com Silva e Rosemberg (2012), no final do século XIX, o ideário de Gobineau influenciava as políticas e a sociedade brasileira da época. Para este, os mulatos não eram nem trabalhadores nem fecundos²³, portanto era necessário o incentivo à imigração de europeus brancos para trabalharem e residirem especialmente nas regiões Sul e Sudeste (“coincidentalmente” onde as terras são mais férteis no Brasil), uma vez que a mão-de-obra quase gratuita no Brasil dos ex-escravos e de seus descendentes passou a ser ainda mais desvalorizada.

Nesse período, concepções científicas foram importadas da Europa para justificar a suposta inferioridade dos negros livres, que precisavam, devido à sua constituição biológica, ser mantidos à margem da sociedade. Schwarcz (1993), ao tratar do espetáculo das raças, traz os conceitos de frenologia, antropometria, entre outros, isto é, ramos da ciência que mediam as partes do corpo das pessoas de diferentes etnias para definir, a partir dessas medidas, seu caráter e sua capacidade intelectual. Assim, o tamanho de nariz, orelha, crânio, lábios etc., com significações específicas, revelavam quem eram os doentes mentais, os gênios, os criminosos etc. No Brasil e em outros países, tais medições eram usadas pela polícia, por exemplo, na busca de bandidos. De acordo com esse respaldo científico, as medidas das pessoas inteligentes eram compatíveis com as dos brancos, e as dos criminosos, com as dos negros...

Nessa época, movimentos negros de resistência pacífica denunciavam o racismo. Por exemplo, de 1930 a 1937, a Frente Negra Brasileira (FNB) – dissolvida em 1937 – buscava a inserção do negro no mercado de trabalho e a sua instrução. Tudo isso em um momento de forte imigração europeia em que os patrões preferiam os imigrantes aos negros e mestiços para realizarem os trabalhos antes desempenhados por escravos (UNIAFRO, 2017).

Voltando para o percurso da representação do negro nas constituições brasileiras realizado por Baravieira (2005), no início do século XX, a legislação mudou. A referência ao negro, que estava ausente desde o final do Império, volta na Carta Magna de 1934, com o governo de Getúlio Vargas. A constituição previa a não existência de privilégios em relação à raça, mas a educação eugênica (branqueadora) era estimulada e a entrada de imigrantes seria controlada a fim de priorizar pessoas de ascendência europeia. No entanto, com o golpe presidencial de 1937, há a retirada do termo raça da

²³ O termo mulato surge como derivação da palavra mula: assim como o animal resultante do cruzamento do jumento e da égua era estéril, também eram os filhos de relacionamentos entre brancos e negros.

nova constituição. “Coincidentemente”, nesse mesmo período, acontece o nazismo na Alemanha e a propagação de ideias e de práticas de higienização racial.

Com um salto na história, passamos para as constituições de 1967 e 1969. Como desdobramento da Lei Afonso Arinos (Lei n.º 1390/51), que previa “penas para contravenções envolvendo preconceito de raça e cor” (BARAVIEIRA, 2005, p. 17), o termo *raça* volta com a possibilidade de punição legal para crimes de racismo.

Nesse período, especificamente entre 1945 e 1964, houve, no Brasil, o Teatro Experimental Negro (TEN): um movimento de resistência artístico, político e social que buscava construir uma imagem positiva do negro por meio da arte, do contradiscurso e de ações sociais. O TEN foi dissolvido com o golpe de 1964 e muitos de seus organizadores foram para o exílio, inclusive para os EUA. De 1978 em diante, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) e a volta gradativa de exilados para o Brasil (UNIAFRO, 2017), muitos deles, influenciados por movimentos em busca dos direitos civis, tanto dos EUA quanto da África, buscavam a justiça no que tange aos aspectos raciais e sociais.

Com o fim do regime ditatorial, é promulgada a Constituição Federal de 1988. Desta vez, a lei é influenciada por movimentos nacionais e internacionais e prevê tanto a igualdade racial quanto a punição para casos de racismo, trazendo, explicitamente, as palavras “raça”, “cor” e “racismo”:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...]

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...]

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...]

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo; [...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; [...]

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]

XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; (BRASIL, 1988)

Assim, a partir de Duboc (2018), afirmo que a lei passa a atuar sobre as brutas gentilezas. A imposição legislativa regulamenta as práticas sociais, no entanto, por si só,

não promove a reflexão crítica necessária para gerar ambientes propriamente justos. Tal fenômeno possibilita o aparecimento de tensões sociais, em razão de as pessoas agirem contra suas ideologias por imposição legal.

Depois disso, surgem outras imposições legais visando ao desenvolvimento do pensamento crítico no Brasil. É o caso das leis federais n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 que, como dito anteriormente, relegaram à educação a obrigatoriedade de discutir questões históricas a respeito dos negros e dos índios brasileiros, com o intuito de reconhecer e de valorizar sua contribuição na constituição de nosso País. Além disso, a ONU decretou, de 2015 a 2024, a Década Internacional de Afrodescendentes, no intuito de diminuir as desigualdades raciais e de promover a justiça em países que mantiveram o regime escravocrata de negros (UNITED NATIONS, 2013).

Mais recentemente, em outubro de 2017, a revista *Science* (GIBBONS, 2017) publicou o artigo intitulado “Como os africanos desenvolveram uma paleta de tons de pele”. Nesse artigo, pesquisadores da Universidade da Pensilvânia descrevem um estudo sobre a relação entre a pigmentação da pele e o DNA humano o qual apontou que tanto pessoas de pele clara quanto de pele escura possuem a mesma origem evolutiva africana. Aqui, a pigmentação é tida como uma forma de defesa da pele resultante de milhares de anos de adaptação do ser humano a diversos ambientes. Desse modo, conforme o estudo, para a Biologia, não há raças humanas, mas raça humana, no singular.

Posteriormente a tal pesquisa, em memória ao quinquagésimo aniversário do assassinato de Martin Luther King Jr., a revista *National Geographic* (GOLDBERG, 2018) lança uma edição voltada para questões raciais em abril de 2018. O corpo editorial faz um levantamento de publicações racistas “cientificamente” amparadas feitas ao longo dos 130 anos da revista e, em um ato de retratação, afirma que a divisão dos seres humanos em raça não é biológica, mas social e precisa ser desconstruída, visto que as consequências históricas do racismo ainda são vividas política e socialmente.

Os resultados de tal pesquisa e a publicação da revista possibilitam a problematização de uma história mundial baseada na divisão biológica de raças e nos meios usados pelos grupos dominantes para inferiorização e escravização de pessoas. Penso que, sendo a raça humana singular, pesquisas que enfoquem questões étnico-raciais são fundamentais na busca da desconstrução de um conceito histórico-social anteriormente justificado pela biologia e, hoje, recusado pela mesma. A ideia seria

reconhecer a existência do racismo e suas implicações a fim de desnaturalizá-lo, uma vez que a descoberta científica mencionada não apaga as consequências e a presença do racismo na sociedade atual. Por essa razão, apresento a palavra raça, neste trabalho, com a conotação historicamente construída com o intuito de problematização das relações de poder envolvendo tal termo e para propor ações sociais a partir de práticas de (multi)letramentos e da literatura nos diversos meios de circulação.

2.1.4 Racismo institucional e as normas Jim Crow

Começamos definindo o racismo institucional como algo historicamente enraizado em nossa cultura, conforme a retomada histórica do item anterior, e que contribui para a formação do imaginário popular acerca de estereótipos envolvendo pessoas negras. Diferentemente dos EUA, o racismo no Brasil não foi regulamentado, no entanto, as pessoas seguiam “normas de conduta”, haja vista que as práticas sociais determinavam a posição de cada raça na sociedade brasileira – assim como no surgimento das normas Jim Crow. Desse modo, essa discussão nos fez pensar no cenário brasileiro de modo a estabelecer um paralelo com o contexto apresentado em *The help* (TAYLOR, 2011)²⁴.

Tereza de Benguela, na maioria das vezes, iniciava as discussões, pois estava inquieta devido às discussões. Então, como de costume, ela se posicionou afirmando que não existiu uma lei específica, mas existiram movimentos sociais que foram reprimidos pela República. Entre eles, a professora citou a revolução de Canudos, no estado da Bahia, para representar como o Brasil República

[RD 3] limpava a sujeira – o que se considerava sujeira?
Pobreza, mestiços e negros.

Na afirmação da professora, as forças militares do governo atuaram efetivamente para que movimentos de resistência fossem eliminados, mesmo que isso significasse a dizimação de grupos sociais majoritariamente negros ou indígenas. Então, com essa discussão, acrescento a questão legislativa do início do século XX, em que não haveria

²⁴ Esta subseção contextualiza o racismo institucional no Brasil associado às normas Jim Crow dos EUA, conforme aconteceu nos encontros da equipe multidisciplinar. Não trago maiores discussões sobre a história dos Estados Unidos, pois a proposta da equipe multidisciplinar foi, a partir do filme *The help* (TAYLOR, 2011), pelo viés dos (multi)letramentos, pensar sobre os contextos brasileiros. Desse modo, as normas Jim Crow aparecem como elemento da narrativa do filme, não como foco principal da pesquisa.

distinção de etnia, mas seria estimulada a educação eugenista (educação para a busca da “raça pura”). Desse modo, viviam-se, no Brasil, a repressão a grupos sociais e a política do branqueamento, que atuavam de forma “colaborativa”. Então Tereza afirma:

[RD 4] O Brasil de todos... só que não, né?!

Diante de tal comentário, retomei as constituições da Era Vargas, que, embora não regulamentasse a segregação, estimulava a educação eugenista com base na ciência. Assim, as práticas de racismo no Brasil eram, e continuam sendo, ideológicas: o comportamento das pessoas perpetuava a separação racial. Para ilustrar essa questão, assistimos a um vídeo que fez parte de uma campanha do Governo do Paraná, veiculada na TV aberta em 2016, que estimulava a denúncia do racismo institucional. A campanha retratava situações reais em que um grupo de funcionários do setor de recursos humanos de empresas analisava fotos de pessoas brancas e negras realizando as mesmas atividades: a visão sobre o negro era estereotipada (ex.: está pichando e isso é crime; está correndo da polícia) em comparação a dos brancos (ex.: está grafitando e isso é arte; está atrasado, por isso, corre), usando os mesmos estilos de roupa e fotografados nos mesmos cenários.

Em paralelo à situação ideológica brasileira, podemos ver as normas Jim Crow nos EUA. Tais regras são constantemente mencionadas ao longo de *The help* (TAYLOR, 2011) e fundamentais para a trama. Como elas não são tão claras no contexto brasileiro, levei as imagens a seguir para a discussão:



Figura 8: Cachorros, negros e mexicanos são proibidos – placa de restaurante (PILGRIM, 2017)

Fonte:

<https://ferris.edu/jimcrow/what.htm>



Figura 9: à esquerda, branco; à direita, negros (CEERT, 2017)
Fonte: <http://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/12467/segregacao-racial-recrudesce-nos-eua-meio-seculo-apos-a-lei-dos-direitos-civis>



Figura 10: 1.º rapaz – Nós, os alunos dessa escola, não queremos negros aqui; 2.º rapaz – Nós não iremos para a escola com negros; 3.º rapaz – Greve contra a integração. (SKYROCK, 2017)

Fonte: <https://tpeclairretpauline.skyrock.com/3069034341-L-histoire-des-afro-americaains-marquee-par-une-segregation- raciale.html>

A partir de Pilgrim (2017) e de Jardim (2017), essas normas, a princípio, representavam comportamentos sociais, portanto ideológicos, que, ao longo dos anos, eram ratificadas pela legislação. O nome dessas regras tem sua origem com Jim Crow, um personagem de Thomas Rice que fez sucesso nas casas de show estadunidenses entre 1830 e 1845. Acredita-se que o dançarino, em busca de novos espetáculos, aprendeu os passos com um homem negro chamado Jim Crow, que dançava e cantava usando roupas velhas. Nas casas de show, atores brancos caracterizados de negros, representavam Jim Crow como alguém tolo/paspalho (figura 11) e que possuía desvios de conduta. Posteriormente, o conjunto de normas segregacionistas dos EUA foi nomeado segundo esse personagem.



Figura 11: Representação de Jim Crow (JARDIM, 2017)

Fonte: <https://www.geledes.org.br/o-jim-crow-reconhecendo-estereotipos-racistas-internacionais-parte-ii/>

Conforme Pilgrim (2015):

Jim Crow foi mais que uma série de placas “Apenas Brancos”. Era um modo de vida que se aproxima de um sistema de casta racial. As leis e as regras de etiqueta Jim Crow eram acompanhadas de milhões de objetos que retratavam negros como ridículos, detestáveis, inferiores. [...] Negros que ousassem protestar contra as injúrias de Jim Crow eram ameaçados e, quando isso não funcionava, sujeitados à violência, incluindo bombardeios²⁵ (PILGRIM, 2015, p. 5-9; p. 11-13, tradução minha).

Os comportamentos mencionados na citação podem ser analisados consoante Klapproth (2009), quando trata das narrativas produzidas para descrever a *realidade* enquanto práticas sociais. Para a autora, as narrativas recebem significado do meio de onde elas surgem, portanto é preciso observá-las em seu contexto de produção. Ali, os sentidos são criados, negociados e comunicados nas interações sociais reguladas e legitimadas por instituições (governamentais, religiosas etc.). Desse modo, o sujeito, seu papel social e seus pontos de vista são influenciados pelo meio e pelas narrativas ali construídas. Por esse viés, as práticas segregacionistas vigentes nos EUA – ilustradas por Pilgrim (2015) – e no Brasil eram reforçadas e justificadas pelas instituições e pelos grupos sociais disseminadores de narrativas de marginalização do negro.

Retornando a Jim Crow, embora o sistema social e institucional nos EUA fosse rígido, existiram diversos movimentos de resistência em busca de direitos e de justiça. A exemplo, vemos o Movimento dos Direitos Civis do qual Martin Luther King Jr. fazia parte e que é mencionado no filme *The help* (TAYLOR, 2011), entre outros. Assim, percebemos que, tanto no Brasil quanto nos EUA, comportamentos sociais, independentemente da legislação, atuaram para a perpetuação da segregação racial, do racismo institucional, da representação distorcida do negro, entre outras situações.

Nos EUA, conforme as figuras 9 e 10, as placas proibitórias para negros representavam e ratificavam o imaginário popular regulado pelas instituições sociais. Para cumprir essa função no Brasil, conforme Tereza de Benguela e Aqualtune, estão diversos elementos, dentre eles, os livros didáticos usados por elas no trabalho, que ocultavam e eufemisavam fatos históricos e que contribuíram para a formação do mito da democracia racial no Brasil:

²⁵ “Jim Crow was more than a series of “Whites Only” signs. It was a way of life that approximated a racial caste system. Jim Crow laws and etiquette were aided by millions of material objects that portrayed blacks as laughable, detestable inferiors [...] Blacks who dared protest the indignities of Jim Crow were threatened and, when the threats did not work, subjected to violence, including bombings”

[RD 5] Um dia um aluno perguntou pra mim... A gente *tava* falando é... império e formação do estado brasileiro e ele falou assim:
 – Mas professora, se 70% da população brasileira era negra, por que que esse povo não se rebelava?
 E eu disse pra ele:
 – Meu amor, eles se rebelaram e eles resistiram e é por isso que nós temos hoje um movimento enorme, né. E como é que se dava essa resistência? O livro didático não vai apontar isso: os negros se suicidavam, as mulheres negras não engravidavam, eles fugiam, eles formavam os quilombos. (Tereza de Benguela)

Isso faz Dandara lembrar do fato de muitas pessoas acreditarem que o negro era permissivo quanto à sua escravização, devido ao modo como os livros didáticos retratavam a história. Nesse instante, Aqaltune intervém ressaltando o fato de que os negros no Brasil enfrentavam tanto a dificuldade linguística quanto o não conhecimento do território – fato não mencionado nos livros que usava para lecionar história:

[RD 6] Livro didático... a questão de negros não trazia. E trazia muito a questão da escravidão [...], mas não colocando as riquezas, as coisas que o negro trouxe naquela época. Na verdade, o que dificultava pro negro não é que ele era pacífico. Ele não conhecia o território, não falavam o mesmo idioma, tinham os nomes trocados. Então eles sempre *teve* um movimento de resistência, mas muito mais difícil. (Aqaltune)

Para contribuir com a instauração da supremacia branca no imaginário popular, os profissionais mencionaram também a representação, em literaturas, em novelas e em filmes, com negros em lugares sociais específicos de forma naturalizada. Assim, de acordo com Djik (2012), é comum perceber negros atuando como bandidos, em serviços subalternos ou morando em favelas, enquanto os brancos ocupam os cargos de poder, são os heróis ou possuem boa condição financeira. Tudo isso contribui para a formação de modelos mentais segundo os quais as pessoas reproduzem padrões historicamente construídos sem questionar suas origens. Desse modo, podemos pensar em expressões como “dia de branco” (para se referir a dia de trabalhar, como se o negro não trabalhasse), “o *neguinho*” (para se referir a alguém que fez algo errado), “lista negra”, entre outras, e questionar suas origens conceituais antes de reproduzi-las inconscientemente.

Com base na problematização da estrutura ideológica da língua, Anastácia pergunta sobre o uso de vocabulário politicamente correto como um tipo de extremismo. A fala se insere em um contexto no qual muitas palavras são ditas como

proibidas, quando o problema está no contexto em que elas se inserem, não na combinação das letras em si. A professora contextualiza citando o exemplo literário de Monteiro Lobato em *Negrinha*:

[RD 7] Eu não acredito que Monteiro Lobato tenha sido racista. [...] Eu pego *Negrinha*... Ele mostra a verdade nua e crua [de] como a criança foi tratada como um gato, como um nada e nem escrav[a] ela era. Eu vejo que todo mundo tratava como se fosse um nada, [...] e todo mundo sabia [...] de toda essa história e ninguém fez nada. Então, eu acho que ele chama a atenção, não acho que ele seja preconceituoso.

Diante de tal apontamento, acredito, assim como Menezes de Souza (2011), que as palavras trazem consigo uma carga semântica historicamente construída: elas significam tanto a partir do contexto atual em que se apresentam quanto dos contextos anteriores em que foram empregadas. Pensar sobre a escolha de termos implica questionar o uso social da língua.

Nesse sentido, para Bruner (1991), as narrativas constituem pontos de vista carregados de aspectos sociais e culturais. Para o autor, as narrativas são versões da realidade “controladas” pelo narrador, que seleciona o que contar. Essa seleção pode ser vista, conforme Klapproth (2009), como institucional e socialmente regulada de forma naturalizada. Portanto, assim como *Negrinha* é expressão de racismo para alguns, pode ser uma forma de denúncia para outros: é necessário observar e problematizar o contexto no qual essas narrativas significam e a carga semântica que as palavras carregam dentro dos contextos de enunciação. O que penso ser necessário existir não é a simples escolha de termos politicamente corretos, mas o pensamento crítico acerca das situações de uso da língua nas quais surgem as narrativas, na busca de reconhecimento e de valorização cultural e identitária dos grupos sociais diversos.

2.2 RELAÇÕES DE IDENTIDADE E ALTERIDADE: DIVERSIDADE CULTURAL

O objetivo dessa discussão foi, no terceiro encontro, entrar em contato com conhecimentos científicos e culturais produzidos pelos povos africanos, desconsiderados na história da colonização e constituintes da cultura e da identidade do

povo brasileiro. Ao longo da conversa, entramos em questões referentes à identidade e à alteridade e, ao falar sobre tais temáticas, o encontro recebeu um tom poético, pois Anastácia e Conceição Evaristo falaram de suas identidades declamando versos de escritores brasileiros. Para complementar a discussão, levei o texto *Shakespeare in the bush* (BOHANNAN, 1966), com o objetivo de conversarmos sobre o contato da tribo nigeriana dos Tiv com *Hamlet* e a experiência de uma antropóloga nessa tribo.

2.2.1 Identidade e alteridade: quem sou eu e quem é o outro?

Para contextualizar e relacionar o encontro anterior ao encontro em questão, coloquei duas bonecas africanas, na entrada da sala onde nos reuniríamos, como parte da decoração. Quando todos haviam se acomodado em nosso ambiente, perguntei aos profissionais sobre sua recepção acerca das bonecas; a frequência com a qual elas são encontradas no comércio (e as possíveis razões para isso) e suas experiências pessoais envolvendo bonecas negras. A importância disso se deu, porque a fabricação, a comercialização e a distribuição de bonecas negras fazem parte de iniciativas do movimento negro que também buscam estimular o reconhecimento e a valorização de aspectos referentes à identidade negra (GELEDÉS, 2017). Assim, a boneca é um elemento de ligação entre as temáticas dos dois primeiros encontros: “Povos africanos, afro-brasileiros e indígenas: direitos e conquistas na educação” e “Belezas e riquezas ocultas na história dos povos africanos e indígenas”.

No início da discussão, Besouro afirma ter a impressão de que, desde o surgimento do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), essas bonecas se tornaram mais frequentemente comercializadas; no entanto, é interpelado por Ruth Souza que afirma não as encontrar com tanta facilidade, por exemplo, em mercados, como as outras bonecas são. Machado de Assis afirma que as bonecas negras são mais caras e, talvez, seja esse o motivo pelo qual não se tem tanta disponibilidade no mercado. De qualquer forma, por meio dessa discussão introdutória, entramos na questão da identidade, uma vez que essas bonecas são formas encontradas para estimular, nas crianças (e nos adultos), o autorreconhecimento identitário e a valorização da diversidade étnica (GELEDÉS, 2017).

Conversar sobre os tons de pele das bonecas fez Benedita da Silva lembrar da sua luta com o tão famoso “lápiz cor de pele” nas séries iniciais do ensino fundamental. A professora lamenta o fato de os alunos pequenos não se identificarem etnicamente, inclusive nos autorretratos – que geralmente são pintados com salmão ao invés de

marrom ou outras “cores de pele”. Anastácia, diante do relato, finaliza a discussão sobre as bonecas ao questionar minha opinião sobre a possibilidade de conscientização do povo brasileiro acerca das relações étnico-raciais:

[RD 8] Taynara, dá pra gente projetar? Você pensa nisso daqui 100 anos? Como é que a gente... Será que a gente vai conseguir mudar? Existe alguma questão assim de discutir já esse futuro, essas mudanças? (Anastácia)

[RD 9] Eu acho que vai melhorar porque melhorou de 100 anos pra trás, mas ainda vai ter um longo caminho... Eu penso... Porque a gente fala de seres humanos e seres humanos, eu penso, têm essa dificuldade... (Taynara)

Hoje, eu complementaria minha resposta dizendo que trabalhos como a equipe multidisciplinar possibilitam modificar as comunidades nas quais se inserem por meio da ação crítica dos sujeitos envolvidos. No entanto, tal trabalho não tem frutos imediatos, porém possibilita o surgimento de mais pessoas engajadas com a educação pluralista. Além disso, acredito ser necessário conhecer e questionar a história para que possamos agir. Ao formular essa resposta, lembro da fala de Aqualtune relatando um passeio no shopping com uma amiga:

[RD 10] Eu fui com ela na loja, ela é negra. A forma como a pessoa estava olhando para ela, você via o preconceito. Eu me senti mal, como se eu estivesse no lugar dela, ela não percebeu. Aí eu falei pra ela: ‘vamos sair, vamos para outro lugar’. Eu não fiquei com vergonha de estar com ela, eu fiquei irritada com a situação.

A professora, por lidar diretamente com questões históricas, logo percebeu as raízes do contexto que presenciou e se incomodou ao perceber que sua amiga não havia demonstrado consciência (ou atitude de resistência) acerca da situação. A sensação relatada se relaciona com aquilo que mencionei anteriormente sobre pessoas engajadas com a educação pluralista. Embora a professora não estivesse em contexto de sala de aula, seu relato traz reflexos do pensamento crítico nas práticas sociais.

A partir disso, recordo-me de uma entrevista na qual a cantora Yzalur (ARRAES, 2014) fala sobre sua trajetória dentro e fora do meio artístico:

Sempre percebi que os olhares sobre mim e a tratativa eram diferentes de outras mulheres que tinham os padrões naturais aceitáveis para esta sociedade. Foi aí que comecei a entender toda a teia que desde a senzala teceram para nós. Se nos rendermos à teia, seremos sempre subalternas através dos olhares dessa supremacia, mas quando a

desfazemos, enxergamos de forma transparente a ira da derrota (ARRAES, 2014).

Desse modo, o reconhecimento crítico da história, somado ao reconhecimento da identidade, permite ao sujeito buscar formas de lidar, de resistir e de desnaturalizar a supremacia branca ou o mito da democracia racial. Por isso, em busca dessa autoafirmação, solicitei que cada profissional respondesse à pergunta “quem sou eu?”. Diante do questionamento, houve silêncio. Na sequência, os participantes começaram a perguntar sobre o sentido da pergunta, pois era muito ampla e difícil de responder. Anastácia interrompe:

[RD 11] Como disse Fernando Pessoa: “quem pensa muito, quem sente muito, se cala”.

A fala da professora descreveu a postura dos profissionais, que, desde o primeiro encontro, estavam reflexivos: muitos deles continuavam nossas discussões nos corredores da escola, pois estavam inquietos; outros, permaneciam em silêncio enquanto demonstravam pensar sobre seus conceitos. Estes mais silenciosos, quando falavam, traziam contribuições extremamente elaboradas, no sentido de que fizeram, sob as suas óticas, sínteses das temáticas discutidas. Então, a partir da fala de Anastácia, pedi aos presentes, que *pensem e sentem muito*, para falarem sobre si, sua personalidade e não se calarem. Conceição Evaristo faz referência ao poema *O jovem Frank*, escrito por Carlos Queiroz Telles (1992), e dá sequência ao momento poético do nosso encontro:

[RD 12] Eu sou um amontoado de ideias, eu sou pedaços de alguém, eu sou retalhos de alguém.

A definição de Conceição nos faz pensar sobre o deslocamento do sujeito, composto por identidades instáveis em constante transformação e que permite o surgimento de novas identidades (HALL, 2015): o sujeito está inacabado e fragmentado. Diante dessa definição, questionei os participantes se apenas uma palavra ou característica os definia. A resposta unânime foi “não”.

Anastácia retoma a ideia do sujeito fragmentado à qual Conceição faz referência e acrescenta que sua história familiar, o lugar de onde seus avós vieram, entre outros fatores, influenciaram sua constituição identitária, portanto ela é o resultado do conjunto de experiências de sua família. A ideia do sujeito sociológico também está presente, isto é, formado pelo meio onde está (HALL, 2015).

Depois que todos os participantes falaram sobre si, foi minha vez. A princípio, eu havia pensado em não me manifestar: eu não queria ter as minhas palavras como filtro, no sentido de que as pessoas poderiam selecionar fatos de seus relatos para se adaptarem ao meu pensamento. No entanto, Conceição toma a palavra e diz:

[RD 13] Taynara, agora é sua vez.

Então, com dificuldade, me defino:

[RD 14] Tudo que vocês falaram, eu posso falar de mim. Eu sou uma mistura de várias coisas, eu tenho várias identidades numa só [...] e tenho a influência de onde eu estou: eu sou tocada pelo meio onde eu estou.

Todos esses relatos convergem para a caracterização do sujeito pós-moderno descrito por Hall (2015). Os sujeitos fragmentados tanto pelo meio quanto pela sua constituição familiar e pelas suas posições sociais, os quais possuem diversas identidades em constante transformação. Tudo isso pode levar à crise identitária do “quem sou eu?”, sem resposta fixa, pois somos sujeitos inacabados: a mudança é a nossa única constante.

Ao pensar na crise identitária, trago um relato de Dandara:

[RD 15] No dia das mães, meu marido foi e entrou na [nome da loja] pra comprar um sapato e uma bolsa pra mim, né. E conversando com a vendedora, ela falou assim:
 – Ah, mas como que é sua esposa?
 – É negra.
 Ela falou:
 – O quê?
 – É negra.
 – Ah, tá...
 Então, assim, ele percebeu que ela se chocou com ele falar que a esposa era negra e... detalhe: ela era negra.

Diante desse relato, observei o interesse dos participantes em problematizar tal contexto, uma vez que traziam consigo relatos semelhantes. Na fala de Dandara, negra e casada com um homem branco, observei o conflito identitário, no qual o próprio negro não se reconhece como tal e acaba sendo o outro de si mesmo (MENEZES DE SOUZA, 1997). Nesse caso, fica explícito o modo como as pessoas, independentemente de serem brancas ou negras, podem reproduzir os padrões estabelecidos pela supremacia branca (discutida no capítulo um) sem observar seu próprio lugar de fala.

Na sequência, retomo a afirmação de Bhabha (2003, p. 73), na qual: “Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado”. Assim, todo o processo de colonização, de escravização e de perpetuação de práticas e ideologias racistas ao longo da história brasileira colabora para a distorção da identidade negra que, muitas vezes, é negada, inclusive na dificuldade das pessoas em usarem termos como “negro” e preferirem as palavras “moreno”, “mulato”, “cor de jambo”, entre outras, como no relato de Dandara ao se autodeclarar negra para seus alunos:

[RD 16] O aluno me disse:
– Mas professora, você não é negra, é morena.

Todas essas questões tocam a questão do outro, que nos constitui enquanto sujeito fragmentado. Seja pelo processo de identificação ou de negação, nós nos constituímos a partir do outro: “eu sei quem sou eu em relação ao outro [...] que não posso ser” (HALL, 2015, p. 25). Então questionei os profissionais sobre quem seria o outro. Isso possibilitou a problematização da identidade de cada um e o modo como ela interfere em suas práticas pedagógicas e na relação com o outro. Assim, as definições do outro foram:

[RD 17] Vixi... É outra mistura! (Benedita da Silva)

[RD 18] Talvez, em algumas coisas, ele é meu espelho. Tô pensando em pessoas que nós temos afinidades. E eu tenho que pensar muito nesse outro, eu tenho que cuidar dele, porque ele é outra parte minha. (Anastácia)

[RD 19] O outro é o que o eu me permito ver. Ele também tem muitas partes, mas [é o] que eu permito ver. O outro [é] visto como uma construção e, muitas vezes, quando eu vejo esses retalhos, eu não aceito. (Conceição Evaristo)

[RD 20] E aí já entra na questão do respeito que, por ele ser diferente, a gente tem que aceitar, assim como ele respeita a gente e acaba sendo essa troca de respeito e tolerância. (Besouro)

Esses relatos demonstram quatro ideias-chave interligadas: a) o outro também é fragmentado, b) é diferente de mim, c) me constitui e d) eu tenho dificuldade em lidar com outro. Ao mesmo tempo que reconheço a existência de alguém histórica e culturalmente distinto de mim, mas fragmentado como eu, percebo sua influência na

minha identidade enquanto me relaciono com ele, assim ele passa a fazer parte de mim. Desse modo, o negro e a cultura de origem africana deixam de ser algo distante dos participantes da equipe, uma vez que esses reconhecem, na diferença, a semelhança ao verem como sua cultura é perpassada por este outro e sentem a necessidade de estabelecer relações que priorizem o respeito mútuo.

A partir de Bhabha (2003, p. 79), retomo o RD 19, no qual o outro é o que eu me permito ver: “o problema da identidade retorna como um questionamento persistente do enquadramento, do espaço da representação, onde a imagem – pessoa desaparecida, olho invisível, estereótipo oriental – é confrontada por sua diferença, seu Outro”. Nesse confronto, vemo-nos obrigados a lidar com o outro, uma vez que sua presença, mesmo que negada, é fato. Então passamos para o RD 20, no qual há o desejo pela desconstrução do outro como oprimido em busca da convivência harmoniosa. Ao entrar no campo do conflito entre o “eu” e o “outro”, tocamos a discussão da diversidade cultural como representação dessa relação em que o “eu” dominador, frequentemente, busca dominar o “outro” colonizado.

2.2.2 Algumas considerações sobre diversidade cultural, zona de contato e conflito

Introduzi a temática, consoante Pratt (1999), observando que a zona de contato é formada por culturas diferentes que convivem, ou por opção, ou por imposição. O conflito surge quando um desses grupos exerce dominação sobre o outro de modo a se sobrepor social, cultural, politicamente etc. Assim, podemos perceber o aparecimento de dois processos (PRATT, 1999):

- a) aculturação: a cultura de determinado grupo é reprimida por um dominante, que se impõe. Nesse caso, alguns grupos resistem, outros desaparecem e outros misturam-se com o opressor em uma tentativa de se camuflar culturalmente e resistir;
- b) transculturação: pode ser vista como um possível resultado de tentativas de aculturação, no entanto, consiste na mistura de culturas diferentes, culminando no surgimento de novas culturas.

Depois desse apontamento teórico, coloquei um vídeo disponível no *Youtube* da dança *Maculelê*, executada por membros da Associação de Capoeira Centro Cultural Sucena (2015), de Maringá. Pedi que os participantes relatassem o que sentiram ou

pensaram em relação à música enquanto a ouviam, para entrar na questão da diversidade cultural e exemplificar a zona de contato.

Alguns profissionais relataram que a dança se assemelhava, ao mesmo tempo, a rituais indígenas, africanos e a uma roda de capoeira. As roupas lembravam filmes tribais. O tambor fez pensar nas senzalas, pois, de acordo com Aqualtune, professora de história, a dança e os jogos de capoeira eram formas de distrair os feitores das fazendas para que algum escravo negro pudesse fugir.

Depois de coletar as impressões, fizemos uma síntese para chegarmos à lenda do Maculelê. Segundo Moraes (2013), Maculelê era um escravo de origem africana muito jovem, com uma doença de pele que o impedia de sair ao sol. Ao receber a notícia da existência de um curandeiro indígena que poderia tratá-lo, Maculelê decide passar um tempo junto aos índios, em busca da cura. Segundo a lenda, os homens saíram para caçar, deixando as mulheres e as crianças, e a tribo é invadida: Maculelê era o único homem capaz de lutar ali e, com um misto de dança e luta, usando pedaços de madeira, garante a segurança da tribo. Esse é um exemplo de culturas diferentes convivendo pacificamente e misturando-se em busca de um objetivo comum, em um processo de transculturação.

Dessa lenda, surge a dança, cujo ritmo é ditado pelo toque do tambor: outro elemento que representa a diversidade cultural. Nesse momento, convido os participantes a falarem sobre esse instrumento e sobre o ritmo tocado no vídeo. Alguns relataram que, em filmes, os tambores são usados em contextos de luta para afugentar o inimigo; outros, que cada som tem um significado e mexe com nosso corpo de forma que somos impelidos a entrar no ritmo da batida do tambor. A partir desses comentários, recorro a Simões (2017), que, no seu estudo sobre performances corporais e musicais de grupos afro-brasileiros em rituais religiosos, relaciona o corpo humano a um tambor, que soa através dos batimentos cardíacos. Para ela, o coração, por si só, é um tambor. Também faço menção à fala de Babatunde (OLATUNJI; ATKINSON, 2005), compositor nigeriano, o qual declara que o tambor, feito de madeira e couro, tem alma: se a árvore tem alma e o couro tem alma, logo o tambor também – e, por ter alma, o instrumento é capaz de atingir outras almas.

Pensando em todas essas crenças e afirmações, convido os participantes a pensarem nos contextos de uso do tambor ao longo da história brasileira. Observamos que, devido à sua associação a culturas e a religiões de matriz africana, o instrumento não foi usado em rituais religiosos cristãos por muito tempo. No entanto, os contextos

de uso desse instrumento foram ressignificados ao longo da história, e o tambor foi absorvido pela cultura do dominador, especialmente nos gêneros musicais, e hoje ocupa diversos lugares, inclusive nos rituais cristãos. Esse é outro exemplo de transculturação, nos termos de Pratt (1999), que constituiu a introdução à discussão da equipe para refletir sobre como a diversidade cultural oriunda do contato entre povos distintos pode ser resultado de eventos pacíficos ou não.

Depois de observarmos exemplos de culturas em contato e em conflito no Brasil, passamos para *Shakespeare in the bush* (BOHANNAN, 1966): outra demonstração de conflito diante do contato entre crenças e culturas distintas. A discussão do texto possibilitou continuar nossa reflexão, observando a influência dos elementos culturais nas práticas sociais e no discurso. Enviei previamente uma versão bilíngue do texto por e-mail para os profissionais, caso desejassem ler a história completa, mas selecionei cinco excertos conflituosos, culturalmente falando, e os distribuí para grupos no início do encontro.

Começamos, segundo Bohannan e Bohannan (1953), com os aspectos da cultura na qual a antropóloga estava inserida. A liderança do povo Tiv era definida de acordo com a idade e não havia divisões administrativas. Os líderes eram as pessoas mais velhas e de boa conduta. A eles era atribuída a responsabilidade de intervir em conflitos internos da tribo e em questões de guerra. Devido a esse modo de organização, os ingleses tiveram dificuldade para impor seu modo “dividido” de organização política, porque o povo não “obedecia” à divisão de clãs imposta pelos colonizadores: não fazia sentido obedecer às ordens de alguém que não fosse ancião de boa conduta.

Como os líderes da tribo eram pessoas de caráter nobre, isso servia como justificativa para que eles tivessem várias esposas, uma vez que era benefício para a mulher ser casada com um bom marido. No entanto, o esposo deveria ser rico o suficiente para comprar sua esposa de seu sogro e sustentá-la. Também era aceitável que o homem tivesse amante, desde que ele recompensasse, financeiramente e com presentes, o pai da moça, que não conseguiria mais vendê-la para um esposo (BOHANNAN; BOHANNAN, 1953).

Para os Tiv, era proibido matar ou roubar. Segundo a crença local, isso traria consequências sobrenaturais. Ladrões ou assassinos eram transformados em escravos dentro da própria tribo como forma de punição. No entanto, não acreditavam que uma pessoa sã, sabendo das consequências, cometeria algum delito: apenas loucos, isto é, pessoas enfeitiçadas, seriam capazes de transgredir tais regras.

Além disso, o povo dessa tribo nigeriana acreditava em bruxas, isto é, mulheres responsáveis por enviar os presságios aos membros da tribo. Com a presença de presságios, não existiriam fantasmas, pois mortos caminhando seriam zumbis (era necessária a matéria física), caso contrário, seriam presságios.

É nesse contexto que Laura Bohannan decide provar a universalidade de Shakespeare. Para a antropóloga, os Tiv interpretariam *Hamlet* do mesmo modo que os ingleses, pois a peça trataria de conflitos e de conceitos comuns a todos os povos. Contudo, quando os anciãos da tribo ouvem a história, eles descontroem a hipótese da antropóloga, pois não identificavam o elemento trágico em *Hamlet*.

Solicitei, então, que os profissionais lessem e comentassem os trechos de *Shakespeare in the bush* (BOHANNAN, 1966) que receberam no início do encontro para conversarmos sobre a zona de contato da cultura da pesquisadora com a tribo nigeriana e os possíveis conflitos. Nos trechos, a fala da antropóloga e do ancião estavam sinalizadas para que os participantes soubessem qual o lugar de falar dos enunciatórios dos trechos do relato. Sobre esses aspectos, os excertos e as discussões foram os seguintes:

- a) A crença tanto da antropóloga quanto do ancião de que as convicções humanas eram universais:

[PESQUISADORA] [...] a natureza humana é praticamente a mesma em todo o mundo; pelo menos o enredo geral e a motivação das grandes tragédias seriam sempre evidentes — em qualquer lugar — embora alguns detalhes de costumes talvez precisassem ser explicados e dificuldades de tradução pudessem produzir outras pequenas mudanças (BOHANNAN, 1966, p. 9).

[ANCIÃO] – Mas as pessoas são as mesmas em todos os lugares; portanto, sempre existem bruxas e somos nós, os anciãos, que sabemos como as bruxas atuam. Nós lhe falamos que era o grande chefe que queria matar Hamlet, e agora suas próprias palavras provam que estávamos certos (BOHANNAN, 1966, p. 22).

Concordamos que o ponto de vista das duas pessoas das citações era o mesmo, ou seja, para eles, todos os seres humanos pensam igual e acreditam na mesma coisa. O conflito surgiu quando o ancião, devido a suas crenças e posição hierárquica na tribo, interpretou a história a partir do seu ponto de vista. Para ele, *Hamlet* continha algumas lacunas despercebidas pela pesquisadora, portanto ele precisaria explicar a ela. Anastácia pontua:

[RD 21] Eu acho assim, uma certeza dele, desse ancião. Parece que ele fala com tanta convicção. [...] Isso era tranquilo mesmo pra ele, não é? [...] Mas eu não acho é... como eu vou dizer? É... com arrogância. É uma sabedoria leve. Lembrei do Kirikou. Sabe o Kirikou? [...] Lembra que ele tinha um sábio lá?

Segundo a professora, a atitude do ancião não era arrogante, mas simples e natural, como no filme Kirikou²⁶, pois era ele quem solucionava os conflitos da tribo. No entanto, a antropóloga, sem pensar no lugar de fala do ancião, tenta, inicialmente, convencê-lo do contrário. Novamente, tanto antropóloga quanto ancião desconsideram a cultura um do outro e insistem no ponto de que todas as culturas seriam iguais às suas, respectivamente. Diante disso, Aqualtune propõe que existe uma possibilidade de todos os seres humanos serem iguais:

[RD 22] O que eu imaginei ali foi o seguinte, que me chamou bastante atenção ali ó... “o enredo geral e a motivação das grandes tragédias seriam sempre evidentes” (BOHANNAN, 1966, p. 9). Quer dizer: sempre por trás de alguma tragédia vai ter uma motivação, algo que vai levar aquela pessoa a tomar aquela atitude, que não seja uma loucura. Podia ser uma omissão, uma raiva, um sentimento desse aspecto assim. Em relação ao ancião, porque ele coloca “Mas as pessoas são as mesmas em todos os lugares; portanto, sempre existem bruxas e somos nós, os anciãos, que sabemos como as bruxas atuam” (BOHANNAN, 1966, p. 22)... Ancião seria o quê? *Seria* as pessoas mais velhas com grande conhecimento. Então, no meu modo de ver, seria assim: que o ser humano, ele tem os dois lados. O lado que age, muitas vezes, digamos como bruxa, como o lado mau, mas também o lado da sabedoria em si, em todas as culturas, por isso, talvez [...] os seres humanos são iguais em todos os lugares. Não com as características específicas, mas com os modos de agir [...] distintos e iguais.

Para ela, a tragédia sempre possui uma causa e representa o lado negativo da personalidade. Assim, o ser humano seria composto pela dualidade: a) bruxa – sendo ruim – e b) sábio – sendo bom. Por isso, todos os seres humanos seriam iguais em todos os lugares. Isso, desconsiderando características específicas culturais, porém com ênfase na dualidade do bem e do mal presente no caráter.

Tereza de Benguela contrapõe o argumento:

[RD 23] Bruxas não *poderia* ser, no ponto de vista pro grupo, uma coisa negativa [*elas traziam presságios*]²⁷. Poderiam ser tanto

²⁶ Lenda africana na qual um bebê – Kirikou – com poderes extraordinários salva sua tribo da falta de água e dos desmandos de uma feiticeira, que deixa de ser má depois de Kirikou retirar da pele dela o espinho que a fazia sentir dor constantemente (OCELOT, 1998).

²⁷ Interrupção minha ao longo da conversa.

positivos, quanto do nascimento ou de uma morte. Então, até o significado do que seria bruxa não é o significado que nós temos da literatura de bruxa pra nós.

Conforme a professora, os Tiv concebiam as bruxas como algo positivo, haja vista que elas eram responsáveis pelos presságios. Depois disso, complemento com meu ponto de vista, colocando que o conceito de sábio e de bruxa pode variar entre as culturas, então o elemento que tornaria o ser humano igual em todos os lugares muda, sendo ora positivo, ora negativo, portanto a universalidade é questionável.

Seguimos para o próximo trecho da discussão:

b) Tanto antropóloga quanto ancião perceberam que a interpretação “universal” de *Hamlet* mudou:

[PESQUISADORA] – Eu tinha certeza de que Hamlet tinha apenas uma interpretação possível, e essa interpretação era universalmente óbvia (BOHANNAN, 1966, p. 7).

[PESQUISADORA] Hamlet era de novo uma boa história para eles, mas não parecia mais a mesma história para mim. [...] Estava claro que eu perdera o controle de Hamlet (BOHANNAN, 1966, p. 21-22).

[ANCIÃO] — Algum dia — concluiu o velho, ajeitando a toga esfarrapada — você precisa nos contar mais histórias da sua terra. Nós, anciãos, vamos instruí-la sobre o verdadeiro significado delas, para que, quando você voltar para sua terra, seus anciãos constatem que você não ficou sentada no meio do mato, mas sim no meio de gente que sabe coisas e que lhe ensinou sabedoria (BOHANNAN, 1966, p. 24-25).

A partir do momento que a tribo ressignifica os elementos de *Hamlet*, a peça passa a fazer sentido para eles. No entanto, deixa de ser uma tragédia e passa a ser uma história trivial: era comum entre os Tiv que a viúva se casasse com o cunhado, por exemplo, pois este era o responsável por garantir o sustento da família do irmão falecido, diferentemente da crença da antropóloga; *Hamlet* estava louco, uma vez que se comunicava com um elemento inexistente na cultura da tribo e cometeu um assassinato; e assim por diante. Quando a antropóloga percebe a história considerando o ponto de vista do outro, deixa de acreditar na universalidade, tendo em conta que os pontos de vista são distintos ao redor do mundo.

Pudemos perceber o embate cultural ao longo da discussão e o modo como algumas culturas podem permanecer fechadas, talvez em um ato de resistência. Isso se assemelha à discussão do início do capítulo, quando mencionamos o fato de elementos da cultura afro-brasileira se manterem ao longo da história, em uma demonstração de

resistência ao dominador, que buscava apagar ou engolir a cultura do oprimido. Nesse caso, a antropóloga, que poderia ser a representação do dominador, é quem “sofre a *transculturação*” e muda seu ponto de vista, enquanto o ancião permanece firme em sua crença. Exemplo de tal afirmação é quando ele, usando sua autoridade na tribo, solicita que Bohannan explique a história aos anciãos da tribo dela: ele pressupõe que todas as organizações sociais possuem anciãos responsáveis por liderar grupos de pessoas, sem considerar como era a sociedade de origem da antropóloga.

Ao final da discussão, todos os participantes contribuíram com reflexões e interpretações diferentes. Cada um, com o seu ponto de vista, lugar social, formação acadêmica, possibilitou a reconstrução do texto para pensarmos em aspectos referentes à zona de contato e de conflito e às relações étnico-raciais.

3 A ADAPTAÇÃO DE *THE HELP*: AS PROTAGONISTAS, AS COADJUVANTES, AS ANTAGONISTAS E OS ELEMENTOS FÍLMICOS

Neste capítulo, relaciono a conversa sobre aspectos culturais na zona de contato com o conflito da adaptação de livros para filmes, a partir da discussão sobre *Shakespeare in the bush* (BOHANNAN, 1966). Isso porque as discussões realizadas nos encontros da equipe multidisciplinar sobre *The help* partiam da narrativa cinematográfica: devido ao tipo de letramento e à diversidade de formação acadêmica dos participantes (professores das diversas áreas do conhecimento e corpo administrativo da escola), não solicitei a eles que lessem todo o livro de Stockett (2009) – fizemos uma sessão de cinema e mergulhamos em *The help* (TAYLOR, 2011)! Assim, a partir do questionamento dos profissionais participantes da equipe multidisciplinar, que desejavam conhecer como a história era tratada no livro, com o intuito de comparar a correspondência entre filme e livro, não pude deixar de discutir questões sobre o processo criativo do filme, as escolhas e as interpretações dos envolvidos na produção fílmica (HUTCHEON, 2006; HATTNER, 2010; 2013).

Era do conhecimento dos profissionais que o livro foi o ponto de partida para a construção do filme. Por essa razão, alguns questionavam se a “mesma história” era contada no livro e no filme. Então, em determinado momento dos encontros, solicitei que os professores lessem especificamente dois trechos do livro *The help* (STOCKETT, 2009), a fim de que discutíssemos a reconstrução da filha de Constantine e o relacionamento entre Minny e seus patrões no filme *The help* (TAYLOR, 2011).

Depois disso, faço uma análise sobre a constituição das personagens do filme *The help* (TAYLOR, 2011) e o modo como elas se relacionam na sua “zona de contato e de conflito”. Considerando a metaficção historiográfica proposta por Hutcheon (1991), abordo o modo como as protagonistas, as coadjuvantes e as antagonistas compõem a narrativa. A importância disso se dá porque, ao longo das discussões dos encontros da equipe multidisciplinar, a reflexão sobre as personagens foi o ponto inicial para que os profissionais elaborassem o cronograma de atividades para a Semana da Consciência Negra. A ideia dos participantes era que os alunos, assim como as personagens de destaque do filme, pudessem expor suas narrativas e, a partir delas, propor atitudes de mudança social.

A última subseção deste capítulo contém aspectos referentes aos elementos técnicos próprios do cinema, especialmente, segundo Jullier e Marie (2009). Essa análise traz algumas possíveis interpretações, resultantes dos encontros da equipe multidisciplinar, sobre o modo como o posicionamento da câmera, a iluminação, a sonoplastia, entre outros elementos possibilitaram ao filme criar cenas diante das quais podemos perceber e problematizar relações de poder, conflitos étnico-raciais, referências a fatos históricos e assim por diante.

3.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE ADAPTAÇÃO DE *THE HELP* E “FIDELIDADE”

A partir da dificuldade da antropóloga em recontar *Hamlet*, começamos a pensar em *The help* (TAYLOR, 2011) como uma adaptação (HUTCHEON, 2016; HATTNER, 2010; 2013): o filme carrega, em seu processo criativo, as escolhas e os apagamentos resultantes do conflito da recriação de uma narrativa em outro meio semiótico. Observamos os aspectos específicos do cinema, principalmente segundo Jullier e Marie (2009). Analisamos alguns elementos técnicos próprios do cinema e o modo como eles eram passíveis de interpretação, sem que o desenvolvimento da narrativa final dependesse da narrativa inicial, isto é, era dispensável ler o livro para compreender a trama no filme. Nesse sentido, Tereza de Benguela comenta:

[RD 25] O que cinema pode fazer pela literatura não tem explicação. No cinema não precisa dizer. Ele mostra.

Enquanto o livro usa a palavra escrita como meio para a narração dos eventos, o filme, conforme Jullier e Marie (2009), utiliza as imagens em movimento, a trilha sonora, a atuação dos atores, as posições da câmera, entre outros elementos que vão além da palavra escrita. Tal afirmação permite perceber livro e filme como suportes e meios com recursos que, na sua particularidade, podem provocar efeitos diferentes no espectador/leitor.

Quando o filme é uma adaptação, a mudança de suporte implica mudança de narrativa: não se tem mais a mesma história. Existe uma narrativa recriada de acordo com os recursos disponibilizados pelo novo meio de circulação. Assim, a discussão

sobre “adaptação fiel” fica comprometida: fidelidade a quê? À palavra escrita? À história? À essência do texto? O que é essência? Essência para quem?

A partir dos questionamentos do parágrafo anterior, nos encontros da equipe multidisciplinar, conversamos tanto sobre as transformações inerentes da adaptação de textos escritos para filmes quanto da tradução entre línguas. Nesse sentido, Tereza de Benguela aponta:

[RD 26] Quando você falou da tradução, o Stuart Hall falou da tradução não desse modo como você *tá* dizendo. É... Tradução *pra* ele é... no texto lá *Identidade cultural na pós-modernidade* é quando alguém vai fazer uma releitura da cultura e ela não vai ser a mesma da original é... mais ou menos assim... é... praticamente resumindo, né? Então, ele *tá* dizendo o seguinte, em outras palavras, talvez, mas é isso: não há tradução fiel, não existe uma tradução ao que permanece no passado, uma originalidade, uma cultura que não muda, permanente, fixa, mas existe uma cultura que se traduz, né, de muitos modos. É nesse sentido que ele *tá* usando.

No recorte discursivo, observamos como a tradução implica recriação, no entanto, apesar de tal reconhecimento por parte de alguns participantes da equipe, é fato a busca incessante de muitos fãs/leitores/espectadores por essa tal “fidelidade”. Durante os encontros da equipe multidisciplinar, conversamos sobre como *The help* (TAYLOR, 2011) recriou alguns elementos do livro no cinema. Diante de algumas cenas – especialmente sobre a omissão dos motivos pelos quais o noivo de Skeeter termina o relacionamento com ela e a transformação da filha de Constantine, a professora Conceição Evaristo aponta que considera o livro e o filme diferentes e afirma que preferiria assistir a um filme extremamente longo que contivesse “todos os elementos do livro”:

[RD 27] Essa história é bem diferente da do filme [*falando sobre o excerto do livro*], né? No filme ela é negra. Ela não é branca. No filme não tem nada disso... Seria mais interessante se ele tivesse deixado...

Essa afirmação exemplifica o apontamento de Hattner (2010) sobre o posicionamento dos fãs acerca das transformações feitas nas adaptações e inicia a discussão sobre processos de adaptação de livros para filmes:

Os leitores de um determinado romance não gostam que mexam em seu texto, e, se isso tem de acontecer, o processo deve implicar um

número mínimo de alterações, para que não haja uma “desfiguração” ou “deturpação” do texto original que lhes é tão precioso e tão sagrado (p. 147-148).

Nessa busca, desconsidera-se o fato de que adaptar é modificar, recriar (HUTCHEON, 2006). Além disso, a busca por correspondência entre uma narrativa (escrita) e outra (fílmica), caso fosse possível, excluiria a possibilidade de produção de sentidos do filme independentemente do livro. Nesse sentido, muitos filmes são caracterizados como ruins com base em critérios que não são específicos ao meio cinematográfico. Isso se compararia a medir a capacidade de locomoção de um peixe determinando se ele consegue ou não andar sobre dois pés.

Ainda sobre a discussão sobre a fidelidade, McFarlane (2007) afirma que a valorização de um filme é discutida em vista da correspondência com os elementos do livro: quanto mais semelhantes, mais positivos são os comentários dos fãs. O autor assevera que existe uma dificuldade em identificar os elementos fílmicos, típicos do cinema, e o modo como eles possibilitam ao espectador produzir diversas interpretações:

É nesse ponto que o conhecimento de estratégias de narração fílmica ou enunciação se torna crucial. Isso significa, essencialmente, que as maneiras as quais as três grandes classes de narração fílmica – atuação, edição e trilha sonora, nas suas várias subcategorias – posicionam os eventos da narrativa que, na sua mais simples estrutura, podem ter sido transferidos da página para o cinema. Ser ignorante nesses aspectos é ser ignorante sobre como filmes criam significados naquelas grandes áreas que penetram o texto verticalmente²⁸ (McFARLANE, 2007, p. 7, tradução minha).

Assim como na citação de McFarlane (2007), alguns profissionais da equipe multidisciplinar discutiram a “fidelidade” em relação à mudança de nomes de personagens e à alteração da narrativa (“defendendo” o texto “original”). Enquanto isso, a própria escritora – Stockett –, conforme entrevista publicada pela revista *Veja Online*, em 2012, já havia vendido os direitos para a produção cinematográfica em 2008, antes mesmo que o livro fosse publicado, em 2009. Embora a escritora tenha escolhido o diretor do filme e, de certo modo, direcionado os caminhos pelos quais a adaptação

²⁸ “This is where a knowledge of the strategies of film narration or enunciation becomes crucial. I mean here essentially the ways in which the three large classes of film narration – mise-en-scène, editing, and soundtrack, in their various subcategories – put before us the narrative events which, in their bare bone, may have been transferred from page to celluloid. To be ignorant of these is to be ignorant of how film creates meaning in those large areas which pervade a text vertically”.

seguiria, quando o assunto foram os atores, a autora escolheu apenas quem interpretaria Minny Jackson, permitindo que a produção do filme selecionasse todas as outras personagens e “mexesse no seu texto”.

Na adaptação, o processo criativo do filme permite o distanciamento da “intenção do autor” (HUTCHEON, 2006): vários *autores* com várias “intenções” produzem um filme, que será interpretado de diversas formas. Nesse sentido, quando se tem um livro com determinado escritor e um filme com diversos diretores, produtores, cinegrafistas, sonoplastas, entre outros colaboradores, perde-se quem é o autor: todos são, de certa forma, coautores.

O filme passa a ser o resultado de um processo colaborativo em que há vários profissionais envolvidos para a elaboração de um produto “final” que será ressignificado por diversos espectadores. Cada profissional interferirá na produção do filme de acordo com sua interpretação do roteiro ou do livro, e essas marcas constituirão o filme como um produto resultado de um trabalho coletivo.

Nesse sentido, a equipe de produção do filme, assim como o tradutor, são leitores influenciados pelo mercado e pelo social. Por essa razão, é inevitável fazer escolhas no ato de traduzir e de adaptar, isto é, no ato de recriar uma história. A obra é atualizada em línguas e em meios semióticos diferentes os quais permitem que ela sobreviva ao longo do tempo, transpondo barreiras linguísticas e midiáticas; então transporto a afirmação de Derrida, partindo de Benjamin, sobre a tradução, para tratar das adaptações como forma de sobrevida:

Tal sobrevida dá um pouco mais de vida, mais que uma sobrevivência. A obra não vive apenas mais tempo, ela vive mais e melhor, acima dos meios de seu autor (DERRIDA, 2002, p. 33).

Assim, as adaptações também fazem parte do processo de atualização da obra: o filme é uma leitura de determinado texto e, portanto, também permite sua sobrevivência; além disso, elas ampliam a gama de espectadores por permitir o acesso ao conteúdo do texto escrito, inclusive a pessoas que não o leram.

Sobre a adaptação de *The help* (TAYLOR, 2011), os participantes da equipe e eu analisamos e discutimos o modo como o relacionamento entre Constantine e sua filha é narrado. Essa escolha se deu devido ao fato de a recriação dessa cena para o cinema ter gerado comentários entre os fãs que exaltam a “infidelidade” do filme. De acordo com o livro de Stockett (2009), a filha de Constantine se chamava Lulabelle, era branca e, por

essa razão, foi enviada para o orfanato. É importante ressaltar que essa atitude acontecia com certa frequência na época à qual o filme se refere, devido ao conjunto de normas Jim Crow (PILGRIM, 2015): a aparência da filha gerava desconforto e julgamentos em relação à mãe, de tal modo que era mais suportável conviver com a separação do que com a sociedade.

Depois que Lulabelle se torna adulta, volta a Jackson para viver com sua mãe e decide fazer uma surpresa, indo ao local de trabalho de Constantine. Nesse momento, havia uma reunião das mulheres da Liga – um grupo de mulheres da elite que se reuniam e discutiam diversos assuntos e realizavam “boas” ações para a sociedade – na casa de Charlotte (mãe de Eugenia Phelan/Skeeter e patroa de Constantine) e Lulabelle se passa por branca, ao ponto de preencher uma ficha para entrar na liga das mulheres de Jackson. Quando Charlotte descobre quem era Lulabelle (por reconhecer o sobrenome de Constantine), muda o modo de tratar a moça, que questiona a influência da etnia no modo como a patroa de sua mãe lida com as pessoas. Enfim, Lulabelle cuspe no rosto de Charlotte, que demite Constantine pelo comportamento da filha e por pressão da presidente da liga (STOCKETT, 2009).

O comportamento de Lulabelle pode ser compreendido como um ato confrontador ao sistema de normas e de condutas vigente, uma vez que a moça não aceita ser subjugada e silenciada devido à sua raça e reage; em contrapartida, a demissão de Constantine representa a reação repressiva em relação ao negro não submisso.

Quando essa narrativa vai para o cinema, Lulabelle se torna Rachel, negra. Charlotte a reconhece desde sua chegada e ordena que a moça entre pela cozinha. Diante da recriação desses dois elementos na narrativa, o modo como se dá a afronta ao sistema Jim Crow é reconstruído, representado pelas mulheres presentes na reunião da liga: o ato de resistência deixa de ser demonstrado por um cuspe e passa a ser o fato de Rachel atravessar a sala para ir à cozinha. Nesse momento, a presidente da liga usa sua autoridade exigindo uma atitude de Charlotte, que expulsa Constantine e Rachel de sua casa. Depois de ler o excerto do livro e assistir a cena do filme, Tereza de Benguela afirma:

[RD 28] E ela [a adaptação] traz uma nova história [...] E a gente vai percebendo como a pessoa... É ruim perceber, mas a gente não pode tapar os olhos como a sociedade criou a cultura do ódio e como que pessoas se tornaram vítimas disso [...] como muita gente se

posicionou em alguns contextos de formas cruéis [...] e a gente vai percebendo esse aspecto quando ela manda embora: ou é isso ou é ela [...]

Diante do recorte discursivo acima, é possível afirmar: mesmo com a recriação de uma personagem, ainda assim, é possível reconhecer o livro que serviu como ponto de partida para o surgimento dela. Ao observarmos os elementos simbólicos da cena, pudemos perceber que, embora a personagem seja outra, ainda fica evidente a afronta feita às normas Jim Crow e o modo como a autoridade do grupo social se impunha, amparada pelas mesmas normas que foram infringidas. Conforme Field (2001),

Uma adaptação deve ser vista como um roteiro original. Ela apenas começa no romance, livro, peça, artigo ou canção. Essas são as fontes, o ponto de partida. Nada mais. Quando você adapta um romance, não é obrigado a manter-se fiel ao material original. [...] Um livro é um livro, uma peça é uma peça, um artigo é um artigo, um roteiro é um roteiro. Uma adaptação é sempre um roteiro original. São formas diferentes (FIELD, 2001, p. 175; p. 184).

Desse modo, o que interessa para este trabalho não é a “fidelidade” entre filme e livro. O importante aqui é o modo como a história foi recriada no meio cinematográfico e, a partir dos elementos desse meio – segundo Jullier e Marie (2009) –, como o filme permite, por si, a ressignificação de conceitos e de símbolos que podem estar presentes ou não nos livros (em português e em inglês) e faz pensar sobre as relações de poder entre brancos e negros retratadas em *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011) – livro e filme – e em *A resposta* (STOCKETT, 2012), traduzido por Caroline Chang.

3.2 METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA: PERSONAGENS, REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E ATOS DE RESISTÊNCIA NAS RELAÇÕES DE IDENTIDADE E DE ALTERIDADE NO FILME *THE HELP*

Começamos nossa análise considerando as personagens do filme *The help* (TAYLOR, 2011), suas relações e o pano de fundo histórico-social que as rodeia e as caracteriza. Ao tratar dos fatos históricos e das personagens em *The help* (TAYLOR, 2011), parto da teoria da metaficção historiográfica proposta por Hutcheon (1991). Embora a autora trate do romance do pós-modernismo, considero o filme como uma

narrativa longa, passível de ser analisada pelos mesmos critérios estabelecidos em *A poética do pós-modernismo* (HUTCHEON, 1991). Meu objetivo nesta seção é problematizar o conhecimento histórico da narrativa do filme, visto que ele traz elementos reconhecíveis à história na sua narrativa, mas ao avesso. Isto é, conforme Hutcheon (1991, p. 150), a metaficção historiográfica aparece como uma forma diferente de “narrar o passado”, quando proporciona o questionamento de uma verdade exclusiva e irrefutável, com a finalidade de mostrar a existência de diversas verdades de vários pontos de vista sobre o mesmo acontecimento.

Desse modo, as narrativas longas (sejam filmes ou romances) podem trazer um cenário ou acontecimento histórico que se tornou conhecido por meio de um viés histórico tradicional²⁹ e ressignificar esse cenário trazendo “novos” fatos históricos, a fim de mostrar diversas verdades ao invés de uma universal. Os fatos conhecidos são transfigurados ou reformulados e a história deixa de ser algo verificável, isto é, de comprovação, com base em dados “verídicos”. É importante lembrar que o próprio conceito de metaficção historiográfica possibilita a problematização da verdade, que passa a ser plural (HUTCHEON, 1991).

O primeiro elemento da metaficção historiográfica a ser observado em *The help* (TAYLOR, 2011) é a presença de personagens de destaque (protagonistas e coadjuvantes) atípicos da narrativa tradicional. Esses “são os ex-cêntricos, os marginalizados, as figuras periféricas da história ficcional” (HUTCHEON, 1991, p. 151), isto é, personagens que, fora do contexto da metaficção, teriam papel secundário para o desenvolvimento das narrativas históricas ou constituiriam parte do cenário da trama.

Uma das narradoras da história de *The help* (TAYLOR, 2011), que também é uma das protagonistas, é Aibileen: uma doméstica negra que sempre trabalhou em casas de famílias brancas, cuidando dos afazeres domésticos e de crianças, e que apreciava a escrita ao ponto de registrar suas orações em papel. Tal personagem se faz fundamental no filme, pois é ela quem tem o papel de agregar domésticas negras e de sediar, em sua casa, os encontros clandestinos para a produção coletiva de um livro com relato de domésticas negras; assim, é ela quem possibilita o elo entre Skeeter, uma protagonista branca, e as outras domésticas.

²⁹ Considero como narrativas históricas tradicionais as propostas por Eco (1985) ou Lukács (1962). Aqui, as personagens típicas deveriam ser representações histórico-sociais específicas de sujeitos que contribuísem para a delimitação do processo histórico, sem mencionar personagens socialmente marginalizadas, ao contrário do que faz Hutcheon (1991).

Na discussão sobre o filme, Conceição Evaristo, professora de língua, afirma que Aibileen é tudo aquilo que diz para Mae Mobley (a criança de quem Aibileen cuidava) – é inteligente, gentil e importante:

[RD 29] Ela era, na verdade, tudo isso que ela dizia *pra* menininha. Eu acho que ela se auto afirmava toda vez que ela falava *pra* menina [...] e... é interessante como ela foi crescendo ao longo da história que no final, ela não aguentou mais [...] e vai começar a construir uma nova história. (Conceição Evaristo)

A repetição da fala para a criança representa uma autoafirmação de identidade, uma vez que Aibileen se desenvolve ao longo da trama até o ponto de ir embora da casa de sua patroa sem olhar para trás, isto é, sem que o passado a impedisse de seguir sua luta de resistência por meio da literatura.

Outra personagem que desempenha papel fundamental na história é Minny: também empregada doméstica. Ela representa a mulher que trabalha diariamente para o sustento dos filhos enquanto sofre as agressões físicas e sexuais por parte do marido. Além disso, ela é quem auxilia na tarefa de reunir as empregadas domésticas e garante a segurança delas em relação às possíveis punições legais, caso fossem descobertas descumprindo as leis locais de segregação racial vigentes na época.

Conforme Silva (2017), a resistência de Minny se revela de forma gradativa no filme. Começa com a torta (feita com excrementos humanos) entregue a Hilly para mostrar-lhe quantas coisas a sociedade elitizada ainda precisaria engolir, literalmente – atitude que representa uma forma de não ser absorvida pelo opressor (ASHCROFT, 2002). Depois, a construção da amizade com Celia, sua patroa, rompe com o distanciamento racial determinado pelas normas Jim Crow. Tal vínculo colabora para que a personagem encontre formas de recusar as imposições opressoras, inclusive ao abandonar seu esposo. Minny também representa inúmeras mulheres comuns³⁰ que resistem aos abusos do esposo, do patrão e da sociedade, provocando mudanças em seu contexto particular.

A descrição tanto de Aibileen quanto de Minny exemplifica aquilo que Hutcheon (1991) denomina como figuras periféricas. Isso porque, diferentemente de *The help* (TAYLOR, 2011), em grande parte das narrativas, as empregadas negras não são essenciais para o desenvolvimento da trama, apenas aparecem como parte do

³⁰ Deixo registrada aqui uma breve homenagem à minha mãe, uma mulher comum, como Minny, que tem resistido desde 1966.

cenário. No momento em que tais personagens são colocadas em papéis de destaque na história e começam a escrever um livro contando a história dos negros segundo o ponto de vista das empregadas, outras personagens, que também estariam à margem em uma narrativa ficcional ou histórica, ganham maior visibilidade. Além disso, esse elemento da trama possibilita “reescrever o passado dentro de um novo contexto” (HUTCHEON, 1991, p. 157), já que a mesma história da segregação racial dos Estados Unidos é contada por mulheres negras “subalternas” que antes eram silenciadas.

Há ainda a personagem Eugenia, conhecida como Skeeter. Embora seja branca, pertencente a uma família elitizada de Jackson, não representa sua classe social. Essa personagem quebra os padrões das moças da época, em razão de ter terminado um curso superior sem se casar ou ter filhos e ter decidido trabalhar. Com base na definição de Hutcheon (1991) sobre personagens típicas do pós-modernismo, a caracterização de Skeeter – com cabelos cacheados, sapatilhas no lugar de sapatos de salto alto e vestidos mais despojados em relação ao modo como suas amigas costumavam estar vestidas – a mostra como uma personagem específica e individual. Skeeter, do inglês “mosquito”, pode representar a liberdade, uma vez que decide viver livre dos padrões sociais da época, independentemente das consequências e, assim como um mosquito, incomoda as pessoas, provocando algum tipo de reação involuntária, como a coceira após uma picada.

Além disso, o nome “Eugenia” tem relação com sua origem grega e significa “aquele que tem bom nascimento” ou “de origem nobre”. Na literatura brasileira, o nome foi usado por Machado de Assis (1881), em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, para fazer referência (ironicamente) àquela que, na época, não era considerada como bem-nascida e, por isso, não poderia ser esposa de Brás, sendo assim, a moça era “descartável”. Na biologia, conforme as discussões anteriores deste trabalho, a palavra representa a seleção de características humanas historicamente consideradas como superiores. Diante de tais afirmações, acredito que o nome da personagem Eugenia e seu apelido demonstram a trajetória que a personagem desempenha ao longo da narrativa: a moça lida diretamente com questões eugênicas forjadas para justificar o racismo, enquanto incomoda as pessoas ao seu redor por meio de atitudes contrárias aos modelos mentais do contexto em que se insere.

Outra personagem que também poderia ser específica e individual, nos parâmetros da metaficção, é Celia Foot. Essa também faz parte do conjunto de mulheres brancas, patroas de empregadas domésticas negras, mas que não possui origem “nobre”.

Além de ser oriunda da região pobre da cidade e tentar fazer parte da alta sociedade, suas atitudes seguem no sentido contrário ao das outras mulheres com as quais tenta conviver. A personagem descumpra as normas Jim Crow (PILGRIM, 2017) constantemente, ao servir Minny, sua empregada, com uma garrafa de Coca-Cola ou se sentar à mesa com ela, por exemplo. Além disso, veste roupas mais sensuais e extravagantes que as outras personagens. De certo modo, conforme Conceição Evaristo, membro da equipe multidisciplinar, Celia representa o branco abolicionista que se identifica com o negro marginalizado:

[RD 30] – E ela é uma outra parte da sociedade mesmo. Na verdade, ela representa aí o branco abolicionista [...] ela e o marido. [...] (Conceição Evaristo)
 – Ela faz o contrário das normas Jim Crow. (Taynara)

Com essas caracterizações, Skeeter e Celia podem ilustrar o sujeito deslocado, que não pertence a um lugar social específico (HALL, 2015). Ambas possuem atitudes e ideais diferentes das mulheres de sua classe social e, ao mesmo tempo, não pertencem ao grupo das mulheres negras com as quais se identificam ideologicamente (SILVA, 2017). No entanto, quando Aibileen e Minny se envolvem com Célia e Skeeter, “se engajam em um movimento de resistência pacífica que desestabiliza a segurança da elite branca no que tange seu domínio em relação à classe negra local” (SILVA, 2017, p. 2.164).

Já a personagem típica da narrativa histórica “tradicional”, a partir de Hutcheon (1991), aparece na narrativa pós-moderna para ser ironizada. Muitas vezes, as atitudes de tais personagens são representadas no papel de antagonista, como é perceptível no filme *The Help* (TAYLOR, 2011), ao analisarmos personagens como Hilly Holbrook e suas amigas da elite de Jackson (exceto Skeeter). Nota-se que elas representam a *típica* mulher branca estadunidense da década de 1960, que ficava em casa enquanto seu esposo saía para o trabalho, sempre com cabelos bem arrumados, usando sapatos com salto alto e roupas que demonstravam um poder aquisitivo elevado.

Além disso, a argumentação trazida pelas personagens típicas para justificar atitudes segregacionistas caminhava na contramão da elaboração discursiva produzida no filme em favor da busca pelo tratamento justo entre as *raças*. Tais personagens reafirmavam, em seus discursos, o não preconceito, mas demonstravam, em suas práticas, atitudes contraditórias.

Ao longo de *The help* (TAYLOR, 2011), as personagens protagonistas e coadjuvantes eram socialmente marginalizadas, enquanto as antagonistas eram de alto *status* social. Isso pode ser interpretado como uma reconstrução da historiografia tradicional segundo o olhar daquele que foi oprimido. A narrativa se constitui como uma tentativa de desconstrução da história estabelecida pelo opressor ou pelo colonizador, uma vez que este é contestado e ironizado ao longo da trama, o que converge para o combate pacífico à segregação racial imposta pelos conjuntos de normas sociais e pela ciência defendida na época. Toda essa desconstrução proposta no filme contribuiu para que os profissionais da escola pudessem questionar nosso contexto histórico brasileiro, especialmente nossa realidade escolar, no que tange às relações étnico-raciais, consoante o olhar do marginalizado, excluído.

O filme e o livro trazem diversas referências históricas como secundárias para a trama e que permitem identificar seu contexto com o da década de 1960, na cidade de Jackson – Mississipi, com os movimentos de luta pelos direitos civis dos Estados Unidos da América e com o conjunto de leis e de normas de conduta Jim Crow (PILGRIM, 2017). Em alguns momentos, essas referências validam o contexto histórico; em outros, fazem-se necessárias para revelar transgressões às normas historicamente estabelecidas. Todas essas referências colaboraram para que, a partir da história do filme, pudéssemos estabelecer relações com a história brasileira, como fizemos no capítulo dois.

A recontextualização dos fatos históricos que se relacionam à metaficção historiográfica acontece por meio de alguns elementos principais constituintes da trama de *The help* (2011): a) as relações entre as personagens; b) a escrita coletiva de um livro que denunciava abusos cometidos por patroas brancas e relatava experiências positivas entre algumas empregadas domésticas e suas patroas; c) alusões a fatos históricos durante as cenas ou os diálogos entre personagens.

Quando Skeeter conversa com a jornalista Elaine Stein, por telefone, sobre as entrevistas que estão sendo realizadas com as empregadas domésticas, a jornalista faz referência ao filme *Gone with the Wind* (1940), dizendo que nunca tantos negros e brancos trabalharam juntos desde aquela época e que o livro deveria ser escrito antes que o “calor” da marcha pelos direitos civis esfriasse. A referência presente no filme pode ser entendida como uma alusão à Guerra Civil dos EUA, a qual tinha como um de seus motes a segregação racial: o mesmo motivo que gerou diversos conflitos ao longo da trama de *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011).

A narrativa de *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011) traz outros elementos que se relacionam com a realidade extra ficcional. Por exemplo, há a cena na qual Aibileen diz para Skeeter que escrever um livro contando relatos reais sobre suas experiências como domésticas seria mais perigoso que as consequências de Jim Crow. Ou, ainda, da cena em que se ouvem rumores sobre uma revolta devido à notícia do assassinato de Medgar Evers (ativista negro contemporâneo a Martin Luther King Jr.) e, por isso, os negros são obrigados a descer do ônibus para irem para casa a pé, enquanto os brancos são levados em segurança para o mais próximo de suas casas.

Embora existam diversas referências historicamente verificáveis, a atuação das personagens diante da realidade ficcional em que se inserem demonstra a reconstrução dos fatos históricos. Assim, de acordo com a metaficção historiográfica, é possível perceber como a história narrada é ressignificada segundo o olhar daquelas que outrora eram periféricas, marginalizadas ou ex-cêntricas.

3.3 ELEMENTOS FÍLMICOS NA ADAPTAÇÃO DE *THE HELP*: OS SÍMBOLOS NO PLANO DA IMAGEM³¹

Nesta subseção, relato algumas discussões realizadas nos encontros da equipe multidisciplinar a partir de Jullier e Marie (2009). Por essa razão, esses autores serão o aporte teórico principal nesta seção para problematizar a reconstrução das personagens e refletir de forma mais técnica – isto é, considerando os elementos utilizados na composição da imagem – sobre algumas cenas do filme *The help* (TAYLOR, 2011). Assim, de acordo com tais autores, esta seção contém algumas observações sobre o nível do plano de filmagem, o nível da sequência e o nível do filme – elementos técnicos que se relacionam com a trama de modo a possibilitar produções de sentidos diante das combinações de áudio, vídeo e enredo.

Toda a conversa teórica, realizada com a equipe, sobre as definições propostas por Jullier e Marie (2009) possibilitou pensar em como a narrativa fílmica representa as relações de poder envolvendo as questões étnico-raciais. É importante ressaltar que todas as interpretações trazidas a seguir são sugestões de interpretação.

³¹ Esta seção é uma reformulação ampliada do artigo escrito por mim e publicado no livro: MARINS, L. C.; OLHER, R. M. (Orgs.). **Da Torre de Babel à Sociedade Tecnológica**: tradução e multidisciplinaridade. Maringá: Clube de Autores, 2018.

3.3.1 Posição da câmera

Direcionando a conversa mais especificamente para a posição da câmera, alguns elementos têm destaque na cena em que Skeeter questiona sua mãe sobre como Constantine foi embora e a resposta é mostrada por meio de um *flash back* no qual Rachel volta depois de anos para visitar sua mãe, Constantine, que está trabalhando na casa de Charlotte – a mãe de Skeeter. Antes e durante o *flash back*, a câmera age como em um tribunal, segundo a terminologia de Jullier e Marie (2009), e oscila de Skeeter para sua mãe, dá voz às duas personagens e as mostra simultaneamente, para que o espectador dê o seu julgamento sobre as atitudes mostradas em cena. Esse julgamento a ser realizado por parte dos espectadores pode ser induzido pela focalização da câmera, que pode levar à condenação de Charlotte (cena referente à figura 12).



Figura 12 – tempo de filme: 112min 39s (TAYLOR, 2011)

Nesse ambiente de julgamento criado pelo filme, os participantes da equipe decidiram ser jurados de Charlotte. Alguns diziam que ela havia sido humanizada em *The help* (TAYLOR, 2011), uma vez que a expressão facial da atriz não era de alguém indiferente aos fatos. Outros diziam que ela foi induzida pelo grupo social ao qual pertencia e que ela, devido à atitude de Rachel, foi colocada em uma situação complexa, em que precisaria escolher entre suas emoções e seu lugar social.

Assim, trago um recorte discursivo no qual os profissionais discutiam sobre o papel da sociedade na decisão de Charlotte:

- [RD 31] – É um momento difícil para Charlotte. (Conceição Evaristo)
 – Ela fica na sombra, na verdade. (Anastácia)
 – Eu quero dizer assim, que a situação toda ali da mulher. (Conceição Evaristo)
 – Mas o próprio acontecimento é uma sombra pra ela. (Anastácia)

- Sim, mas eu estou dizendo assim: que ali ela tem que tomar uma decisão muito dura pra ela [...] (Conceição Evaristo)
- Mas não é uma decisão dela. É uma decisão que a outra toma porque ela fica na sombra. (Anastácia)
- Sim, mas ela... exatamente com a mesma... (Conceição Evaristo)
- Ela tem a opção de manter a decisão da outra ou não. (Taynara)
- Ela não tem essa opção. Me desculpa, mas ela não tem. (Tereza de Benguela)
- Não, ela não tem. (Anastácia)
- Socialmente, ela não tem. Ela receberia a morte social exatamente naquele momento. Ninguém escolhe morrer socialmente. Por isso que essas coisas acontecem. (Tereza de Benguela)
- Quando a gente assiste o filme, a gente vê outras personagens que tomam essa decisão (Conceição Evaristo)
- E morrem socialmente. (Tereza de Benguela)
- Por isso eu tô dizendo que ela tem essa opção de morrer socialmente... Tipo assim, ela toma a decisão que destrói a vida dela ou ela toma a decisão... (Conceição Evaristo)
- É muito difícil quem toma. [...] Eu acho que ela deveria tomar essa decisão, mas as pessoas não tomam essa decisão. (Tereza de Benguela)
- Mas a gente tem as duas personagens: a mãe, que toma a decisão de [...] fazer o que a sociedade diz e a filha, que vai no caminho contrário. A gente tem os dois momentos ali. Porque a Skeeter, ela perde todas as amigas dela, ela perde o noivo... Então ela vai no caminho contrário da mãe. (Taynara)
- Isso... E ela paga por todas essas escolhas. [...] A sociedade exerce força sobre o sujeito. [...] (Tereza de Benguela)
- Ela não tomou essa decisão. [...] (Anastácia)

Durante o *flash back*, depois de Rachel entrar pela porta da frente, Charlotte não tem uma atitude tão repressora em relação à Constantine e sua filha quanto a presidente da liga esperava. Nesse momento, Charlotte é desfocada e a nitidez passa para a presidente da liga. É como se a câmera solicitasse que a audiência observasse quem tem o poder e tomará a decisão. Assim, não importa que estejam na casa de Charlotte, pois ela não tem autoridade e obedecerá à presidente: isso é essencial para que ela faça parte da liga e não sofra as consequências da exclusão e da marginalização devido ao desrespeito a Jim Crow (figura 13).



Figura 13 – tempo de filme: 110min 53s (TAYLOR, 2011)



Figura 14 – tempo de filme: 110min 59s (TAYLOR, 2011)

Depois disso, a presidente dá as costas à câmera e a nitidez, discutida por Jullier e Marie (2009), passa para Charlotte, como se a autoridade fosse transferida (figura 14). A cena termina com um solo de piano e Constantine do lado de fora da casa, olhando para dentro, como em um prenúncio da sua morte devido à solidão, à decepção, à tristeza. A porta fechada entre Charlotte e Constantine, que haviam compartilhado, entre outras situações, a criação de Skeeter, pode representar o rompimento de uma cumplicidade de uma vida e um símbolo para a barreira racial existente entre as duas mulheres.

A presença da posição da câmera – diante das personagens e do cenário – nessa narrativa demonstra como o cinema pode reconstruir as relações de poder ao centralizar uma personagem e desfocar outra – de forma diferente do livro – e, ao mesmo, a resistência perante às normas, que também estavam presentes no livro. Além disso, reforçamos nossas discussões acerca do fato de a linguagem não ser neutra ao analisar a focalização da câmera.

3.3.2 Trilha sonora

Conforme Jullier e Marie (2009), o conjunto de músicas e canções que compõem a trilha sonora de um filme são responsáveis por integrar parte da coerência fílmica,

muitas vezes, substituindo as falas das personagens. Exemplo disso é quando Stuart, filho de político e então noivo de Eugenia, havia pedido que sua noiva escrevesse um livro sobre algo que considerasse importante, contanto que não fosse em defesa dos direitos civis dos negros. Quando Skeeter revela ter publicado *The help*, Stuart deixa de tratá-la como sua amada. A forma como o rapaz usa as palavras, o mais próximo possível da língua formal, sinaliza a distância que ele decide colocar entre o casal e o fim do relacionamento.

Embora Skeeter e Stuart fossem noivos – o que pode fazer imaginar uma relação íntima e com poucos segredos –, não era claro para Eugenia como seu par se relacionava com as normas Jim Crow. Filho de um político do Mississippi, Stuart precisava ficar livre de assuntos polêmicos para não interferir na carreira de seu pai. Independentemente de estar emocionalmente envolvido com Skeeter, ele não estava preparado para as consequências legais de se manter em um relacionamento com ela, pois as pessoas já desconfiavam do envolvimento dela com os negros e, possivelmente, com a luta pelos direitos civis.

Desse modo, Skeeter fica sem muitas palavras para dar sequência à cena; a reação da personagem e suas poucas palavras são acompanhadas e, posteriormente, substituídas pela canção *Don't think twice, It's all right*, de Bob Dylan, lançada em 1963. Neste momento, a trilha sonora é a responsável por conduzir os espectadores e a personagem estarecida a perceberem que

Não adianta sentar e ficar imaginando razões para isso, baby
De qualquer modo, não importa
E não adianta sentar e ficar imaginando razões para isso, baby
Se você não percebeu até agora
Quando seu galo cantar ao surgimento de um novo dia
Olhe pela sua janela e eu terei ido
Você é o motivo para que eu vá embora
Não pense duas vezes, está tudo bem.³² (DYLAN, 1963, tradução
minha)

³² “It ain’t no use to sit and wonder why, babe
It don’ matter, anyhow
An’ it ain’t no use to sit and wonder why, babe
If you don’t know by now
When your rooster crows at the break of dawn
Look out your window and I’ll be gone
You’re the reason I’m trav’lin’ on
Don’t think twice, it’s all right”.

Outra cena importante e discutida na equipe multidisciplinar foi o final do filme com Aibileen caminhando em uma estrada longa. A câmera filma de um ponto de vista superior, simbolizando o olhar divino que a acompanhará na nova jornada, descumprindo as normas Jim Crow.

Faço essa relação porque, ao longo da narrativa, a personagem é construída como cristã, frequentadora de rituais religiosos e que reza pelas pessoas acreditando ser ouvida, mas não se autodenomina como tal – diferentemente de Hilly, que se diz cristã, mas age contrariamente aos preceitos religiosos. Depois que Aibileen é demitida – no final do filme –, a personagem se distancia e segue pela estrada, deixando para trás o serviço tradicionalmente destinado às mulheres negras e tornando-se uma escritora negra em Jackson. O caminhar da personagem é acompanhado pela canção *I'm the living proof*, de Mary J. Blige, que reforça a ideia de que um longo caminho precisa ser percorrido, com dificuldades, mas a liberdade vale a pena (figura 15):

Será um longo, longo caminho
 Serão montes o suficiente para escalar
 Será difícil
 Serão noites solitárias
 Mas estou pronta para continuar
 Estou tão feliz que o pior passou
 Eu posso começar a viver agora
 Eu sinto que posso fazer qualquer coisa
 E eu, finalmente, não tenho medo de respirar³³ (BLIGE, 2011, tradução minha)

³³ It's gonna be a long long journey
 It's gonna be enough hill climb
 It's gonna be though
 It's gonna be some lonely nights
 But I am ready to carry on
 I am so glad the worst is over
 I can start living now
 I feel like I can do anything
 And finally I am not afraid to breath

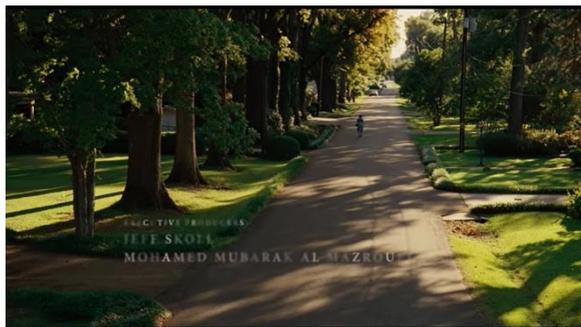


Figura 15 – tempo de filme: 149min 14s (TAYLOR, 2011)

Após assistir ao filme e durante a discussão da equipe multidisciplinar sobre a trilha sonora, Anastácia afirma:

[RD 32] No filme, se a trilha sonora for boa, você nem percebe; mas se ela for ruim, você vê na hora.

Isto é, a combinação entre som e imagens em *The help* (TAYLOR, 2011) se complementa e contribui para que o espectador interprete a cena no seu curso lógico (JULLIER; MARIE, 2009). Essa combinação é importante para tornar o filme coerente e provocar uma resposta emotiva na audiência.

3.3.3 Combinação de elementos fílmicos: símbolo e luz

Depois do livro escrito pelas mulheres negras e pela jornalista (TAYLOR, 2011) ser publicado, Hilly, a ex-patroa de Minny, percebe que a estória é sobre a cidade de Jackson e que Aibileen tem envolvimento. No entanto, a senhora Holbrook nega veementemente o fato de o livro ser sobre a elite branca: para resguardar sua imagem social, ninguém poderia saber que ela comeu a “torta” (feita com ingredientes impróprios para o consumo) preparada por Minny depois de ter sido difamada por sua ex-patroa. Apesar disso, Hilly ainda espera exercer poder sobre Aibileen, tentando puni-la por outros meios. Dessa vez, Aibileen não se cala e inclusive chama Hilly, que se autointitula “cristã”, de *Godless Woman* (mulher sem Deus). Hilly percebe que, dessa vez, está impotente e deixa Aibileen ir embora sem chamar a polícia. Para complementar o enredo, são inseridos os elementos fílmicos para intensificar as sensações e as reações do espectador.

Hilly, que sempre se apresentou no filme com roupas, cabelo e maquiagem impecáveis e no controle das situações, aparece com uma ferida na boca, mas tenta escondê-la quando essa é mencionada (figura 16). A personagem, de aparência sempre

indefectível, havia sido contaminada ao ingerir as fezes de Minny e foi ridicularizada de forma cômica. A professora Conceição Evaristo afirma que é como se a ferida simbolizasse o caráter manipulador que se revela, desconstruindo sua aparência e revelando como Hilly não tem controle total dos acontecimentos. Além disso, a ferida pode representar o modo como o relacionamento ou a falta de relacionamento entre negros e brancos foi evidenciado e denunciado pelo livro publicado: algo que eclodiu e precisa ser tratado, mas com que a elite branca terá dificuldade em lidar.



Figura 16 – tempo de filme: 122min 48s (TAYLOR, 2011)

Voltando para a cena da discussão entre Hilly e Aibileen, a luz dos cômodos sempre acompanha Aibileen e fica próxima à cabeça dela. Outra luz, parcialmente coberta, acompanha Hilly. Enquanto isso, a luz que incide sobre Elizabeth deixa seu rosto parcialmente iluminado e parcialmente claro, como alguém que está entre a percepção e a ignorância. A partir disso, a professora Conceição Evaristo afirma que, talvez Aibileen seja a única que tenha clara visão acerca da situação e, por isso, detém autoridade sobre si mesma. Hilly tenta controlar a situação, entretanto seu poder, assim como sua luz, é parcial. Elizabeth não tem consciência de que o livro é sobre Jackson, percebe que há algo fora do comum, mas não entende o quê e acaba se submetendo a Hilly, demitindo Aibileen.

Quando Aibileen abre a porta para sair da casa de Elizabeth, a luz forte entra em sua direção, que pode mostrar, mais uma vez, que a iluminação divina a acompanha (figura 17). Dessa vez, a luz da porta pode ser entendida como a luz no caminho que ela seguirá, como uma mensagem reconfortante e reveladora de outras possibilidades, além do que ela havia vivido até o momento, como observado na figura 17.



Figura 17 – tempo de filme: 136min 51s (TAYLOR, 2011)

Outra técnica importante de filmagem se refere ao ponto de vista sob o qual a filmagem é feita, já que, segundo Jullier e Marie (2009), ele nunca é neutro. Escolher posicionar a câmera de um ponto de vista acima das personagens pode demonstrar a ideia de um ser superior que cuida das personagens como uma divindade. Exemplo de tal afirmação encontra-se na figura 15, em que a personagem Aibileen sai da casa onde trabalhava logo após ser demitida. A câmera superior, associada à trilha sonora, permite ao leitor do filme interpretar a presença de uma divindade que auxiliará na jornada (representada pela estrada – em evidência na imagem) a ser trilhada pela personagem dali em diante.

Todas essas (e outras) discussões técnicas realizadas na equipe multidisciplinar sobre o filme possibilitaram observar que embasar a valoração de um filme no livro do qual surgiu, considerando apenas aspectos de correspondência em relação à narrativa escrita, é inconsistente. Livro e filme são produzidos em suportes distintos e com materiais e meios diferentes. Isso evidencia que os critérios de análise das duas formas de produção artística devem ser específicos de cada meio.

Os elementos cinematográficos do filme foram ressaltados de modo a perceber como é possível observar a independência e a capacidade de produção de sentidos a partir do filme e de suas características. Apoiado em Diniz (2005), este trabalho leva em conta como o meio semiótico trabalhou com elementos diferentes da escrita, portanto o filme não é um transporte da narrativa escrita para a imagem.

Quando se trata da leitura de um livro, é comum que os leitores observem a literatura como uma arte e busquem interpretações para as metáforas, a sonoridade e o ritmo das palavras, entre outros. Da mesma forma, pode acontecer com o cinema.

Diante disso, o filme deixa de ser um produto “infel” ou “falsificado” por ser diferente do “original”. Ele passa a ser considerado como outra obra e independente, no

sentido de que pode permitir, por si só, que os espectadores construam sentido sem a necessidade de terem lido o livro. No entanto, mesmo sendo “livre do original”, traz elementos que permitem sua identificação com a obra da qual partiu para trilhar novos caminhos, em outros suportes e meios de circulação.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo principal desta pesquisa foi conciliar questões étnico-raciais no contexto escolar, especificamente na formação de profissionais da educação com a literatura que circula em diferentes meios – neste trabalho, principalmente no cinema. O ambiente escolhido, ao longo de conversas com minha orientadora, foi o da equipe multidisciplinar, por ser o espaço escolar legalmente destinado para estudo, reflexão e criação de ações sobre a temática étnico-racial.

Tal objetivo foi alcançado com a realização dos encontros da equipe multidisciplinar, cujas discussões partiram de *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2009) e resultaram nas práticas sociais da semana da Consciência Negra. Todas essas atividades aconteceram de acordo com as propostas dos multiletramentos e do letramento racial, especialmente na perspectiva de Cope e Kalantzis (2005), Lankshear e Knobel (2006) e Ferreira (2006).

Esse aporte teórico se fez indispensável para a pesquisa que, situada na área dos estudos literários, buscou práticas de letramento que pudessem partir de diferentes meios semióticos, como a literatura e o cinema, com a possibilidade de serem transformadas em ações sociais. Assim, tendo em vista a visão freiriana de leitura, segundo a qual é necessário ler o mundo, o trabalho contemplou a forma escrita da língua, mas ao lado dela, legitimou igualmente outras formas de representação passíveis de construção de sentidos e que se configuram como unidades significativas multimodais, na perspectiva de Kress (2005).

Ao associar diversos conceitos metodológicos que norteiam práticas de letramentos, especialmente a necessidade de ler o mundo, este trabalho considerou diversas formas de leitura e seu papel social. Assim, as atividades da pesquisa abordaram o caráter ideológico e político das narrativas – representadas tanto oralmente quanto imagetivamente, especialmente, no filme *The help* (TAYLOR, 2009) – que permeiam as relações sociais. A leitura de mundo, do outro e de si, nos termos de Paulo Freire, permitiu perceber privilégios e apagamentos contidos nas unidades de significação e nas narrativas reforçadas institucionalmente – tanto em *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011) quanto nos discursos dos membros da equipe.

Isso possibilitou aos profissionais que revistassem sua prática profissional e buscassem ações que modificassem o contexto no qual estávamos inseridos. Por meio

do reconhecimento e da valorização étnica dos grupos que constituem nossa escola e das narrativas de *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011), problematizamos as relações de poder e ideológicas envolvendo o mito da democracia racial e a supremacia branca e como isso refletia nos alunos. Tendo em vista que a pesquisa possibilitou um diagnóstico inicial sobre questões raciais na comunidade escolar e a percepção de que, ao término da pesquisa, as ações deveriam continuar (possivelmente com outras pesquisas que também busquem práticas sociais eficazes e/ou ainda por meio da equipe multidisciplinar), propusemos atividades para o reconhecimento do lugar histórico-socialmente construído para o negro, a desconstrução de ideários negativos e a valorização identitária, uma vez que o imaginário acerca do negro brasileiro está enraizado na população por séculos e precisa ser tratado com tempo e dedicação.

Como desdobramento das nossas discussões em grupo sobre aspectos históricos a partir da narrativa fílmica e da constituição das personagens, percebemos a necessidade de discutir com nossos alunos a dicotomia do mundo ideal e do mundo real. Ou seja, há o discurso ideal, inclusive constitucional, de que todos os seres humanos são iguais perante a lei e de que não se deve existir distinção de tratamento, salários, entre outros, devido à cor. No entanto, o mundo real e os relatos trazidos ao longo da dissertação e a História nos mostram que este tratamento é desigual ao longo dos anos e que, neste mundo real, é necessário desconstruir a crença de que vivemos em um mundo ideal, no sentido de que, a partir do reconhecimento, possamos propor ações justas para a promoção da igualdade da qual a Carta Magna de 1988 trata.

Voltando à questão da equipe multidisciplinar, a participação ativa de cada membro constituiu este trabalho tanto no desenvolvimento da pesquisa na escola quanto na escrita deste texto. Isso porque trago aqui tanto a minha voz quanto a dos sujeitos de pesquisa, pois, conforme a autoetnografia (perspectiva metodológica que guiou este trabalho), eles possibilitaram que os resultados da pesquisa fossem socialmente significativos para mim, enquanto professora negra de língua e literatura, e para a comunidade escolar, permeada pelas marcas reais do imaginário de raça socio-historicamente construído. Além disso, este trabalho deixou claro o contexto e as razões pelos quais foi desenvolvido e revelou outro aspecto da autoetnografia: demonstrar a pesquisa enquanto estudo/ação realizada por um sujeito e para sujeitos.

Acredito que, devido ao contexto de realização da pesquisa e às práticas metodológicas adotadas, tanto os profissionais da educação participantes dos encontros quanto os alunos participantes da semana da consciência negra demonstraram grande

abertura para reflexão sobre a temática. O trabalho com texto literário e com cinema na formação do professor e demais profissionais da educação de escola pública, segundo os multiletramentos, considerando as multimodalidades e por meio da autoetnografia, pôde auxiliar no processo de formação crítica do aluno/cidadão, que precisa abranger aspectos culturais, linguísticos e interpretativos. Além disso, com esta pesquisa, foi possível perceber como o trabalho a partir de filmes adaptados de livros permite desdobramentos de caráter social que podem modificar o contexto daqueles que se envolvem nesse processo.

Ademais, o apanhado de dados históricos de contextualização sobre a importância do tema e a realidade ficcional trazida em *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011) foram suporte essencial para as discussões e as ações realizadas. Isso possibilitou embasar teoricamente as situações presenciadas no cotidiano de muitos membros da escola e permitiram aos profissionais, por meio do investimento passional (ECO, 2003), identificarem nossa história nacional e pessoal com elementos das narrativas apresentadas, especialmente no filme.

Por fim, reitero a necessidade de pesquisas autoetnográficas, pesquisas ações, entre outras, que possibilitem ao pesquisador interagir como o meio o qual estuda no que tange às questões étnico-raciais. Acredito ser necessário que a academia, enquanto instituição de ensino, extensão e pesquisa, ratifique e subsidie práticas que buscam formar leitores de mundo críticos e agentes capazes de problematizar as relações sociais, as ideologias, as narrativas e as brutas gentilezas que reforçam a injustiça e a desigualdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. A. **Letramento racial: um desafio para todos nós.** Disponível em: <<https://fundacaotidesetubal.org.br/noticias/3813/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-a-de-almeida>> Acesso em: 25 ago. 2018.

ALVES, C. **Tragédia no lar.** 1883. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2mziQUBdCQU>> Acesso em 15 nov. 2017.

ARRAES, J. Yzalú, a feminista negra da música periférica. Fórum. 2014. Disponível em: < <https://www.revistaforum.com.br/yzalu-feminista-negra-da-musica-periferica/>> Acesso em 14 out. 2018.

ASHCROFT, B. **Post-colonial transformation.** London and New York: Routledge, 2002.

BENJAMIN, W. A tarefa-renúncia do tradutor. Trad. Susana Kampff Lages. In. BRANCO, L. C. **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português.** Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

BHABHA, H. K. A questão do outro: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pós-modernismo e política.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

BHABHA, H. Interrogando a Identidade. In:_____. **O Local da Cultura.** Tradução Mirian Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BLIGE, M. J. **I'm the living proof,** 2011.

BOHANNAN, L.; BOHANNAN, P. **Tiv Of Central Nigeria.** Ethnographic Survey Of Africa: Western Africa. London: International African Institute. 1953.

BOHANNAN, L. Shakespeare in the bush. In: **Natural History,** ago./set. 1966.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 08 out. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm> Acesso em 20 ago. 2017.

BRASIL, **Lei nº 10.639**, de janeiro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 ago. 2016.

BRASIL, **Lei nº 11.645**, de março de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 03 ago. 2016.

BRUNER, J. **The narrative construction of reality**. Chicago: The University of Chicago, 1991.

CONSCIÊNCIA negra: nem 13% dos alunos de ensino superior são negros no Brasil. **UFIF notícias**. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2017/11/20/consciencia-negra-nem-13-dos-alunos-de-ensino-superior-sao-negros-no-brasil/>> Acesso em: 25 ago. 2018.

CONSCIÊNCIA negra: um longo caminho para liberdade. 2014. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=iEfpACKFydc>> Acesso em 15 nov. 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiletracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2005.

COSTA, L. G. Da integração dos afrodescendentes brasileiros. In: _____ (Org.). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: Eduem, 2010. p. 67 – 69.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DIJK, T. A. V. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto: 2012.

DINIZ, T. F. N. **Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade e reciclagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DOMINGUES, I. Entrevista Humanidade inquieta. **UFMG Diversa**: Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Ano 1, nº 2, 2003. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/2/entrevista.htm>> Acesso em 17 out 2018.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011.

DUBOC, A. P. *Gentilezas brutas* acolá... e aqui! Por uma pedagogia da interrupção na formação docente. In.: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ; J. Z.; MONTE MÓR, W. **Letramentos em prática na formação de inicial de professores de inglês**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

DYLAN, B. **Don't think Twice, it's all right**. 1963. Disponível em: <<http://www.bobdylan.com/songs/dont-think-twice-its-all-right/>> Acesso em 05 mar 2018.

ECO, Umberto. **Pós-escrito a O Nome da rosa**. Trad. Letizia Nunes Zini Antunes e Álvaro Lorencini. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ELLIS, C., BOCHNER, A. P. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitative research. London: Sage Publication, 2000.

FERRARI, L. Letramento crítico na disciplina de Fonética e Fonologia em Língua Inglesa: desconstruindo e reconstruindo conceitos. In.: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ; J. Z.; MONTE MÓR, W. **Letramentos em prática na formação de inicial de professores de inglês**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores: raça/etnia – reflexões e sugestões de matérias de ensino em português e inglês**. Cascavel: Coluna do saber, 2006.

FIELD, S. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Trad. Álvaro Ramos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GELEDÉS, Instituto da mulher negra. **Bonecas negras**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/tag/bonecas-negras/>> Acesso em 20 ago. 2017.

GIBBONS, A. How Africans evolved a palette of skin tones. **Science Magazine**, outubro, vol. 358, 2017, p. 157-158, 2017.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDBERG, S. From the Editor. **National Geographic Magazine**, Abr. 2018. <<http://tinyurl.galegroup.com/tinyurl/8arUy1>> Acesso em: 15 dez. 2018.

GOMES, I.; MARLI, M. IBGE mostra as cores da desigualdade. **Revista Retratos** n° 11, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>> Acesso em: 25 ago. 2018.

HACKMAN, H. W. Five Essential Components for Social Justice Education. **Equity & Excellence in Education**, v. 38, n. 2, ago. 2006. p.103 – 109. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/10665680590935034>> Acesso em: 31 mai. 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2015.

HATTNER, A. Literatura, cinema e outras arquiteturas textuais: algumas observações sobre teorias da adaptação. **Itinerários**, Araraquara, n. 36, p.35-44, jan./jun. 2013.

HATTNER, A. L. Quem mexeu no meu texto? In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.16, 2010.

HELLER, M. Bordieu and “literacy education”. In: ALBRIGHT, J.; LUKE, A. (Orgs.), **Pierre Bourdieu and literacy education**. New York: Routledge, 2008.

HELP, The. Produção de GREEN, B.; Columbus, C.; Barnathan, M. Direção de Tate Taylor. Estados Unidos da América: Walt Disney Pictures, 2011. 1 DVD (2 h 26 min), son., color.

HISTÓRIAS Cruzadas: Crítica. **Omelete**. 02 de fevereiro de 2012. <<https://omelete.com.br/filmes/criticas/historias-cruzadas/?key=64159>> Acesso em 06 dez 2017.

HUTCHEON, L. **A theory of adaptation**. New York: Routledge, 2006.

HUTCHEON, L. **Poética do Pós-Modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

IBEGE, **Conceitos**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

JESUS, C. **Muriquinho**. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/clementina-de-jesus/1930202/>> Acesso em 28 set. 2018.

JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as imagens do cinema**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Senac, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KIRIKOU et la sorcière. Produção de BRUNNER, D. France 3. Direção Michel Ocelot. França: Gèbèka films, 1998. 1 DVD (74 min), son, color.

KLAPPROTH, D. M. **Narrative as social practice**: Anglo-Western and Australian Aboriginal Oral Traditions. Belim and New York: Mouton de Gruyter, 2009.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In.: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.) **Significado e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.

KOCK, K. F.; GODOI, C. K.; LENZI, F. C. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. **Revista Gestão Organizacional**, vol. 5, n. 1, jan/jun, 2012.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. Routledge: New York, 2005.

KRESS, G. Multimodality. In.: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiletracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2005.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. Open University Press: New York, 2006.

LÈVY, P. **A Inteligência Coletiva**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Folha de São Paulo, 2015.

LIVRO x Filme: A Resposta | Histórias Cruzadas. **Além do livro**. 15 de maio de 2015. <<https://alemdolivro.com/2015/05/15/livro-x-filme-a-resposta-historias-cruzadas/>> Acesso em 06 dez 2017.

LOSCHI, M. Desigualdade, um desafio histórico. **Revista Retratos** nº 11. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>> Acesso em: 25 ago. 2018.

LORENZI, G. C. C; PÁDUA, T. R. W. *Blog* nos anos iniciais do fundamental I. In.: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LUKÁCS, G. **The Historical Novel**. Trad. Hannah e Stanley Mitchell. Londres: Merlin, 1962.

MARINS PRIETO, L. C. **Multiletramentos e (re)inclusão social: convergências entre o cânone Shakespeariano e a telenovela na formação crítica do leitor da terceira idade via tradução**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 170. 2013.

MARLI, M. **Pretos ou pardos são 63,7% dos desocupados**. Agência IBGE notícias: 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18013-pretos-ou-pardos-sao-63-7-dos-desocupados.html>> Acesso em 06 jul 2018.

McFARLANE, B. C. **Novel to film: an introduction to the theory of adaptation**. Oxford: Clarendon Press, 1996.

McFARLANE, B. C. It Wasn't Like That in the Book. In: WELSH, J. M.; LEV, P. (Orgs.). **The Literature/Film Reader: Issues of Adaptation**. Lanham, Maryland: Scarecrow Press, 2007.

McILVEEN, P. Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, vol. 17, n. 2, p. 13-20, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de**

professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MIZAN, S. Práticas de letramento racial na formação de professores de língua inglesa: epistemologias pós-coloniais, pedagogia crítica e estética. In.: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ; J. Z.; MONTE MOR, W. **Letramentos em prática na formação de inicial de professores de inglês.** São Paulo: Pontes Editores, 2018.

MONTE MOR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Orgs.) **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School.** Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

MONTE MOR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes, 2014.

MORAES, K. A. S. **A Capoeira como matriz no aprendizado de danças afro-brasileiras.** Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 58. 2013. Disponível em: < www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000949088> Acesso em 10 set. 2017.

NAACP HISTORY: Medgar Evers. Disponível em: <<http://www.naacp.org/oldest-and-boldest/naacp-history-medgar-evers/>> Acesso em: 28 ago. 2017.

OLATUNJI, B.; ATKINSON, R. **The Beat of My Drum: An Autobiography.** Philadelphia: Temple University Press, 2005.

PARANÁ, **Deliberação nº 04/06**, de agosto de 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao042006.PDF>>. Acesso em: 03 ago. 2016.

PARANÁ, **Instrução nº 010/2010 – SUED/SEED**, de setembro de 2010. Disponível em: < http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao10_2010.pdf >. Acesso em: 03 ago. 2016.

PARANÁ, **Orientação nº 002/2016 – DEDI/CERDE/CEIC**, de março de 2016. Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560> >. Acesso em: 04 mar. 2017.

PARANÁ, **Resolução nº 3399**, de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69167> >. Acesso em: 30 mar. 2017.

PICCOLI. L. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez., 2010. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe-realidade/issue/view/1081> > Acesso em: 30 set. 2018.

PILGRIM, D. **Understanding Jim Crow**: using racist memorabilia to teach tolerance and promote social justice. Canada: Ferris State University and PM Press, 2015.

PILGRIM, D. **What was Jim Crow**. Disponível em: <<http://www.ferris.edu/jimcrow/what.htm>> Acesso em 26 jul 2017.

PRATT, M. L. **Os olhos do império**. Bauru: USC, 1999.

SARAIVA, A. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. Agência IBGE notícias: 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>> Acesso em 06 jul 2018.

SHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SILVA, E. J. Lei nº 10.639/2003: perspectivas e possibilidades de aplicação na escola. In: COSTA, L.G. (Org.). **História e cultura afro-brasileira**: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: Eduem, 2010. p. 13 – 38.

SILVA, P. V.B.; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. DIJK, T. A. V. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto: 2012.

SILVA, T. C. S. **Tão resistente quanto uma torta**: uma proposta de reflexão em *The help* no contexto escolar. In.: Congresso Nacional de Linguagens em Interação - Múltiplos Olhares – V Conali, 2017, Maringá, p. 2162-2173. Disponível em: < <https://docs.google.com/viewer?>

a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmFpc3Zjb25hbGl8Z3g6NmY1ZGQyODc3MzEyOTk5MA> Acesso em: 12 out. 2018.

SIMÕES, M. E. Corpo-tambor: corporalidade negra no reinado mineiro. **Rebento**, São Paulo, n. 6, p. 179-202, maio 2017. Disponível em: < www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/137/125> Acesso em 17 out 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramentos**: caminhos e descaminhos. Acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: < <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>> Acesso em: 30 set. 2018.

SOUZA, L. M. T. M. **Revista do Mestrado em Letras da UFSM**. O fragmento quântico: identidade e alteridade no sujeito pós-colonial. Rio Grande do Sul. 1997.

STEINBERG, S. R. (Org.). **Diversity and Multiculturalism: A Reader**. Bern, Switzerland: Peter Lang US, 2009.

STOCKETT, K. **A resposta**. Trad. Caroline Chang. Brasil: Bertrand Brasil, 2012.

STOCKETT, K. **The help**. New York: Berkley Books, 2009.

THE New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**: Abril, 1996, Vol. 66, N. 1, p. 60-93.

UNITED NATIONS. **Proclamation of the International Decade for People of African Descent**. New York: 2013. Disponível em: <<http://undocs.org/A/RES/68/237>> Acesso em 20 ago. 2017.

VIANA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Introdução – Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In.: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.) **Significado e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.

WIELEWICKI, V. H. G. Inteligência coletiva, educação pluralista e multiletramentos: alternativa para o ensino em situações de dificuldades de aprendizagem da leitura. **Estudos linguísticos e literários**, Revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, nº 50, jul – dez, 2014, Salvador. p. 19-30.

YZALU. **Mulheres Negras.** 2012. Disponível em
<<https://www.youtube.com/watch?v=122kwdWN-v0>> Acesso em 10 out. 2017.

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “*The help* na página e na tela: reflexão sobre as relações étnico-raciais na formação docente”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Letras e é orientada pela prof^a. Líliam Cristina Marins da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é promover discussões e ações que envolvam, principalmente, os integrantes da equipe multidisciplinar de uma escola pública na cidade de Paiçandu e abranjam a questão da segregação racial a partir do discurso apresentado no livro e no filme *The help* (STOCKETT, 2009; TAYLOR, 2011) / *A resposta* (CHANG, 2012). Para isto, a sua participação é muito importante. Todas as atividades envolverão os conteúdos discutidos na equipe multidisciplinar e elas se darão da seguinte forma: os professores e demais membros da equipe (professores e funcionários do quadro administrativo da escola) assistirão ao filme e farão leituras de textos para a discussão em grupo, responderão perguntas elaboradas pela pesquisadora e elaborarão propostas de atividades pedagógicas que poderão ser realizadas com seus alunos com base nas discussões feitas; é importante lembrar que essa pesquisa não contempla a aplicação das atividades elaboradas pelos membros da equipe multidisciplinar, mas a produção de material pedagógico passível de uso a critério de cada profissional, por isso, não haverá participação de alunos na coleta e produção de dados. Informamos que, tendo em vista o fato de discussões sobre raça gerarem polêmicas devido à experiência pessoal de cada um com o tema, poderá ocorrer o risco/desconforto a seguir: é possível que os professores se sintam expostos ao terem que opinar ou participar de discussões em sala; caso isso aconteça, é salvaguardado ao professor e demais membros da equipe o direito de não se manifestar oral e publicamente. Também informamos que as discussões realizadas durante todos os encontros terão o áudio gravado desde o início até o final do encontro. Assim, o pesquisador fará a transcrição dos áudios para análise das discussões dos encontros previstos em cronograma e, ao final dessa pesquisa, esses áudios serão apagados assim como suas transcrições. Por isso, os participantes da pesquisa serão identificados com

nomes fictícios na transcrição dos áudios, a fim de salvaguardar suas verdadeiras identidades. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todas as atividades realizadas em sala e a gravação dos áudios das discussões propostas serão instrumentos para a coleta de dados e análise desta pesquisa. O benefício esperado é auxiliar, por meio da formação de professores e membros da equipe multidisciplinar, o processo de formação crítica do aluno/cidadão, que precisa abranger aspectos culturais, linguísticos e interpretativos, especialmente no que diz respeito às relações étnico-raciais. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu
 declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar
 VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Taynara Cristina de
 Souza Silva.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Taynara Cristina de Souza Silva, declaro que forneci todas as informações
 referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Taynara Cristina de Souza Silva.

Endereço: Av. Pioneiro Antônio Ruiz Saldanha, 730.

(telefone/e-mail) (44) 988125889 / blacktaycss@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO II – QUESTIONÁRIO INICIAL – FEITO ORALMENTE

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR 2017 – QUESTIONÁRIO DE ABERTURA

Nome (opcional): _____

Este questionário tem por objetivo conhecer a opinião pessoal dos membros e participantes da equipe multidisciplinar a fim de traçar um ponto de partida consoante aos temas das discussões dos encontros posteriores.

1. Em sua opinião, o que é equipe multidisciplinar? Qual é a função dessa equipe no contexto escolar e qual a importância dessa função?
2. Por qual motivo você faz parte da equipe multidisciplinar? Qual pode ser sua contribuição nessa equipe?
3. Como são as relações étnico-raciais no nosso contexto-escolar? Em que a equipe multidisciplinar pode contribuir nesse contexto?
4. Você já presenciou alguma situação na escola em que houve algum tipo de conflito ou desconforto devido a questões étnico-raciais? Comente.
5. Como se dá sua contribuição no processo formativo do aluno crítico? Você gostaria de contribuir de forma diferente? Comente.
6. A multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade estão presentes no ambiente escolar. Em que situações você percebe essas práticas na escola de modo geral ou, caso professor, na sua prática docente?
7. Qual sua opinião sobre o uso de filmes baseados em livros no contexto escolar? Você acredita que esses filmes contribuem no processo de ensino e aprendizagem? Como? Qual sua opinião sobre a importância da literatura na escola?
8. No caso de professores, você usa filmes em sala de aula? () Sim. () Não.
Em caso de resposta afirmativa: Em que situações? Como você avalia a reação dos alunos quando você passa um filme?

ANEXO III



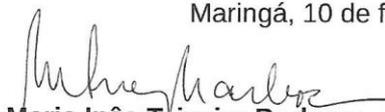
Maringá

Governo do Estado do Paraná
Secretaria de Estado da Educação
Núcleo Regional de Educação de Maringá

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizamos aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – UEM, também professora do Quadro Próprio do Magistério, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA, RG 10158587-5, orientada pela Professora Doutora Líliam Cristina Marins, a realizar pesquisa intitulada “THE HELP NA PÁGINA E NA TELA: REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE” com alunos, professores e equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Vercindes Gerotto dos Reis – Ensino Fundamental e Médio, durante o ano letivo de 2017. Por tratar-se de participação voluntária, a pesquisa ocorrerá mediante interesse e aceitação da escola, professores e alunos. Os dados serão preservados, bem como as informações referentes aos sujeitos da pesquisa e serão divulgados exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente.

Maringá, 10 de fevereiro de 2017.



Maria Inês Teixeira Barbosa
Chefe do NRE-Maringá
Decreto 084/2015

Avenida Carneiro Leão 93 – Centro – CEP 87014-010 – Maringá – PR
Fone (44) 3218-7100 – FAX (44) 32187143 - Site <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/maringa>

ANEXO IV



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: THE HELP / A resposta NA PÁGINA E NA TELA: REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pesquisador: Liliam Marins

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71053717.2.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.339.182

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Conciliar a formação de professores com enfoque nas teorias dos multiletramentos e letramento crítico, no texto literário e na adaptação cinematográfica e promover discussões sobre influência de cor ou raça nas relações sociais, principalmente entre negros e brancos, de modo que isso provoque reflexões sobre a prática docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este trabalho se dividirá em quatro partes: a) levantamento bibliográfico; b) encontros da equipe multidisciplinar com 15 professores durante o ano letivo para produção e coleta de dados; c) análise dos dados coletados; d) escrita da dissertação. No que tange à bibliografia, serão abordados conceitos relativos: a) multiletramentos e letramento crítico (HELLER, 2008; KALANTZIS & COPE, 2012; MONTE MOR, 2013); b) adaptação cinematográfica de obras literárias (CORSEUIL,

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.339.182

2009; HUTCHEON, 2006; McFARLANE, 1996; SANDERS, 2006); c) identidade, alteridade e fragmentação do sujeito póscolonial (HALL, 2015; SOUZA, 1997); d) aspectos histórico-sociais do negro afro-brasileiro após o fim da escravidão e a influência racial nas relações entre brancos e negros (COSTA, 2010; DIJK, 2012; FREYRE, 2006; IBGE, 2016; SHWARCZ, 2008; SILVA, 2010; STEINBERG, 2009); e) documentos oficiais que norteiam o ensino na escola pública (BRASIL, 2013; CRAVEIRO & MEDEIROS, 2013); f) leis que regulamentam o estudo da cultura afro nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2003, 2008; PARANÁ 2006, 2010, 2016). O referencial bibliográfico será formado ainda pelo texto literário *The help* (STOCKETT, 2009), sua tradução para a língua portuguesa, *A resposta* (STOCKETT, 2012), e adaptação cinematográfica, *The help* (2011), em inglês – *Histórias cruzadas*, em português. Em outro momento, o pesquisador, imerso no contexto escolar, realizará encontros de formação docente junto aos encontros da equipe multidisciplinar, o que possibilita a participação de professores da escola que não fizerem parte da equipe multidisciplinar. O público-alvo será professores de uma escola pública no município de Paiçandu (região metropolitana de Maringá), que atendeu apenas alunos de ensino médio nos períodos matutino, vespertino e noturno até 2015 e que, a partir de 2016, passou a atender também ensino fundamental apenas no período vespertino. O projeto será realizado ao longo dos segundo e terceiro trimestres do ano letivo, com carga horária inicial de 56 horas divididas em 6 encontros e organização da semana da consciência negra, conforme a Orientação Estadual 002/2016. É importante considerar que o início de realização do projeto na escola poderá ser no segundo semestre, portanto, depois do início dos encontros da equipe multidisciplinar, que começarão em junho; nesse caso poderá haver a redução da carga horária para 40 horas. Além disso, conforme determina a orientação estadual sobre o funcionamento das equipes multidisciplinares, alguns projetos elaborados pelos professores poderão ser apresentados na escola para celebração do dia da consciência negra, no dia 20 de novembro. Com autorização dos professores participantes, os encontros serão gravados para registro das discussões que serão analisadas posteriormente para a escrita da dissertação, sem a necessidade do registro da imagem, apenas do áudio. Também serão feitos diários de pesquisa com relatos da experiência do pesquisador e questionários para conhecer o perfil desses professores. O orçamento previsto é de 470 reais com financiamento próprio. O cronograma foi adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.339.182

garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias. Pendências sanadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_956642.pdf	11/09/2017 22:56:18		Aceito
Outros	RESPOSTA.pdf	11/09/2017 22:47:49	TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	THEHELPgrifado.pdf	11/09/2017 22:47:15	TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERgrifado.pdf	11/09/2017 22:46:50	TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocerta.pdf	07/07/2017 18:03:58	TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA	Aceito
Outros	Questionarios.pdf	04/07/2017 21:34:41	TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacaodonucleo.pdf	04/07/2017 21:33:24	TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.339.182

MARINGÁ, 19 de Outubro de 2017

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

ANEXO V – Excerto da poesia “Tragédia no lar”, Castro Alves (1883)

Na Senzala, úmida, estreita,
 Brilha a chama da candeia,
 No sapé se esgueira o vento.
 E a luz da fogueira ateia.

Junto ao fogo, uma africana,
 Sentada, o filho embalando,
 Vai lentamente cantando
 Uma tirana indolente,
 Repassada de aflição.
 E o menino ri contente...
 Mas treme e grita gelado,
 Se nas palhas do telhado
 Ruge o vento do sertão.

Se o canto pára um momento,
 Chora a criança imprudente...
 Mas continua a cantiga...
 E ri sem ver o tormento
 Daquele amargo cantar.
 Ai! triste, que enxugas rindo
 Os prantos que vão caindo
 Do fundo, materno olhar,
 E nas mãozinhas brilhantes
 Agitas como diamantes
 Os prantos do seu pensar ...

E voz como um soluço lacerante
 Continua a cantar:

"Eu sou como a garça triste
 "Que mora à beira do rio,

"As orvalhadas da noite
 "Me fazem tremer de frio.

"Me fazem tremer de frio
 "Como os juncos da lagoa;
 "Feliz da araponga errante
 "Que é livre, que livre voa.

"Que é livre, que livre voa
 "Para as bandas do seu ninho,
 "E nas braúnas à tarde
 "Canta longe do caminho.

"Canta longe do caminho.
 "Por onde o vaqueiro trilha,
 "Se quer descansar as asas
 "Tem a palmeira, a baunilha.

"Tem a palmeira, a baunilha,
 "Tem o brejo, a lavadeira,
 "Tem as campinas, as flores,
 "Tem a relva, a trepadeira,

"Tem a relva, a trepadeira,
 "Todas têm os seus amores,
 "Eu não tenho mãe nem filhos,
 "Nem irmão, nem lar, nem flores".

[...]

Leitor, se não tens desprezo
 De vir descer às senzalas,
 Trocar tapetes e salas
 Por um alcouce cruel,

Que o teu vestido bordado
Vem comigo, mas ... cuidado ...
Não fique no chão manchado,
No chão do imundo bordel.

Não venhas tu que achas triste
Às vezes a própria festa.
Tu, grande, que nunca ouviste
Senão gemidos da orquestra
Por que despertar tu'alma,
Em sedas adormecida,
Esta excrescência da vida
Que ocultas com tanto esmero?
[...]
Ai! vamos ver guilhotinadas almas
Da senzala nos vivos mausoléus.

— Escrava, dá-me teu filho!
Senhores, ide-lo ver:
É forte, de uma raça bem provada,
Havemos tudo fazer.

Assim dizia o fazendeiro, rindo,
E agitava o chicote...
A mãe que ouvia
Imóvel, pasma, doida, sem razão!
À Virgem Santa pedia
Com prantos por oração;
E os olhos no ar erguia
Que a voz não podia, não.

— Dá-me teu filho! repetiu fremente
o senhor, de sobr'olho carregado.
— Impossível!...

— Que dizes, miserável?!
— Perdão, senhor! perdão! meu filho
dorme...
Inda há pouco o embalei, pobre
inocente,
Que nem sequer presente
Que ides...
— Sim, que o vou vender!
— Vender?! . . . Vender meu filho?!

Senhor, por piedade, não
Vós sois bom antes do peito
Me arranqueis o coração!
Por piedade, matai-me! Oh! É
impossível
Que me roubem da vida o único bem!
Apenas sabe rir é tão pequeno!
Inda não sabe me chamar? Também
Senhor, vós tendes filhos... quem não
tem?

Se alguém quisesse os vender
Havíeis muito chorar
Havíeis muito gemer,
Diríeis a rir — Perdão?!
Deixai meu filho... arrancai-me
Antes a alma e o coração!
[...]
Meu filho! é mais... é meu filho
Deixai-mo em nome da Cruz!...

Porém nada comove homens de pedra,
Sepulcros onde é morto o coração.
A criança do berço ei-los arrancam

Que os bracinhos estende e chora em
vão!

[...]

Nem mais um passo! ladrões!
Se os outros roubam as bolsas,
Vós roubais os corações! ...

Entram três negros possantes,
Brilham punhais traiçoeiros...

Rolam por terra os primeiros
Da morte nas contorções.

Um momento depois a cavalgada
Levava a trote largo pela estrada
A criança a chorar.
Na fazenda o azorrague então se ouvia
E aos golpes - uma doida respondia
Com frio gargalhar! ...

ANEXO VI – Canção “Mulheres Negras”, Yzalú (2012)

Enquanto o couro do chicote cortava a carne
A dor metabolizada fortificava o caráter
A colônia produziu muito mais que cativos
Fez heroínas que pra não gerar escravos, matavam os filhos
Não fomos vencidas pela anulação social
Sobrevivemos à ausência na novela, no comercial
O sistema pode até me transformar em empregada
Mas não pode me fazer raciocinar como criada
Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo
As negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo
Lutam pra reverter o processo de aniquilação
Que encarcera afrodescendentes em cubículos na prisão
Não existe lei maria da penha que nos proteja
Da violência de nos submeter aos cargos de limpeza
De ler nos banheiros das faculdades hitleristas
Fora macacos cotistas
Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão
Mas na lei dos justos sou a personificação da determinação
Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador
Falharam na missão de me dar complexo de inferior
Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu
Meu lugar não é nos calvários do Brasil
Se um dia eu tiver que me alistar no tráfico do morro
É porque a lei áurea não passa de um texto morto
Não precisa se esconder, segurança
Sei que cê tá me seguindo, pela minha feição, minha trança
Sei que no seu curso de protetor de dono praia
Ensinaram que as negras saem do mercado com produtos embaixo da saia
Não quero um pote de manteiga ou de xampu
Quero frear o maquinário que me dá rodo e uru
Fazer o meu povo entender que é inadmissível
Se contentar com as bolsas estudantis do péssimo ensino

Cansei de ver a minha gente nas estatísticas
Das mães solteiras, detentas, diaristas
O aço das novas correntes não aprisiona minha mente
Não me compra e não me faz mostrar os dentes
Mulher negra não se acostume com termo depreciativo
Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino
Nossos traços faciais são como letras de um documento
Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos
Fique de pé pelos que no mar foram jogados
Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados
Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria
É atrair gringo turista interpretando mulata
Podem pagar menos pelos mesmos serviços
Atacar nossas religiões, acusar de feitiços
Menosprezar a nossa contribuição na cultura brasileira
Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra

Mulheres negras são como mantas kevlar
Preparadas pela vida para suportar
O racismo, os tiros, o eurocentrismo
Abalam mais não deixam nossos neurônios cativos