

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS

SOLANGE MARA DE OLIVEIRA LOPES

**LEITURA DO GÊNERO PROPAGANDA E A TEMÁTICA DA MULHER NEGRA EM
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Belo Horizonte

2023

SOLANGE MARA DE OLIVEIRA LOPES

**LEITURA DO GÊNERO PROPAGANDA E A TEMÁTICA DA MULHER NEGRA EM
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori.

Belo Horizonte

2023

S2371

Santos, Solange Mara de Oliveira Lopes.

Leitura do gênero propaganda e a temática da mulher negra em aula de língua portuguesa do Ensino Fundamental II [manuscrito] / Solange Mara de Oliveira Lopes Santos. – 2023.
1 recurso online (100 f. : il., color.) : pdf.

Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 97-100.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Leitura – Teses. 4. Gêneros discursivos – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

LEITURA DO GÊNERO PROPAGANDA E A TEMÁTICA DA MULHER NEGRA EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

SOLANGE MARA DE OLIVEIRA LOPES SANTOS

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **12 de maio de 2023**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Profª. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda

Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Henrique Rodrigues Leroy

UFMG

Profª. Adriane Teresinha Sartori - Orientadora

UFMG

Belo Horizonte, 12 de maio de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 15/05/2023, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 15/05/2023, às 22:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Usuária Externa**, em 16/05/2023, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2255809** e o código CRC **59324EB3**.

“Minha tristeza não tem pedigree, já a minha
vontade de alegria, sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.”

(Adélia Prado, 2003, p. 9)

AGRADECIMENTOS

Por tudo, dai graças a Deus. Vida, dom de Deus. Sopro divino que me faz, com maior retidão, caminhar com amor e respeito a mim mesma e ao próximo.

Agradeço ao meu pai, Braulino, in memoriam, a minha mãe, Maria Edite, ser humano ímpar em amor, conselhos e fé.

Aos meus amorosos irmãos e às amorosas irmãs, pela paciência, pelo carinho e pelo incentivo em todos os momentos, nem sempre fáceis, especialmente nesse percurso do mestrado.

Ao meu filho Lucas e a minha filha Larissa, razões de eu ter chegado até aqui, luzes em meu caminho. Amigos, incentivadores dos mais estranhos desejos. Presença de amor, de alegria e de muita cumplicidade.

As minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos muito queridos.

Aos professores e às professoras do PROFLETRAS. Vocês tornaram nosso caminhar bem mais leve.

A todas colegas da Turma 7 do PROFLETRAS. Pelas tardes de aula de muito conhecimento, ricas discussões, descobertas e boas risadas.

Em especial as minhas colegas do grupo de estudo. O grupo das meninas superpoderosas: Claudiele, Fabiana, Heliabe e Maria Otoni. Com vocês, tudo ficou mais fácil.

Agradeço especialmente à orientadora Professora Doutora Adriane Teresinha Sartori. Minha presença aqui é fruto do seu incentivo e sua dedicação.

RESUMO

Leitura do gênero propaganda e a temática da mulher negra em aula de língua portuguesa do Ensino Fundamental II prima por desenvolver um projeto de leitura crítica que instigue os educandos das séries 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II a discutirem uma Educação para a diversidade presente nas relações étnico-raciais. Essa discussão se dá a partir de atividades de leitura crítica de propagandas comerciais que, ao serem produzidas num contexto sócio-histórico específico, utilizam-se dos corpos de mulheres pretas para a divulgação de algum produto, bem ou serviço. O trabalho tem como base teórica a concepção bakhtiniana de gênero de discurso (2020), enunciados relativamente estáveis que, ao serem produzidos e reproduzidos, sob condições concretas de produção, refletem as demandas de seus usuários num dado contexto sócio-histórico. Somando-se à teoria de Bakhtin (2020), Street (2014) e Freire (2003, 2021) se afinam como referenciais teóricos a essa proposta de trabalho, por compreenderem a leitura como uma prática social, que ocorre na interação entre os sujeitos em distintas realidades sociais e que desperta nos educandos consciência crítica. Atrelados a essa pesquisa, Costa (2009) e outros autores nos ofertam a possibilidade de ler e entender o gênero discursivo propaganda como um enunciado que, para além de persuadir o sujeito a comprar produtos, bens e serviços, conduz a práticas sociais que regulamentam ou contradizem regras e comportamentos no que diz respeito ao lugar e ao papel da mulher preta na sociedade. Para refletir e endossar a experiência histórica social dessa mulher, aproprio-me de Gonzalez (1983) e Gomes (2022). Esta última se apodera do que traz o Movimento Negro ao dizer que nós, negros e negras, somos sempre resistência em relação ao racismo e às atrocidades e às aberrações promovidas por ele e, como pessoas politizadas, fomos e somos frequentemente reeducados/as na nossa relação com o nosso corpo e recolocados no lugar de uma estética e de uma beleza negra. Já Gonzalez (1983) aprofunda a discussão da relação de poder entre dominador (homem branco/colonizador) e dominado (mulher preta/ ex-escravizada) ao destacar a naturalização e subalternização a que foi submetida essa mulher condizente ao emprego e ao mercado de trabalho desde a escravidão até as últimas décadas do século XX. Como síntese, esse projeto, por meio de atividades de leitura, à luz dos teóricos que percorrerem esse trabalho, pretende reeducar os alunos e alunas a lerem nas propagandas comerciais, gênero discursivo de amplo alcance midiático, como as mulheres pretas e seus corpos foram, por um lado, conforme Woodson (2022), usados e publicizados por longos anos para gerar e fortalecer nos brancos o preconceito racial e nos negros e negras o desprezo por si mesmos. E, por outro, como essas mulheres, politizadas e em constante processo emancipatório, enfrentam as desigualdades sociais e raciais provocadas pelo racismo e passam a ocupar lugares e posições sociais antes a elas negados.

Palavras-chave: Educação emancipatória; Gênero do discurso; Leitura crítica; Mulher preta Propaganda.

ABSTRACT

Reading of the advertising genre and the theme of the black woman in a Portuguese language class in elementary school readings aims at developing a critical reading that encourages male and female students in the final degrees of the Elementary School to discuss an Education for diversity in ethnic-racial relations. This discussion will take place from critical reading activities of advertisements that, when produced in a specific socio-historical context, use the bodies of black women to publicize some product or service. The research will be theoretically based on the Bakhtinian conception of discourse genre (2020), the statements which were produced and reproduced through concrete conditions of creation reflect the demands of the users in an established socio-historical context. Adding to the Bakhtin's theory (2020), Street (2014) and Freire (2003, 2021) they agree as theoretical references with this essay purpose by understanding that the act of reading is a social practice which happens in the interaction among subjects in different social circumstance and provokes critical awareness into students. Linked to this research, Costa (2009) and other authors that offer us the possibility of reading and understanding that involves the gender discourse of advertising as a statement that in addition to persuading the subject to buy products and services, leads to social practices that regulate or contradict rules and behaviors regarding the place and role of black women in society. To reflect and endorse this woman's social historical experience. I appropriate Gonzalez (1983) and Gomes (2022) words. The last writer takes hold of what the Black Movement brings by saying that we, black men and women, are always resistance in relation to racism, atrocities and aberrations promoted by it and as polite people, we were and are often educated in our relationship with our body and replaced by a black aesthetic and beauty. Gonzalez (1983) deepens the debate of the power relationship between the dominator (white man/colonizer) and the dominated (black woman/ex-slave) by highlighting the naturalization to which this woman was subjected regarding employment and labor market from slavery to the last decades of the twentieth century. As a summary, this project, through reading activities, in the light of these theorists, intends to teach students to read about advertisements, a discursive genre of wide media reach, how black women and their bodies were, on the one hand, according to Woodson (2022), used and publicized for many years to generate and strengthen racial prejudice in whites and self-contempt in black men and women. And, on the other hand, how these women, politicized and in a constant emancipatory process, face the social and racial inequalities caused by racism and start to occupy places and social positions previously denied them.

Keywords: Emancipatory education; Discourse genre; Critical reading; Black woman Advertising.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|---------------------|----|
| Figura 1 – | Propaganda 1 | 65 |
| Figura 2 – | Propaganda 2 | 67 |
| Figura 3 – | Propaganda 3 | 69 |
| Figura 4 – | Propaganda 4 | 71 |
| Figura 5 – | Propaganda 5..... | 73 |
| Figura 6 – | Propaganda 6 | 74 |
| Figura 7 – | Propaganda 7 | 80 |
| Figura 8 – | Propaganda 8 | 83 |
| Figura 9 – | Propaganda 9 | 85 |
| Figura 10 – | Propaganda 10 | 85 |
| Figura 11 – | Propaganda 11..... | 87 |
| Figura 12 – | Propaganda 12 | 89 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 Objetivos..... | 20 |
| 1.2 Organização deste estudo | 21 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 23 |
| 2.1 A concepção bakhtiniana de gênero de discurso | 23 |
| 2.2 A propaganda como gênero discursivo | 30 |
| 2.3 Letramentos sociais e leitura crítica | 35 |
| 2.4 O movimento negro e sua história de luta e enfrentamento ao racismo..... | 41 |
| 2.4.1 A opressão, a regulação, a denúncia, a resistência e emancipação da mulher preta na sociedade | 52 |
| 3 METODOLOGIA DE TRABALHO | 60 |
| 3.1 Projeto de ensino | 60 |
| Aula 1 – Propaganda – mulheres brancas..... | 65 |
| Aula 2 – Propaganda – mulheres brancas e pretas | 69 |
| Aula 3 – Propaganda – mulheres brancas e pretas | 71 |
| Aula 4 – Propaganda “antiga” – anos 1970..... | 74 |
| Aula 5 – A temática da mulher preta no mercado de trabalho..... | 77 |
| Aula 6 – A temática da mulher preta no mercado de trabalho..... | 78 |
| Aula 7 – Comparação entre propagandas | 80 |
| Aula 8 – Propaganda – mulher preta e sua situação de vida. | 83 |
| Aula 9 – Propaganda – mulheres com diferentes cores de pele | 87 |
| Aula 10 – Propaganda – diversidade de mulheres pretas..... | 89 |
| Aula 11 – Síntese do trabalho | 92 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 94 |
| REFERÊNCIAS | 97 |

1 INTRODUÇÃO

Começo esta introdução dizendo que a Educação e sua prática são, para mim, atos que se traduzem, na complexidade de uma escola, em atos de resistência, resiliência e coragem. Na tensão que reside no ato de ensinar, ora orientado por práticas pedagógicas que buscam “abafar” a diversidade étnico-racial e todos os elementos que a constituem ao priorizar currículos engessados, que não dialogam com a realidade da maioria dos educandos¹ das escolas públicas brasileiras; ora por atravessar ações pedagógicas que resistem e persistem em elaborar, reelaborar aprendizagens e conhecimentos que transgridem a verticalidade curricular e trazem para o chão da escola saberes emancipatórios que versam no compasso de uma poesia livre com os ritmos da diversidade sociocultural presente na realidade dos nossos educandos. Nesse sentido, a Educação, conforme pontua Freire (2021), torna-se arbitrária. E é na arbitrariedade de ensinar que a Educação se torna um espaço de tensão, pois é a partir dela que são planejadas, por nós, professoras e professores, ações pedagógicas que levam a reforçar padrões comportamentais reguladores, numa lógica excludente, como também nos levam a desenvolver práticas pedagógicas que reeducam nossos educandos numa perspectiva de uma educação envolvente, questionadora e crítica. Em consonância com os dizeres de Freire (2021) e Gomes (2022), uma Educação libertadora que permitir ouvir e ou deixar falar vozes periféricas, latentes de verdades, de sonhos e de vontades dos educandos e que produza conhecimentos válidos construídos na relação e com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Eu sou Solange Mara de Oliveira Lopes, professora de Língua Portuguesa, mulher preta², servidora da Rede Municipal de Belo Horizonte e aposentada da Rede Estadual de Minas Gerais.

Meu caminhar pela Educação começou ainda na infância, ao obedecer à fala de minha querida mãe, que sempre dizia aos seus filhos: "Eu sou lavadeira de roupa, mas vocês, meus filhos, irão estudar e terão uma vida diferente da minha". Essa voz internalizada por mim transpira, até hoje, pelos meus poros. Graduei-me em Letras. Formei-me no ano de 1994, em Língua Portuguesa. Em 1998, estava formada novamente, desta vez em Língua Inglesa. Ainda em 1994, comecei a lecionar na periferia de Santa Luzia, cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde a realidade da violência era muito latente. A escola estava localizada no Bairro Palmital.

1 Termo adotado para se referir aos estudantes de modo impessoal na dissertação, sugerido pelo professor Dr. Henrique Rodrigues Leroy.

2 Os adjetivos preto(a) e negro (a) são termos usados neste trabalho sem distinção.

Foi nesse lugar que a Educação me provocou pela primeira vez. Precisava fazer algo significativo para aquele público, que todo dia me dava bofetadas de desafios. Não foi fácil, mas fui construindo com os educandos um ensino que os envolvia. Realizei muitas aulas fora da sala, gincanas do conhecimento, poesias e encenações em palcos improvisados, o que os incentivavam a gostar do ambiente escolar. Trabalhei duro e valeu muito a pena. Por consequência da primeira investida, consegui estabelecer diálogo, aproximação e uma aprendizagem muito significativa. O primeiro desafio estava vencido.

No ano de 2000, nomeada pela Prefeitura de Belo Horizonte, fui trabalhar na Escola Municipal Moysés Kalil, onde encontrei o meu segundo desafio. Trabalhar no noturno, com o ensino regular e lidando com adolescentes que, por causa da idade e do número de retenções, foram expurgados do ensino diurno. Descrevo o noturno como um turno escolar de potentes situações de violências verbal e física entre educandos e, até mesmo, para com os professores e professoras. Junto a toda equipe docente e apoio da gestão, construímos uma pedagogia de trabalho que contemplava a realidade de nossos educandos. Infelizmente, alguns ficaram para trás: a violência, as drogas, as atividades remuneradas e as gravidezes inoportunas foram algumas das causas da evasão deles.

Quanto ao terceiro desafio, veio pela implementação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas, em 2004. Precisávamos acolher esse público com muito carinho e com práticas pedagógicas que se alinhassem com a vontade de aprender e com as diferenças que cada um, cada uma trazia para o espaço escolar. Conseguir imaginar a complexidade do assunto e o tamanho do desafio que estávamos enfrentando?

Palavras serão poucas para expressar e comunicar a melhor experiência que tive com a Educação. Foram anos de muito aprendizado, homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, aposentados e aposentadas, atravessados pela vivacidade da juventude. Tantos e tantas que passaram por minha vida... E todos, de alguma forma, ensinaram-me que a escola é um instrumento potente de transformação social. Ali, construiu-se uma aprendizagem viva, humana, acolhedora, problematizadora e muito engajada social e culturalmente.

Por questões de saúde, em 2015, retornei para o ensino regular diurno, como professora e coordenadora pedagógica do 3º ciclo do Ensino Fundamental. Na Escola Municipal Jonas Barcellos Corrêa, as pautas antirracistas e as outras linguagens trazidas pelas minorias sociais ocupavam lugar de destaque entre as práticas pedagógicas de algumas professoras. Meu quarto desafio para somar e transformar passava por essas pautas. Em sala de aula e na coordenação, meu desejo era dar voz e vez aos que se sentiam invisibilizados. O povo negro, com sua história significativa, que por séculos teve sua trajetória de vida subjugada, ferozmente violentada e

silenciada por brancos opressores e que, ainda hoje, no contínuo da sociedade contemporânea, sobrevive em meio a duras batalhas para ter reconhecidos seus valores, crenças e costumes. Um povo que substancialmente contribuiu e contribui na e para a formação cidadã da população brasileira.

Saindo do campo escolar para o campo das formações acadêmicas, a partir de 2008, após uma organização familiar e profissional, voltei meu olhar para a formação e fiz diferentes especializações sempre relacionadas a minha área de trabalho. Passei pela Docência em Educação Básica, curso de especialização organizado pela Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG. Posteriormente, em 2015, em busca de novos conhecimentos que auxiliassem minha prática no papel de coordenadora pedagógica, enveredei-me pelos caminhos da gestão escolar: curso de especialização que concluí no final de 2016 pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

Em 2018, tornei-me especialista em violência na escola, por intermédio de uma especialização oferecida pela Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Agora, eis-me aqui, concluindo o mestrado profissional em Letras, o PROFLETRAS, uma experiência maravilhosa. Sinto-me banhada por uma chuva de conhecimentos e aprendizados que me auxiliam nas minhas práticas intra e extramuros escolares. Aulas potentes, professores e professoras competentes apresentando-nos um referencial teórico pertinente e que muito dialoga com a realidade dos “meus” educandos e, para além disso, acrescentam um aporte bibliográfico importante para minha pesquisa acadêmica.

Ao conduzir o olhar para minha trajetória profissional, as questões sociais se entrelaçam com muita força em meu caminhar na Educação. Em mim, pulsa forte: é muito latente desenvolver um projeto de leitura que, ao dialogar com os problemas sociais que envolvam situações de discriminação racial, na sala de aula de língua portuguesa, os educandos compreendam, em uma primeira análise, a linguagem para além de ser uma estrutura pré-determinada, organizada lexical e gramaticalmente. E em uma análise mais profunda, a linguagem como um importante instrumento de interação social e de poder capaz de produzir sentidos com vistas a manter ou fraturar o “status quo” que paira na sociedade em relação a narrativas que envolvam temas sobre a população negra.

Como descrito por Gomes (2022), as narrativas que discorreram sobre a história dos excluídos socialmente, em especial dos povos negros, foram produzidas e contadas durante vários séculos sob o prisma do homem branco, colonizador e opressor. Elas fortemente foram construídas com o objetivo de destinar ao negro o lugar subalterno, marginal, inferior e desprivilegiado na sociedade. Essas histórias que ainda podem ser encontradas em alguns

cânones da literatura brasileira foram amplamente divulgadas e aprimoradas pelas coleções de livros didáticos e literários. Infelizmente, essas narrativas ainda insistem em prevalecer e muitas vezes dominam as salas, as mochilas e as casas dos educandos. Histórias repletas de inverdades e que, se não forem desmistificadas e desnaturalizadas no processo de escolarização, têm nas escolas, *lugares profícuos para a reeducação de conhecimentos*, potentes e fiéis parceiras de transmissão, valorização e divulgação desses mentirosos e manipuladores saberes. Nesse sentido, em Cavalleiro (2022) o livro didático é assim apresentado:

[...] frequentemente, os personagens negros aparecem como escravos, humildes, empregados domésticos e pobres, entre outros. Desse modo, os personagens negros, em comparação com os demais, são os que apresentam o maior percentual de personagens negativos. (PINTO, 1987 apud CAVALLEIRO, 2022).

Para Woodson (2022), “[...] quanto mais ‘educação’ o negro recebe, pior ele fica, pois acaba tendo mais tempo para aprender a criticar e desprezar a si mesmo.” (WOODSON, 2022, p. 73). Cavalleiro (2022) reforça os dizeres de Woodson (2022) ao nos mostrar, no decorrer de sua narrativa, como a escola educa suas crianças reforçando as desigualdades social e racial e, nesse caminho, como deseduca essas crianças valorizando a beleza branca vinculada aos padrões eurocêntricos de beleza e branquitude. Ao mesmo tempo que menospreza de forma violenta e desumana as características do conhecimento e da estética da beleza negra. Em suas observações, essa autora recolhe frases como essas de um diálogo entre duas professoras em um parque junto aos educandos a respeito de uma trança de canecalon.

Dirige-se à outra, que tem, em sua turma, duas alunas usando cabelos desse estilo, e lhe diz: “As alunas estão perdendo os cabelos! Ou será que tem alguém arrancando? Já pensou, deve doer bastante porque é grudado no cabelo delas. Guarda para as mães colocarem no lugar”. Ambas riem da situação. As crianças a sua volta presenciam toda a cena. (CAVALLEIRO, 2022, p. 62).

As colocações desses dois teóricos validam a escola como uma instituição segregadora e muito racista. Em outras palavras, é ainda de forma bem acentuada um espaço meritocrático, cristalizado e mantenedor de condutas e comportamentos discriminatórios com relação ao diferente. E nesse caso o diferente é o pobre, preto, sujeito feio, desvestido de conhecimento e sem nenhuma autoestima.

Em decorrência desse lugar de desprestígio social para as populações menos favorecidas, o Movimento Negro, muito organizado politicamente e potencialmente fortalecido no Brasil, à luz de Oliveira (2021) e Gomes (2022), pesquisadores muito presentes no

referencial teórico desse trabalho, desenvolve agendas públicas em defesa e discussão de políticas públicas com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e raciais e em defesa da promoção do reconhecimento da diversidade étnico-racial.

A partir da cobrança desse e de outros movimentos sociais, sob a gestão de governos mais democráticos que governaram o Brasil entre os anos de 2003 a 2016 intramuros escolares as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A escola, em virtude do cumprimento dessas leis, começa a contar a verdadeira história dos povos pretos e originários. E se inicia “o verdadeiro” enegrecimento e aquilombamento escolar. E assim Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo e tantos outros escritores e outras escritoras brasileiras chegam às bibliotecas escolares e às mãos dos educandos.

Para explicar as leis citadas no parágrafo anterior e em apoio à pauta antirracista, o governo federal que assumiu o comando do Brasil entre 2003 e 2016 desenvolveu e implementou políticas públicas de ações afirmativas. Essas políticas, cujos objetivos primavam e até hoje primam por promoverem uma participação mais significativa de grupos sociais que, ao longo da história, foram discriminados e segregados a lugares subalternizados social, econômico e culturalmente, buscam retirar das bordas da exclusão pessoas pertencentes a esses grupos oportunizando a elas o acesso a diferentes bens sociais e a lugares de prestígio e poder. Leis que trazem consigo o árduo trabalho de resgatarem das fronteiras da marginalidade, valorizarem e fazerem memória à verdadeira história ancestral dos povos negros e originários.

Conforme descrito por Gomes (2022), a Lei nº 10.639 passou a vigorar no Brasil em 2003. Essa Lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira nos ensinos Fundamental e Médio ao ser decretada, “nasce” após um longo e exaustivo tempo de “gestação”, ou seja, luta contra o racismo e em favor do reconhecimento de direitos da população preta, para ressignificar a trajetória desse povo que teve sua história desacreditada, muitas vezes apagada e desrespeitada de forma muito violenta. História que insiste em manter-se viva no imaginário social, naturalizada e perpetuada continuamente. E que carrega, ainda hoje, sobre a pele desse povo as marcas deixadas pelas chibatadas de dor, sofrimento, opressão e exclusão social.

É interessante pontuar que antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996) contemplava em seu Artigo 26, parágrafo 4, para os ensinamentos escolares da História do Brasil, as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente de matrizes indígenas, africanas e europeia. Em outra perspectiva, a Lei nº 10.639/2003, ao tornar o ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras obrigatório nas escolas, impõe a elas

trabalharem de modo sistêmico e muito bem organizado em seus currículos a questão do racismo. De acordo com os autores que combatem o racismo, um avanço histórico em um país extremamente racista. A partir da implementação dessa Lei, outros progressos ocorreram e contribuíram para fortalecerem as pautas antirracistas no Brasil. Na Educação houve, pelas universidades, como pontua Gomes (2022), um maior número de cursos na área de humanas, abrindo espaços para os conhecimentos e saberes emancipatórios, assim como formações de educadores.

Rocha (2023) sinaliza a reformulação de materiais didáticos pelas editoras dando visibilidade à verdadeira história da ancestralidade negra, às torturas sofridas pelos povos negros escravizados como também há, nos livros, o resgate da diversidade cultural dessa gente. Essa autora afirma ser muito importante a presença de autores e autoras negros e suas obras no mercado capitalista. As vendas dessas obras não só destacaram as escrituras negras para a sociedade como também contribuíram para acesso à autêntica história da trajetória da população negra, afro-brasileira, desde que chegou escravizada no Brasil.

Segundo Gonçalves e Silva (2019), com a implementação da Lei nº 10.639/2003, surgiu um novo modo de pensar o sistema educacional brasileiro. Algumas práticas de ensino começaram, insistentemente, a questionar os conhecimentos tradicionais e conservadores e intentaram a abordagem das relações étnico-raciais em suas rotinas por intermédio de conteúdos curriculares emancipatórios. Nesse sentido, é interessante ressaltar que a efetivação da Lei foi, a meu ver, um marco para a educação no Brasil. Ela possibilitou a ruptura de uma história construída por brancos, uma história eurocêntrica que, perversamente, não reconheceu a história da população afrodescendente como parte da construção social e cultural do povo brasileiro.

Entretanto nem tudo são flores! Gonçalves e Silva (2019) nos apresentam algumas dificuldades para a implementação da Lei nº 10639/2003 nas escolas. De acordo com essas autoras, um dos obstáculos encontrados foi, e ainda persiste em ser, a falta de fiscalização da prática da Lei nas instituições escolares. Elas salientam que

[...] não há nenhum tipo de exigência vinda das secretarias federais e estaduais no que se reporta à implementação da Lei 10.639/03, ficando a responsabilidade dos supervisores e docentes implementá-la ou não. Em muitos casos ficando os saberes afrodescendentes restritos somente ao dia da Consciência Negra que é comemorado no mês de novembro. (GONÇALVES, SILVA, 2019, p. 224).

Para que se cumprisse as leis supracitadas, a Secretaria de Educação de Belo Horizonte passou a desenvolver uma política educacional com vistas a atender as demandas impostas por

elas. Houve a criação dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER) em 2005. Esses núcleos espalhados pelas nove regionais da cidade de Belo Horizonte tinham e mantêm como objetivo formações continuadas e em serviço de professores para a implementação dessas Leis. Assim, foram e, no contínuo dos anos, são disponibilizados para o grupo docente cursos curtos, encontros e especializações com temáticas sobre as histórias e culturas dos povos negros e originários. Nesse caminho, eu participei de uma especialização ofertada por essa Secretária. Em 2010, concluí minha primeira especialização em Docência da Educação Básica.

Com a finalidade de implementar e desenvolver uma proposta educacional em atenção às demandas relacionadas aos ideários da Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte que buscava e, permanentemente insiste em buscar, enquanto desafio, a promoção da igualdade racial e a superação do racismo no ambiente escolar, em 2015, construiu-se, por iniciativa da gestão em parceria com o grupo de professores e professoras, a disciplina *Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais*, como conteúdo complementar integrado à parte diversificada da grade curricular da Escola Municipal Jonas Barcellos Corrêa.

Presente em todos os anos da educação básica, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, como também da educação de jovens e adultos (EJA) e atrelada ao contexto histórico, político e social, *Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais* tinha por objetivo pedagógico legitimar um conhecimento democrático, cujo pilar era o respeito ao próximo, valorizando as diferenças pertencentes a cada educande, de acordo com sua crença, sua origem, sua cor e sua sexualidade. A disciplina trazia consigo o conhecimento sempre atualizado através do olhar de três professoras que participavam do grupo de estudos étnico-raciais existente na Rede Municipal de Educação e se constituiu em uma ferramenta importante na luta pela igualdade de direitos, na defesa pela equidade social e no combate aos múltiplos preconceitos.

Embasadas nas afirmações citadas, *Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais* tornou-se muito relevante porque problematizava questões/situações que faziam parte do contexto social e escolar em que os educandes estavam inseridos, como bullying, o racismo, a diversidade de raça, de gênero, de religião, além de reconhecer e valorizar a cultura de todos os povos que fazem parte da constituição do povo brasileiro.

Foi muito bom assistir aos desdobramentos dessa disciplina na escola. *Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais* ocupou até 2022 um espaço significativo na grade curricular por estar diretamente entrelaçada às questões sociais, humanas e ambientais. Essa disciplina, a meu ver, possibilitou ao educande identificar e compreender conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Para além do citado, foi uma disciplina que, por intermédio de práticas pedagógicas pautadas no conhecimento válido, conforme pontua Gomes (2022), ressignificou a questão étnico-racial com uma proposta de educar para a diversidade, abrindo espaços de dialogicidade que permitiam, a cada educande e ao conjunto deles, um jeito próprio de ver e viver no mundo. Como venho discorrendo, *Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais* não faz parte da grade curricular da escola. Por questões de quantidade (número) de aulas de outras disciplinas, não coube mais na escola. Engasgada, vejo sua retirada da grade curricular como um enorme retrocesso na e para a formação cidadã dos educandes.

Transitando pela escola, exercendo a função de coordenadora pedagógica do 3º ciclo e de professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental, observei uma significativa transformação no estereótipo, modelo de imagem dos educandes pretos e/ou pardos com relação aos seus cabelos a partir da implementação dessa disciplina na escola.

Paralelamente à oferta da disciplina de *Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais*, retornei à escola após oito meses de licença para tratar um câncer de mama. Meus cabelos estavam curtinhos e crespinhos. Bem natural! À medida que meus cabelos iam crescendo, diferentes fios crespos de diferentes tamanhos, tonalidades e arranjos iam ocupando espaço na escola, sem acanhamento, enfeitando lindamente os rostos de nossos educandes e fazendo parte da identidade desses e dessas jovens. O cabelo como um símbolo ímpar de resistência e de representatividade negra “deu outra cara” para o ambiente escolar. Foram cabelos crespos, cacheados, encaracolados, desfilando livres das amarras tradicionais de um padrão de beleza que aos poucos começou a se transformar. Aqui é pertinente revisitar Silva (2011), para destacar que identidade e diferença são atos da criação linguística ativamente produzidas por nós e, por isso, presentes no contexto de nossas relações culturais e sociais. Segundo o autor, identidade é aquilo que se é.

Ao dizer que sou brasileira, subentende-se que não sou argentina, portuguesa etc. Diferença é aquilo que o outro é. Ao dizer que ela é brasileira, subentende-se que ela não é argentina, portuguesa etc. Identidade e diferença vivem uma à sombra da outra, por isso são inseparáveis. Entretanto, mesmo sendo dependentes, a convivência entre elas não é harmoniosa, porque disputam, no convívio social, lugares de poder e prestígio social. Pode-se dizer, a partir do olhar de Silva (2011), que identidade e diferença são classificações impostas socialmente de acordo com um padrão que demarca fronteiras. Em outras palavras, ao determinar o que fica fora ou dentro de uma fronteira evidencia-se e elege-se um único modelo de identidade em relação ao qual todas outras identidades são julgadas e categorizadas, muitas vezes de forma

inferior. Reitero e reforço o que foi dito por Silva (2011) trazendo para essa conversa Cavalleiro (2022). Nas palavras dessa autora:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros.

Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negro, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializados em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto. (CAVALLEIRO, 2022, p. 20).

Cultural, social e economicamente urge e continua sempre urgente, deslocar da centralidade essa identidade padrão e opressora que dita e impõe regras e comportamentos de ser e estar no mundo. Faz-se necessário desestabilizar, desnaturalizar e problematizar esse padrão normalizador dessa identidade para visibilizar outras diferentes identidades: aquilo que o outro é, suas crenças, sua cor, sua sexualidade, suas escolhas para, a partir disso, construir propostas verdadeiras que valorizem a essência daquilo que é diferente.

De volta ao contexto escolar, ao assumir seus cabelos naturalmente crespos, os educandes passaram a dizer para os outros que esteticamente tinham seus cabelos lisos “nós somos assim”. “Nosso cabelo nos representa e faz parte de nossa identidade.” Identidade que tem no cabelo um traço potente e forte da origem e da ancestralidade do povo afrodescendente. Identidade que é diferente, nem é pior e nem é inferior, mas que ficava nas bordas no ambiente escolar, encostada, marginalizada, próxima aos muros, nos lugares subalternizados e que aos poucos se foi deslocando para o centro da escola.

Atualmente, os educandes, indiferentes dos tons e da textura de seus cabelos, transitam e, com respeito a esta diferença, ocupam com muita autenticidade todos os espaços da escola em que trabalham. E saber que tenho uma pontinha de participação no processo de transição capilar e na ressignificação do conceito de identidade na vida desses jovens me enche de orgulho! Para além do cabelo, outras ações afirmativas demonstraram o amadurecimento dos educandes em relação aos diversos temas estudados na disciplina. Os apelidos pejorativos que ofendiam muitos educandes por causa da aparência física ou por causa da cor foram aos poucos se dissipando e cedendo espaço a tratativas mais respeitadas na convivência entre eles em todos os ambientes dentro da escola por onde os educandes transitavam. Cabe recuperar alguns exemplos dessas alcunhas: “jamanta, bolo fofo, baleia, brutamonte, pacote de cinco quilos” para se referirem aos educandes que estão acima do peso e “neguinho (a), pivete, pretinho (a),

macaco, cabelo de bombril, urubu, piche, moreninho (a), café com leite”, para se referirem aos estudantes de pele não branca. Sob o prisma do respeito, é pertinente relatar o crescente número de educandos que defendia seus pares, quando estes eram vítimas de agressões verbais e preconceituosas. Ademais, no papel de coordenadora, observei, via registros de ocorrência, uma curva descendente dos casos de conflitos entre educandos que envolviam falas, atos e comportamentos racistas, principalmente.

Direcionando meu olhar para minhas práticas pedagógicas em sala de aula de língua portuguesa, debrucei-me sobre mim mesma, sobre minhas inquietações enquanto mulher, professora preta dessa comunidade escolar e comecei a me perguntar: para além dos cabelos e de intervenções pontuais na superação do racismo no exercício da coordenação pedagógica, quais outras ações, no papel de professora, eu poderia desenvolver com os educandos que os levassem a compreender, na rotina diária, situações que naturalizam formas de desigualdade, preconceito e discriminação através das lentes da disciplina de língua portuguesa?

Para discutir algumas questões apontadas acima nas aulas de língua portuguesa, de forma rica e significativa para o educando, proponho desenvolver um projeto de leitura substancialmente potente que contribua para desvendar as relações de poder que estão embutidas nas práticas letradas presentes em toda atividade da vida social em um determinado contexto histórico-cultural. Nessa linha de raciocínio, trago como objeto de leitura crítica, por meio da propaganda, gênero discursivo de ampla circulação social, as mulheres pretas e o lugar social que lhes é atribuído nesse espaço.

Atrelada à inserção das mulheres pretas nas propagandas, esse trabalho prima, por um lado, discutir e problematizar, na escola, lugar profícuo para construções de conhecimentos válidos que possam conduzir a uma formação cidadã e mais humanizadora, como o racismo se encontra presente nesse sistema de ensino e em diversos outros espaços retroalimentando formas violentas de poder, dominação e de subordinação da população preta. E, por outro, continuar, à luz de todo trabalho realizado na escola para a valorização da diversidade cultural, o entendimento da problemática étnico-racial no cotidiano do Ensino Fundamental II a partir de um novo projeto de ensino com vistas a “re-educar” os educandos no sentido de fortalecer “[...] um pensamento crítico menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade /superioridade dos grupos étnicos.” (CAVALLEIRO, 2022, p. 37).

À vista disso, o projeto de leitura a ser desenvolvido sob o prisma de leitura como prática social, concepção presente em Bakhtin (2020) e em Freire (2021), que percorrerá todo o referencial teórico deste trabalho, arvora-se do desejo de encontrar caminhos para que se possam elaborar, na escola, práticas sociais de letramento que permitam aos caminhantes, de

forma gradual, perceberem a relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem, compreendendo de maneira crítica e reflexiva o que se lê, para quem lê e quais objetivos se pretendam alcançar com a leitura dentro de um determinado contexto histórico-social.

Apropriando-me principalmente do conceito de gênero do discurso em Bakhtin (2020), de leitura construído por Freire (2003, 2021), de letramento descrito em Sreet (2014) e da mulher preta presente em Gonzalez (1983) e em Gomes (2022), proponho produzir um conjunto de atividades a partir das propagandas selecionadas que, ao ser trabalhado com os educandos, os envolvam com as questões do racismo, com vistas à promoção da igualdade racial e que os conduzam à potencialização da capacidade de reflexão crítica e a uma compreensão analítica mais apurada do universo feminino na contemporaneidade frente aos acontecimentos de um mundo ainda muito marcado por questões e atitudes preconceituosas e segregadoras concernentes ao papel histórico da mulher, especialmente da mulher preta na sociedade.

Em outras palavras, na esfera dos letramentos e concebendo o discurso como prática social, este estudo objetiva criar condições para que o educande compreenda e questione criticamente o lugar social atribuído à mulher preta nos discursos presentes nas propagandas, evidenciando de que forma ela está sendo apresentada para a sociedade.

O próximo subcapítulo apresenta os objetivos geral e específicos deste estudo.

1.1 Objetivos

A seguir os objetivos desta pesquisa.

Objetivo geral

Promover a leitura crítica do racismo, dos preconceitos raciais e das injúrias por meio da criação de um projeto de ensino de leitura crítica de propagandas, nas quais figurem mulheres pretas.

Objetivos específicos

- Colaborar para o autoconhecimento dos educandos nas questões que dizem respeito ao racismo e na sua superação na sociedade;
- Contribuir para a desnaturalização do racismo, dos preconceitos e das injúrias raciais;

- Entender criticamente como os elementos verbais e extraverbais presentes nos enunciados são estrategicamente usados para produzir sentidos e atender aos objetivos da propaganda;
- Entender a propaganda como um espaço de tensão: de regulação e de resistência e emancipação do corpo negro feminino;
- Contribuir para a valorização e reconhecimento de saberes emancipatórios.

1.2 Organização deste estudo

A organização deste estudo possibilita ao leitor compreender o alinhamento teórico que percorre todo o contexto desta pesquisa e que finaliza com a criação de um projeto de estudo que dá condições para que o educande leia criticamente as propagandas compreendendo o lugar marginal endereçado naturalmente às mulheres pretas pelas lentes midiáticas. E, que por esse viés, acaba reforçando o preconceito, a discriminação e o distanciamento desta mulher de lugares socialmente privilegiados e de decisão social.

Além desta introdução, esta dissertação apresenta mais dois capítulos. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico. Este referencial teórico está dividido em quatro subcapítulos. O primeiro subcapítulo está embasado na concepção bakhtiniana de gênero de discurso (2021). O segundo subcapítulo apresenta a propaganda como gênero discursivo. À luz de Costa (2009) e outros autores e autoras, a propaganda é entendida como gênero discursivo de relevante impacto social. O terceiro subcapítulo traz importantes teóricos: Street (2014) e Freire (2021). Street (2014) com a pluralidade de letramentos nos contextos sociais e Freire (2021) trazendo a leitura crítica e reflexiva como fundamento ímpar para a compreensão das realidades em que os educandes estão envolvidos. O quarto subcapítulo apresenta a história do Movimento Negro. Pelas lentes atentas de Oliveira (2021) e Gomes (2022), o Movimento Negro nos é descrito. Movimento político forte e identitário que, em suas narrativas, conta a verdadeira história da população negra brasileira. Este subcapítulo abre uma seção em que pesquisadoras descrevem a trajetória da mulher preta destacando o lugar social condicionado a ela na história da sociedade brasileira. Gonzalez (1983) focaliza a subalternidade da mulher preta por causa dos perversos desdobramentos do racismo e Gomes (2022), em sua narrativa, focaliza a resiliência da mulher preta e seu enfrentamento ao racismo. Assim como a desnaturalização do papel e do lugar da mulher preta na sociedade contemporânea. O terceiro capítulo corresponde à metodologia e criação do projeto de ensino para ser aplicado aos educandes do 8º e 9º ano com vistas ao fortalecimento de uma educação para as relações étnico-

raciais. Na sequência, são apresentadas as considerações finais que primam por destacar, dentre os pontos, o compromisso de ensinar a língua portuguesa atrelada ao contexto social, ou seja, atrelada à realidade dos educandos e da sociedade de modo geral.

O capítulo a seguir apresenta o referencial teórico que embasa esta pesquisa de mestrado, descrevendo pontos significativos das teorias dos pesquisadores e pesquisadoras citados. Uma vez que elas colaboram para entender e, conseqüentemente, diminuir as lacunas que percebo no ensino de língua portuguesa e nas práticas deste ensino no contexto escolar. Lacunas referentes ao ensino de gênero de discurso distanciadas das práticas sociais, o gênero discursivo propaganda “apagado”, ou melhor, pouco trabalhado em sala de aula de língua portuguesa, mesmo compreendendo-o enquanto um gênero discursivo que possibilita discussões latentes de uma sociedade capitalista e rica em preconceitos como a sociedade brasileira. Outra lacuna que identifiquei é a falta de atividades de leitura que dialoga com o contexto social e que contribua para reflexões críticas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e que, na perspectiva social, seja um passo importante para questionar estruturas verticalizadas de poder e de preconceito. E, fechando essas lacunas, há uma ausência na escola e nos livros didáticos de materiais que contemplem a verdadeira trajetória da mulher preta na história brasileira. Os conhecimentos trazidos por esses teóricos e por suas teóricas possibilitam mudanças potentes no ensino de língua portuguesa, visto que estão relacionadas às práticas sociais. Por isso, tais conhecimentos favorecem para que as lacunas, por mim descritas, se bem trabalhadas em aula de língua portuguesa, oportunizem um ensino questionador e transformador de realidades sociais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos um estudo do gênero discursivo na perspectiva social.

2.1 A concepção bakhtiniana de gênero de discurso

Mikhail Bakhtin tornou-se uma referência para os estudos da linguagem em suas relações com a história, a cultura e a sociedade. Para o autor, a linguagem deve ser definida como uma realidade que se concretiza na interação, por meio de diálogos, entre os sujeitos para atender a uma determinada situação de comunicação em um contexto social específico. Em outras palavras, na concepção bakhtiniana, a linguagem é “algo” essencial que dá condições para que os sujeitos possam ser e estar totalmente imersos nas realidades sociais, uma vez que esses sujeitos são locutores e interlocutores que ocupam um espaço social. Sendo assim, para Bakhtin (2020) língua e linguagem são indissociáveis. A língua só existe em função do uso que os sujeitos fazem dela em situações prosaicas ou formais de comunicação. Conforme Bakhtin (2020, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos que se realizam; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. À vista disso, pode-se afirmar que esse uso se materializa por meios dos múltiplos enunciados produzidos e reproduzidos pelos sujeitos no momento da fala ou da escrita em que são construídos sentidos para atender a uma demanda de comunicação num dado contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, a linguagem é algo da própria condição humana. É por meio dos discursos oral ou escrito que ecoam, revelam e refletem as diferentes vozes dos indivíduos. Sujeitos tecidos por diversas culturas, ocupantes de diferentes classes sociais, participantes ativos de um processo histórico e, por conseguinte, ideológico, que inseridos num jogo de relações dialógicas, produzem e reproduzem, através de enunciados, uma determinada realidade social. Sob o prisma dos estudos bakhtinianos (2020), o enunciado é reconhecido como a real unidade de comunicação discursiva. Desse modo, para Bakhtin (2020), “[...] o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de determinantes falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundado em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2020, p. 274).

Conforme afirma Bakhtin (2020), a linguagem é produto de uma ação humana, desenvolvida, por meio de enunciados, para atender às necessidades dos falantes em uma situação real de comunicação. Por isso, todos os campos da atividade humana estão relacionados ao uso que os sujeitos, no momento de interação social, fazem dessa linguagem.

Uso que se diversifica em decorrência da diversidade de campos de atividade humana presente em um determinado contexto social.

Nessa linha de raciocínio, segundo esse autor, todas as esferas da atividade humana compreendidas como domínios ideológicos dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso. Essa relativa estabilidade de que fala o estudioso significa que não existe um modelo fixo de enunciado, uma estrutura rígida, engessada, pelo contrário, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados que evoluem para atender às necessidades imediatas das esferas que se diversificam e se aprimoram constantemente em função das demandas dos sujeitos em qualquer situação comunicativa. Sob o prisma de Bakhtin (2020, p. 262),

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Nessa perspectiva, “[...] Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. (BAKHTIN, 2020, p. 268).

Mesmo sendo múltiplos, os enunciados trazem características e finalidades que são peculiares a cada esfera de atividade humana em que a comunicação oral ou escrita se faz presente. Essas peculiaridades dizem respeito ao conteúdo, ao estilo de linguagem e a sua construção composicional. Esse tripé composto por conteúdo, estilo e construção composicional, entrelaçado pelo corpo e no corpo das relações discursivas, é constantemente elaborado e reelaborado por esses sujeitos para atender às demandas de uma determinada esfera de comunicação. Os conteúdos são temas que, ao serem enunciados através do(s) gênero(s), atendem a uma situação real de acordo com a intenção do interlocutor determinada pelo lugar. O estilo, que está estreitamente ligado ao conteúdo e à composição, é o modo como os enunciados são organizados para atender às demandas apresentadas pelas diferentes esferas. “Todos esses três elementos – o conteúdo temático o estilo a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação.” (BAKHTIN, 2020, p. 262).

A partir da noção de campo de comunicação, Bakhtin (2020) subdivide e classifica os gêneros dos discursos em primários e secundários. Os primários são os mais simples, relacionados, sobretudo, ao campo da oralidade, como o diálogo, considerado a forma mais

corriqueira, habitual de comunicação, conferindo significativa importância às ideologias cotidianas. Já os secundários são mais complexos porque se utilizam dos primários na sua constituição. No processo de suas formações, ampliam-se por incorporarem e reelaborarem diversos gêneros primários que são produzidos cotidianamente pelos falantes em diferentes lugares e com intenções comunicativas diversas. Bakhtin (2020) os diferencia assim:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) — não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos — romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) — artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2020, p. 263).

Assim sendo, dadas a natureza e a complexidade do enunciado, a diversidade de gêneros discursivos re-produzida em uma determinada realidade social, histórica e ideológica pelos falantes para alimentar os diversos campos da atividade humana, é de importância ímpar que, nas escolas, nos Ensinos Fundamental e Médio, nas aulas de língua portuguesa, seja trabalhada, com o corpo discente, a concepção de gêneros do discurso descrita por Bakhtin (2020). Porque sendo tipos relativamente estáveis de enunciados

[...] todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto — seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. — opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação — anais, tratados, textos de leis, documentos de escritórios e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicitários, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc., de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. (BAKHTIN, 2020, p. 264).

Ao destacar o funcionamento dos gêneros, Bakhtin (2020) afirma a individualidade dos enunciados. Para esse autor, mesmo sendo um enunciado entrecortado por vozes de outros enunciados, ele, majoritariamente, torna-se um evento único por refletir a subjetividade do falante no momento da comunicação. Entretanto, como salienta Bakhtin (2020), cada campo de ação humana presentificado pela linguagem produz para se comunicar e para se estabelecer socialmente diferentes gêneros de discurso que, por vezes, não contemplam a individualidade da falante na linguagem do enunciado. Percebe-se essa quase ausência de individualidade em gêneros discursivos cristalizados, a exemplo, os documentos oficiais, de ordens militares.

Para dar sequência ao estudo de gêneros discursivos, é importante frisar que os estilos, quaisquer que sejam eles, são determinados pela pluralidade de esferas de atividade humana e

de comunicações presentes no âmbito das relações sociais. Assim, como descreve esse autor, uma determinada esfera (publicística, científica, técnica, cotidiana) atrelada a determinadas condições de comunicações discursivas próprias de cada esfera produz, pontualmente, enunciados relativamente estáveis, ou seja, produz gêneros do discurso. Logo, o estilo é

[...] indissociável de determinadas unidades temáticas e — o que é de especial importância — de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva — com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2020, p. 266).

A partir de toda a análise até aqui construída, pode-se afirmar que os gêneros devem ser compreendidos e estudados no âmbito das relações humanas que se materializam na complexidade das realidades sociais, pois é um “evento” vivo. Evento que se realiza quando falante e ouvinte percebem e compreendem o significado do(s) discurso(s) elaborado(s) por eles com vistas a atender específicas esferas presentes em determinados contextos sociais. Conforme diz Bakhtin (2020, p. 271), todo enunciado se torna “compreensão da fala viva” uma vez que se dá na interação entre os sujeitos. Nesse contexto, segundo a concepção bakhtiniana de gênero discursivo, o enunciado se apresenta como um acontecimento pleno, concreto, não engessado, porque é social e real.

Outra questão discutida por Bakhtin (2020) se encontra na diferença entre oração como uma unidade da língua e enunciado como uma unidade de comunicação discursiva. Para esse autor, ao pensar e analisar a oração apenas como uma unidade linguística, retira-se dela todo o contexto extraverbal da realidade em que foi construída. Ou seja, ela passa a ser estudada apenas como um sintagma que ocupa um lugar na estrutura frasal, sem levar em conta as reais condições de sua produção, ou seja, o contexto social e tudo o que o envolve. Para Bakhtin (2020):

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem tem contato imediato com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (BAKHTIN, 2020, p. 27).

Em outras palavras, a oração analisada somente sob esse prisma distancia da tensão que predomina no contexto das relações humanas e sociais. Tensão nutrida pela multiplicidade de

enunciados vivos, que são (re)produzidos, ressignificados e redesenhados com frequência pelos sujeitos do discurso. Somente o enunciado entendido como unidade de comunicação discursiva, conforme descrito por Bakhtin (2020), permite a possibilidade de respostas entre os sujeitos que se alternam nos jogos das relações comunicativas.

Aprendemos a falar, segundo o estudioso, não por construções divididas, isoladas e truncadas da língua. Ao contrário, aprendemos a falar e nos posicionarmos como sujeitos sociais construindo enunciados plenos que se configuram como eventos únicos de comunicação discursiva, complexos produzidos pelos falantes da língua, num dado contexto social. Na concepção bakhtiniana de discurso:

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2020, p. 283).

Por meio dos gêneros, a língua se torna uma estrutura comunicativa viva, flexível que se reestrutura cotidianamente para atender às nossas demandas discursivas. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de ria-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2020, p. 283).

Ponto que, em uma sociedade como a nossa, tão diversa social e economicamente, com marcantes e significativos índices de desigualdade sociais e raciais, os gêneros discursivos possuem altos graus de regulação, coação, dominação, manipulação e ou transgressão a regras e a condutas sociais. A exemplo, os discursos ditos e veemente mantidos pelo ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, durante seu mandato (2019/2022) e pós-mandato (a partir de janeiro de 2023) exemplificam como os enunciados foram meticulosamente organizados e expressados por ele para promover e incitar a violência, o preconceito racial e social e desacreditar os poderes públicos, dentre outros. Assim, é possível afirmar que a escolha do gênero discursivo e o tom da expressão do sujeito no ato de uma comunicação discursiva estão diretamente atrelados a um determinado fato social e ao sentido que esse sujeito queira ou procura dar a ele num dado contexto sócio-histórico e ideológico. Dessa forma,

[...] a vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um determinado gênero, e só leves matizes de uma entonação expressiva (pode-se assumir um tom mais seco, ou mais respeitoso, mais frio ou mais caloroso, introduzir a entonação de alegria, etc.) podem refletir a individualidade do falante (sua ideia discursivo-emocional). (BAKHTIN, 2020, p. 284).

Ademais, como assegura Bakhtin (2020, p. 289), “todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva”. Revisitando o cenário político social brasileiro nos últimos quatro anos (2018/2022), os discursos pronunciados/escritos por Jair Messias Bolsonaro fortaleceram esse elo presente nas relações humanas e dialógicas e foram se concretizando e se tornando cada vez mais autoritários, discriminatórios, inquestionáveis e legitimados por uma grande parcela da população que, ao aceitá-los e reproduzi-los, valorizavam e potencializavam socialmente o sujeito que os pronunciou, assim como um modelo de sociedade defendido por ele. Não é à toa que ele fora ovacionado e considerado por esse público um mito social.

Na cadeia discursiva, conforme Bakhtin (2020), cada enunciado torna-se uma reação resposta a outros enunciados já expressos.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-se como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2020, p. 289).

Seguindo tal perspectiva teórica, o enunciado é sempre construído levando em consideração as atitudes responsivas do outro em virtude das quais, em essência, ele é produzido. Nesse sentido, o papel do ouvinte é muito significativo. Como já descrito, o interlocutor, na teia discursiva, não é um sujeito passivo, ao contrário, é um sujeito participativo que, na interação com o outro, incorpora seu discurso, discurso este já embebecido por outras vozes sociais para dar sua resposta. Isso porque o interlocutor é um falante da língua e

[...] falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. (BAKHTIN, 2020, p. 300).

Nesse processo dialógico em que emergem diferentes vozes discursivas, o locutor espera que a resposta do outro, seu interlocutório, seja uma compreensão responsiva. “É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.” (BAKHTIN, 2020, p. 301). Nesse viés,

um traço essencial constitutivo do enunciado é o seu direcionamento a alguém, ou seja, seu endereçamento.

Para quem, com que finalidade, sob quais condições de produção o enunciado é produzido para ser destinado a alguém? Qual influência exerce o destinatário sob o enunciado a ser elaborado pelo remetente e que se tornará conhecido nas esferas sociais em que esses interlocutores se fazem presentes? Segundo o autor, todos esses questionamentos e concepções a respeito do destinatário são determinados pelas diversas esferas da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere e é expresso. Nas próprias palavras de Bakhtin (2020):

Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado — disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo de comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 2020, p. 301).

Diante das relações dialógicas constituídas pelas interações verbais entre esses interlocutores: “remetente e destinatário”, como também diante de tudo o que já foi dialogado com Bakhtin (2020), ousa afirmar que enunciados produzidos por esses sujeitos do discurso (os interlocutores), marcados e demarcados por influência de outras vozes, reforçam, por um lado, situações padronizadas de poder e manipulação social, por outro, conduzem a reflexões e análises críticas a respeito do contexto social, possibilitando o surgimento de outras consciências que se materializam por meio de enunciados de luta, de resistência e de enfrentamento a situações de desigualdades e de exclusões racial e social.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o lugar do enunciado, lugar de onde emergem trocas dialógicas, lugar do dialogismo, é uma “zona” tensa que ultrapassa o paradigma de passividade comunicativa emissor–mensagem–receptor; uma zona de interação cerceada de poder e de conflitos tensos e contínuos. Como salienta Bakhtin (2020), o falante ao produzir seu discurso leva em conta “o fundo aperceptível da percepção” do seu discurso pelo destinatário. Em outras palavras, o falante consegue identificar até que ponto o destinatário tem conhecimento, afinamento com o tema pertencente àquela realidade social no instante da comunicação. O discurso enunciado pelo interlocutor reflete os preconceitos, as simpatias e as antipatias, do ponto de vista do enunciador, que o destinatário pode trazer a respeito do tema proposto. Segundo Bakhtin (2020) no jogo das relações discursivas,

[...] tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. (BAKHTIN, 2022, p. 302).

Sob o prisma da concepção bakhtiniana de gênero do discurso, o gênero discursivo propaganda será o objeto de pesquisa a ser analisado e compreendido pelos educandos que estão no 8º e 9º ano em sala de aula de língua portuguesa do Ensino Fundamental II. Como uma peça publicitária presente em situações concretas de comunicação nas mais variadas formas e suportes, a propaganda é um gênero discursivo rico em elementos de linguagem que, se bem trabalhada em sala de aula, permite que os educandos compreendam a importância de estudá-la como um gênero discursivo cuja produção está diretamente imbricada às práticas sociais. Portanto, como gênero discursivo pode ser “[...] contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes.” (BAKHTIN, 2020, p. 300).

Conforme Pistori (2014), compreender a relação entre os diferentes elementos verbal, visual e extraverbal dos enunciados concretos relacionados à complexidade da vida social, ao espaço e ao tempo no entendimento do gênero discursivo propaganda é de importância significativa para valorizar o lugar que esse gênero ocupa ao ser trabalhado e analisado, no contexto de sala de aula, com os educandos os instiguem a discutir uma educação para relações étnico-raciais.

Arelada à concepção de gênero discursivo, o próximo subcapítulo apresenta a propaganda com gênero discursivo de impacto social.

2.2 A propaganda como gênero discursivo

Presente em diferentes suportes que circulam fora da esfera escolar, seja na mídia impressa como jornal, revista, etc., seja na mídia eletrônica como televisão, rádio, internet, a propaganda possibilita uma discussão muito aprofundada sobre questões latentes na contemporaneidade. Diante disso, acredito ser a propaganda o gênero discursivo que oferta um leque vasto de leituras, que permitem conhecer, estudar e problematizar, com os educandos, a partir do recorte de raça, o lugar social da mulher preta na sociedade brasileira em um determinado contexto sócio-histórico.

Segundo Costa (2009), propaganda é:

[...] o discurso publicitário usado em outdoors (v.), televisão, rádio, jornal, revista, internet para vender seus produtos através de mensagens (v. mensagem) que procuram convencer para conseguir consumidores. É a propaganda, cujas mensagens geralmente são curtas, breves diretas e positivas, com predomínio da forma imperativa (interlocução direta, com uso da segunda pessoa, vocativos, etc.), presente no slogan (v.), um enunciado repetido à exaustão. Aliado a essa estratégia discursiva verbal, em que o formato do suporte, as imagens, ilustrações e animações são de grande importância na construção de um discurso que explora os desejos de consumo da sociedade moderna. Quando veiculados em rádio, televisão, internet, também o som é de suma importância. É um gênero textual essencialmente multissemiótico, em que os argumentos de venda, embora pareçam lógicos, caracterizam-se por apelos totalmente emocionais e pelo uso de padrões sociais, estéticos, etc., estereotipados. (COSTA, 2009, p. 170-171).

Lara e Souza (2007), que, no decorrer da discussão apresentada sobre propaganda, trazem bons argumentos que se somam ao conceito de Costa (2009), reiteram que a propaganda tem uma proposição básica, um tema central cuja finalidade consiste, primeiramente, em convencer, persuadir determinado público a adquirir, comprar mercadorias, bens e ou serviços. Entretanto, a propaganda, definida como um gênero discursivo pertencente à esfera publicitária, vai além dessa primeira finalidade, por ser produzida para atender a uma demanda social que esteja relacionada a um contexto sócio-histórico e ideológico.

Para além de ser produzida para fins comerciais com vistas a atender aos valores de uma sociedade que visa ao lucro, o gênero discursivo propaganda, por ser entrecortado por outros diversos enunciados, permite que os seus elementos constitutivos possam ser utilizados, somando às demandas do mercado capitalista, para regular ou desafiar padrões, comportamentos e regras presentes nessa sociedade. Nesse sentido, a propaganda pode ser lida e compreendida também como um gênero discursivo de significativo impacto social. Como pontuam Lara e Souza (2007),

[...] além de apresentar o produto e posicioná-lo, [o objetivo da propaganda] é persuadir o ouvinte/leitor da qualidade de suas propriedades, é criar necessidades em seus ouvintes/leitores, convencendo-os a adquiri-lo. Como o auditório ou destinatário de um texto publicitário não é uma pessoa, mas um conjunto de indivíduos desconhecidos, o emissor, ao elaborar sua mensagem, projeta um perfil idealizado de seu público alvo, e apela para esse perfil para sustentar o diálogo publicitário. Ao fazer isto, pode validar comportamentos, normas, valores, ideias já existentes, ou seja, concorrer para a manutenção do status quo, mantendo as pessoas politicamente apáticas e inertes, reforçando o conformismo social. Entretanto, o discurso publicitário também pode levar a alterações de comportamentos e de hábitos arraigados, ajudando a penetração de posturas ainda não inteiramente aceitáveis. Assim, a publicidade resguarda fórmulas e valores estáveis, mas se ajusta às alterações, incorporando movimentos de descontentamento social quando utiliza argumentos favoráveis a seu fim último: persuadir o leitor a adquirir o produto anunciado. (LARA, SOUZA, 2007, p. 3).

Diante da afirmação das autoras, reafirmo a importância de analisar a propaganda, definida como gênero discursivo, no contexto das práticas sociais, pois, conforme assinala Ramalho (2013), somente nesse contexto, “há o engajamento de interlocutores, protagonistas dessas práticas sociais e culturais correntes.” (RAMALHO, 2013, p. 6).

Trago novamente Bakhtin (2020) para “essa boa conversa” e para respaldar essa argumentação no sentido de que no jogo das relações dialógicas em que há alternância desses interlocutores não há neutralidade discursiva. Visto que cada interlocutor, falante ou ouvinte, ao produzir o seu enunciado o constrói, influenciado por enunciados anteriores ao seu para atender a uma realidade social em que esteja envolvido.

Por esse caminho, a propaganda será lida e interpretada com criticidade pelos educandos, por compreenderem-na como um enunciado que frequentemente está subordinado “[...] aos movimentos dinâmicos das sociedades em que circulam sujeitos, que se colocam constantemente em transformação” (LARA, 2007, p. 15).

Reporto novamente as palavras de Bakhtin (1997), pois, “toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade [,] tem tradições que se expressam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 315). Nesse sentido, a priori, o trabalho a ser desenvolvido, a partir das análises de algumas propagandas, deve estar em consonância, conforme já dito, com a realidade social que as mesmas foram produzidas. De acordo com Ramalho (2013), por ser a propaganda um tipo de gênero discursivo altamente presente na realidade social, portanto, muito conectada à vida dos educandos, sujeitos que participam de diversas práticas sociais, deve ser estudada levando-se em conta e respeitando os argumentos e vivências trazidos por todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Nesse viés, o conhecimento, partilhado em sala de aula, tem por objetivo educar/reeducar os educandos, potencializando-os para que se tornem multiplicadores de uma Educação antirracista, cidadã e humanizadora. Educação que, embasada no conhecimento válido descrito por Gomes (2022, p. 28), seja “sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política”, e tenha como propósito explorar uma atitude crítica deles como sujeitos no processo de ressignificação de aprendizagens.

Pistori (2014) menciona que o nexos e a inter-relação entre o verbal, o visual e o extraverbal, assim como o contexto social e o papel que o receptor/leitor assume na circulação do texto publicitário se tornam características importantes que nos permitem compreender a propaganda como um gênero discursivo altamente presente nas sociedades urbanas globalizadas. Por meio da qual, também se informa, reforça ou questiona/ problematiza “algo”

já presente na realidade em um recorte específico de tempo. Em outras palavras, conforme descrito em Lara (2007), a propaganda possibilita influenciar ou problematizar valores e comportamentos no seio de uma coletividade ou de um grupo social.

Uma outra perspectiva teórica interessante é pensar a propaganda como um gênero discursivo e midiático. Nessa linha de raciocínio, é importante apresentar em primeira análise, a definição de mídia defendida em Bonsanto (2022), ao citar Silverstone (2005), que a compreendem como: “[...] uma dimensão essencial da cultura contemporânea: desde suas materialidades técnicas, os chamados ‘meios de comunicação,’ até os mais diversos ambientes simbólicos, linguagens e processos de mediação social que daí se constituem.” (SILVERSTONE, 2005 apud BONSANTO, 2022).

Para Bonsanto (2022), utilizamos a mídia para experienciarmos e compreendermos as diferentes realidades sociais que nos cercam. Nos dizeres desse autor, “é nela, com ela e a partir dela que produzimos, consumimos e compartilhamos vivências, sentidos e significados.” (BONSANTO, 2022, p. 2). Compreender a propaganda também como um gênero midiático reforça a discussão que tenho trazido até aqui, pois permite que a analisemos, problematizando-a dentro de uma esfera discursiva produzida segundo Brait (2009, p. 56 apud PISTORI, 2014, p. 7) “por um sujeito que assina e mobiliza discursos históricos, sociais e culturais constituindo o enunciado ao mesmo tempo que se constrói.”. Em outras palavras, na propaganda, não há neutralidade discursiva. E só pensarmos o que a falta de propagandas sérias em prol das vacinas ou as propagandas subsidiadas por fake news provocaram, especialmente no Brasil, no período da pandemia da Covid 19.

Fato é que somos sujeitos sociais participantes de diferentes práticas socioculturais e, conforme pontua Bonsanto (2022), somos manipulados como também manipuladores dos discursos presentes em diversas esferas situadas nessas práticas. No caso específico desse trabalho, somos manipulados como também manipuladores dos discursos presentes nas esferas publicitária e midiática. Isso significa que a propaganda, definida como um gênero discursivo e também midiático, não somente nos seduz, convence-nos a adquirir algo como se fôssemos sujeitos/consumidores passivos, como menciona Bonsanto (2022).

Reconhecer e ler criticamente a propaganda tendo como base a concepção bakhtiniana de gênero do discurso (2020) como sendo um enunciado produzido no âmbito das práticas sociais são ações de fundamental importância para desvendar as intencionalidades presentes no seu ato discursivo. Seguindo essa perspectiva teórica, seremos capazes, conforme ressalta Bonsanto (2022), de desmistificar uma imagem construída pela propaganda de “apenas” querer

vender um produto, bem ou serviço legitimando um senso comum que paira no inconsciente coletivo.

Ao revisitar Bosanto (2022), para o trabalho que proponho desenvolver, ou seja, um projeto de leitura crítica que inspire/instigue os educandos a pensarem e construírem ações democráticas, cidadãs e antirracistas que extrapolem o contexto escolar, faz-se necessário a compreensão, como já descrito, da propaganda como sendo um enunciado, dentro das esferas publicitária e midiática, de potente funcionamento e impacto social. Nessa perspectiva, trabalhar o gênero propaganda, em sala de aula, desafia-nos enquanto educadores e educadoras, porque significa produzir materiais didáticos pedagógicos para além do conhecido. Significa, como menciona Ramalho (2013, p. 8), “[...] buscar avanços e trazer o novo, o diferente o que ainda não foi visto, aquilo que irá permitir uma maior possibilidade de ação cidadã por parte de nossos alunos, e expor e discutir as diferenças valorativas em diferentes contextos sociais.”

Estudar, interpretar e ler criticamente a propaganda, sob o prisma dos autores elencados até aqui, possibilitam trabalhá-la a partir das práticas contextualizadas presentes no cotidiano dos educandos, pois, conforme Schneuwly e Dolz (2004 apud LARA, SOUZA, 2007, p. 01), “[...] é por meio do gênero que se estabelece a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares e os alunos devem ser confrontados com gêneros que sejam ou venham a ser relevantes para a sua vida social.”

Em consonância com a discussão teórica até o momento apresentada, proponho desenvolver um projeto de leitura cujas atividades possibilitem aos educandos apreenderem de uma propaganda, de sua imagem, dos seus discursos, ou seja, de todo o seu conjunto conhecimentos que os orientem, como pontua Bonsanto (2022), enquanto sujeitos sociais nas suas relações com o mundo e com o outro, visualizando, reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças que cada um tem e levam para as vivências coletivas em sociedade. Nas palavras do próprio autor, que a atividade realizada com a propaganda “venha despertar o senso crítico e preparar nossos alunos para apreenderem de forma mais complexa, plural e solidária” (BONSANTO, 2022, p. 5).

No próximo subcapítulo, trago para um dedinho de prosa Street (2014) e Freire (2021). Street (2014) para falar que os letramentos estão relacionados às diversas práticas sociais e à significativa importância deles no contexto escolar; e Freire (2021) para nos dizer que, quando a leitura está associada à realidade, pode se tornar uma forte aliada para a desalienação social.

2.3 Letramentos sociais e leitura crítica

Neste subcapítulo, as teorias propostas por Street (2014) e Freire (2021) alinham-se. Apresento, então, o conceito de letramento proposto por Street (2014) e a concepção freiriana de leitura (2021). Ambas as teorias estão relacionadas ao contexto social e instigam mudanças nas realidades dos educandos.

Na linha de raciocínio que concebe o discurso inextricavelmente vinculado ao contexto social, é importante visitar Street (2014) para apresentá-lo e incursionar pelo conceito de letramento que nos apresenta. Também, em seguida, estabelecer uma relação, uma conexão estreita e extremamente significativa com os autores e teorias estudados.

O termo letramento defendido por Street (2014) tem como pilar o reconhecimento do uso da leitura e da escrita que diferentes sujeitos/ falantes da língua fazem para atendê-los em diversos contextos sociais. Nas palavras do autor, letramento refere-se a todas as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em determinada sociedade, sendo variáveis de um grupo social para outro (STREET, 2014; VERGNA, 2020).

As argumentações a respeito da concepção bakhtiniana de gênero de discurso (2020) presentes nesse referencial teórico afinam-se com o conceito de letramento defendido por Street (2014). Esse afinamento, ou seja, essa conexão entre as teorias é possível porque ambas concebem o discurso produzido pelos sujeitos sociais em situações concretas de comunicação tanto no universo da oralidade quanto no universo da escrita como uma prática social. Grosso modo, em Bakhtin (2020), os enunciados produzidos, em realidades concretas, por falantes, participantes em um dado momento de interação comunicativa, correspondem às “correias de transmissão” que conectam os falantes a plurais contextos sociais. Nesse sentido, a concepção bakhtiniana de gênero discursivo (2020) se alinha ao conceito de letramento defendido Street (2014) porque, para este autor, o letramento é uma prática social flexível, não engessada que está vinculado ao contexto social e à necessidade discursiva do falante.

Para Street (2014), o conceito de letramento se distancia de práticas individuais que priorizam “modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais” (STREET, 2014, p. 38) que estão muito relacionados à decodificação do sistema da escrita e ao raciocínio lógico-matemático. Na visão de Street (2014), ao privilegiar com ênfase a variedade de letramento ligada à escolarização o que muito ainda se espera de uma educação formal na contemporaneidade, os letramentos denominados não escolares passam “a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.” (SREET, 2014, p. 121).

No viés da concepção de letramento que o compreende somente associado a práticas sociais contextualizadas, Street (2014) e seus adeptos buscam evidenciar a presença de diversos tipos de letramento coexistindo, posso dizer simultaneamente, em diferentes realidades sociais. Para esses teóricos, os letramentos são múltiplos, estão presentes nas diferentes esferas de atividades humanas e cotidianamente podem ser apreendidos, compartilhados e praticados pelos sujeitos para atendê-los em determinadas situações concretas de comunicação. Nesse sentido, conforme descreve Vergna (2021) “estão vinculados às forças ideológicas e políticas que constituem as instituições sociais que eles fazem parte [...]” (VERGNA, 2021, p. 4).

Dando sequência a perspectiva teórica referente à pluralidade de letramentos defendida pelo grupo de autores supracitadas, revisito Street (2014) para pontuar que pesquisadores e profissionais que atuam nessa área do conhecimento têm falado em “letramentos’ no lugar de um único e monolítico ‘letramento’” (STREET, 2014, p. 35), ou seja, há necessidade de “lançar o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos.” (STREET, 2014, p. 41). Como descreve Vergna (2021, p. 3), “[...] todas as práticas de letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder da sociedade da qual a pessoa faz parte. Por isso, elas se modificam ou se transformam segundo o contexto em que se desenvolvem.”

Street (2014) distingue letramento autônomo do ideológico. Para esse autor, diferentemente do modelo de letramento autônomo que desvincula a escrita das práticas sociais, o modelo de letramento ideológico leva em consideração as situações sociais em que a escrita está vinculada à prática social e às relações de poder embutidas nesse contexto. Sob tal ótica, o letramento ideológico coloca em evidência o caráter social da escrita e as tensões presentes nas relações sociais que são cotidianamente construídas por intermédio do uso dela em diferentes realidades concretas. Nesse caminho, pode-se afirmar que esse tipo de letramento produzido, no universo das práticas sociais, além de se distanciar, questiona e refuta “a ideia de que a escrita representa simplesmente o significado pleno e inequívoco das palavras” (STREET, 2014, p. 108) e nesse sentido a escrita e a palavra não são analisadas “como uma reificação inútil, sem relação com a prática real.” (STREET, 2014, p 108).

Street (2014) pontua que o letramento autônomo se distancia das práticas sociais, porque

[...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências.” (STREET, 2014, p. 44).

Ademais, esse tipo de letramento, como descreve Street (2014), tende a reproduzir e valorizar explicações tecnicistas e conservadoras, uma vez que não se comprometendo com práticas sociais e se afastando delas, assume nas instituições de ensino em que se desenvolve um caráter de uma força que, de uma forma impositiva, controla as concepções de leitura e escrita.

Reafirmo que, no modelo ideológico, a língua, em situações de comunicação, distancia-se da ideia de neutralidade e imparcialidade por variar de acordo com o contexto social e por ser capaz de contemplar os diferentes usos e significados que as pessoas, em contato com diferentes campos de atuação, concebem a ela. Nesse sentido, é um modelo que dialoga com a perspectiva que Paulo Freire (2021) atribui à leitura. Leitura que só se torna autêntica no contexto das relações dialógicas sociais. Para Freire (2021), “fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.” (FREIRE, 2021, p.81). Parafraseando este autor, a leitura fora da práxis não pode ser. De acordo com Freire (2003), ler significa representar a afirmação do sujeito, de sua história como produtor de linguagem e de sua participação como intérprete do mundo que o permeia. Para o autor, leitura significa conhecimento e o conhecimento pode despertar consciências críticas e transgressoras, marco essencial para libertação dos sujeitos e esperança de mudanças sociais. Logo, ler possibilita transformar os enunciados presentes nos campos de atividade humana em enunciados potentes, questionadores, inovadores e resistentes. Nos dizeres de Freire (2021), ler “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (FREIRE, 2021, p. 98).

Em outras palavras, ler, aprender a ler as múltiplas leituras presentes nas esferas de comunicação humana e social, apropriar-se criticamente dos conhecimentos advindos delas é condição essencial para que o sujeito se torne, conforme leitura freiriana (2021), um ser de busca de transformações tanto pessoais quanto coletivas.

E são como seres transformadores e criadores que os homens, “em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.” (FREIRE, 2021, p. 128).

Sob esse prisma, ler é uma ação revolucionária porque possibilita ao leitor questionar, analisar, fazer inferências e, principalmente, refletir sobre sua postura de ser e estar num mundo entrecortado por situações de exclusão social em que o sujeito, “domesticado” por estruturas opressoras de poder, não tem acesso a direitos. Conforme Freire (2021), a leitura possibilita um pensar imbricado aos enfrentamentos relacionados aos problemas sociais. Esse pensar desperta

reflexões, questionamentos: uma compreensão do real, da realidade manipulável e manipulada, de narrativas entrecortadas por mentiras e *fake news*.

A constituição da compreensão de algo, conforme pontua Freire (2021), resulta em uma ação. E assim o homem, por natureza um sujeito social, age. Torna-se protagonista da sua própria história. Ao refletir criticamente sobre seu próprio existir, ao refletir sobre suas ações e sobre os pensamentos e ações dos outros sobre si mesmo e sobre a realidade que o circunda, o homem desperta para a transformação. Toma consciência de ser e de estar no mundo. Isso porque “os homens são seres do quefazer”. (FREIRE, 2021, p. 167) E o quefazer é exatamente “[...] ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.” (FREIRE, 2021, p. 168).

Para Freire (2021), quanto maior a consciência de si mesmo e da realidade que o envolve tanto maior será sua libertação. Libertar-se das estruturas cristalizadas e opressoras que envolvem a sociedade contemporânea significa reconstruir-se e reconhecer-se como sujeito de direitos e não só apenas de deveres. Significa, para além de desvendar as narrativas e os processos desiguais e excludentes frutos de sociedades opressoras, ser um sujeito consciente de sua responsabilidade individual e coletiva. Um sujeito que age e atua com ética problematizando e analisando, na interação, no diálogo com o outro, os projetos estruturados pela elite que são conscientemente organizados para afunilar a diferença entre os dominadores e dominados na sociedade.

Nesse sentido, para Freire (2003), ler é muito mais que se encantar pelo texto, ler é um processo pelo qual o sujeito apropria-se do conhecimento para a construção de consciência crítica que oportuniza a ele compreender situações específicas da realidade na qual está inserido e a transformação dessa realidade. Essa consciência crítica que a leitura pode despertar se distancia da

[...] consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão se transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los de pedaços seus.” (FREIRE, 2021, p. 87).

Street (2014), na apresentação de seu modelo ideológico, descreve como as práticas letradas estão estreitamente ligadas a estruturas de poder numa determinada sociedade. Ele defende a ideia de ser o letramento um processo social por meio do qual “a leitura e a escrita

são adquiridas e as relações de poder entre os grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e problemas específicos.” (STREET, 2014, p. 161). Sob essa ótica, a concepção de letramento apresentada por Street (2014) dialoga potencialmente com a concepção de leitura freiriana (2021) discorrida nesse trabalho.

Sabendo-se que o mundo contemporâneo exige o uso cada vez mais intenso das práticas sociais da escrita e da leitura de formas distintas e específicas para cada interlocutor inserido numa realidade social, esse projeto de ensino objetiva instrumentalizar o aluno com atividades significativas de leitura para mais do que afinar as habilidades técnicas de decifrar o sentido das palavras e o uso de entonações adequadas ao texto; despertar, a partir da prática, um leitor crítico antenado ao contexto social e às ideologias embutidas no tecido textual que evocam estruturas hegemônicas de poder e de silenciamento.

Nesse sentido aprender a ler por esse viés, torna-se um ato de resistência e de enfrentamento a governos opressores e autoritários que, de modo vil, desprezam a cultura do povo, desvalorizam e não promovem educação pública de qualidade, criam projetos de extermínio ambiental, dificultam quaisquer ações políticas e financeiras em prol das populações minorizadas, vilipendiam a ciência e, em nível de Estado, não priorizam ou impedem a homologação de políticas públicas com vistas a melhorias sociais. Aprender a ler com consciência crítica, reflexiva e com ética situações problematizadoras presentes na realidade social é essencial para desvelar mazelas que assolam potencialmente os menos favorecidos.

A experiência de aprender a ler na perspectiva freiriana retira o homem do silêncio de si mesmo e faz emergir um novo homem com pensamentos autênticos sobre sua maneira de ser e de se postar no mundo, um homem socialmente mais humano capaz de se posicionar conscientemente e de transformar realidades conforme descrito aqui: “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação.” (FREIRE, 2021, p. 108).

O projeto de leitura que ora se desenha traz como temática central a mulher e, em especial, a mulher preta e o papel social que é lhe é atribuído no cenário das últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI pelas lentes de algumas propagandas. A leitura consciente dessas propagandas implica uma postura crítica do educande diante da estrutura social e de poder que as patrocina e as instrumentaliza com recursos tecnológicos, transformando-as em poderosos enunciados de manipulação e de convencimento das massas populares.

Por isso, aprender a ler na perspectiva freiriana é um passo substancial para que o educande perceba as ideologias que subjazem os textos que permeiam a realidade e desenvolva, como pontua Gomes (2022), conhecimento crítico e válido, que penetre na espinha dorsal dessas ideologias, fraturando-as e construindo na e para coletividade social outras formas de ser e de estar no mundo.

Reitero que é nessa ótica que as propagandas serão lidas e analisadas em sala de aula tendo a mulher preta como o principal foco de estudo. Arelado à compreensão do lugar da mulher na sociedade moderna, esse projeto de leitura propõe desenvolver processos de aprendizagem que transformem os educandes em “verdadeiros” leitores de si mesmos e leitores potentes do mundo. Leitores que ao se reconhecerem como sujeitos letrados, potencializem-se sendo capazes de ler as linhas e entrelinhas que tecem as relações humanas, como também sejam capazes de interferirem nesse emaranhado de linhas para conhecerem, denunciarem as injustiças sociais e, por conseguinte, transformarem suas vidas e a realidade social na qual estão inseridos.

Conforme o que já foi dito anteriormente neste estudo, o leitor/educande quando não aceitar mais e com ponderações reflexivas à leitura que o mundo faz para ele, por compreender a leitura desse mundo através dos saberes apreendidos não somente na escola, mas em todos os espaços sociais que promovam conhecimento com que tem acesso, é porque tornou-se um leitor crítico. Crítico, esse educande domina a leitura e dominar a leitura implica anunciar-se e enunciar-se como sujeito do mundo e no mundo. Significa furar bloqueios, intervir, questionar e quebrar um ciclo pernicioso de leituras tradicionais e cristalizadas que ainda se coadunam a narrativas segregadoras e preconceituosas em nossa sociedade.

O próximo subcapítulo se refere ao Movimento Negro. Traz resumidamente a trajetória de luta desse Movimento no enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira. Por um lado, apresenta a mulher preta, a opressão, as múltiplas violências a que esta mulher foi submetida por causa de sua cor. Por outro, traz a mulher preta politizada e potente ressignificando sua história social na contemporaneidade.

2.4 O movimento negro e sua história de luta e enfrentamento ao racismo

Neste subcapítulo, apresento ao Movimento Negro e sua importância como um agente político na reconstrução da verdadeira história de luta antirracista da população negra no contexto brasileiro.

É hora de entender um pouco mais sobre o Movimento Negro: sua construção, seu legado, sua resistência e a sua importância no contar e recontar a história do povo preto. História não mais narrada pela ótica do colonizador, opressor e violento, mas sim do homem, da mulher, da criança; de uma ancestralidade do preto velho e da preta velha. Seres humanos que foram sequestrados e escravizados, antes mesmo de pisarem em terras brasileiras, desnudados de direitos, silenciados e silenciadas de suas culturas, de suas diversas línguas, de suas crenças, separados e separadas de suas famílias, de sua gente preta e, principalmente, de sua terra. Como descrito por Oliveira (2021), vítimas de um processo impiedoso, extremamente cruel e explorador. Processo conduzido, (re)forçado e legitimado pelas mãos do branco, mãos de ferro que cá, no Brasil, adentraram-se para cooptarem, violentarem e também matarem diferentes corpos pretos.

Segundo Gomes (2022), no processo de colonização, os corpos pretos de diferentes sujeitos violados de dignidade e direitos sociais e humanos foram submetidos ao trabalho escravo, à vontade e ao desejo do senhor colonizador branco. Tais sujeitos experienciaram a tortura, a invalidação dos seus saberes e, principalmente, o apagamento do seu ser social. Sujeitos historicamente construídos, mas que foram, em um contexto marcado pela opressão, pela escravidão, pelo racismo e desigualdade social e racial, sucumbidos a uma massa corpórea escravizada preta. Em consonância com a autora, *em terras tupiniquins, essa gente preta, mercadoria farta e competente, teve por séculos a desvalorização, marginalização e anulação de sua história.*³

O povo preto, mão de obra reluzente ao sol, que sangrava nos troncos, amamentava as crianças brancas e ricas da casa grande das fazendas e que chorava e resistia nas senzalas, nos quilombos, precisava de alguém que lutasse por ele. Alguém que para além de o libertar dos grilhões impostos para domesticá-lo, transformando-o em “coisa” como descrito por Freire (2021), criasse resistência e oposição reflexiva e potente contra processos discriminatórios e excludentes que geraram para esse povo uma outra forma de ser e comportar-se na sociedade.

3 Grifos meus.

narrativa desse autor, havia um movimento social formado por negros e negras que se rebelava contra toda e qualquer forma de aprisionamento e violência, agressão e autoritarismo que o obrigava a se curvar ao trabalho escravo. A luta antirracista, nesse período da história, que como bem assinala Gomes (2022), desenhava-se pelas fugas, pelo enfrentamento às prisões, pelos fortalecimentos dos quilombos e pela sobrevivência dessa população. E a luta por igualdades sociais e raciais começava ali, luta que não dá trégua.

Conforme Gomes (2022), a Abolição da escravidão que se sucedeu com a aprovação da Lei Áurea em 13 de maio de 1888 assinada pela princesa Isabel, que libertou, alforriou negros e negras das fazendas e de processos opressores vivenciados por essa parcela significativa da população não ocorreu de maneira tal que pudesse oportunizar uma vida digna e segura aos ex-escravizados e escravizadas do Brasil. Como ressalta essa autora, os negros e negras libertos/as tornaram-se excluídos/as da vida social. Não havia empregos para absorver essa população que, em sua maioria, não tinha para onde ir; não havia moradia para abrigá-la e, como consequência, a abolição, nos moldes em que foi implementada, possibilitou que um gigantesco número de pessoas pretas ficasse perambulando pelas ruas da cidade. Segundo Oliveira (2021), era uma população sem rumo, destituída de qualquer direito humano, perdida, abandonada dentro de uma sociedade organizada para manter os privilégios dos brancos e de seus descendentes. Brancos que não moveram esforços para que essa população preta pudesse ser integrada na sociedade como cidadãos de plenos direitos.

Para Gomes (2022), o processo de abolição em termos históricos, mesmo da forma como foi conduzido e legitimado por uma sociedade racista e conservadora, que excluiu os libertos e libertas de processos civilizatórios que lhes conferissem inserção social, foi um movimento importante por dar início à emancipação da população preta. A mudança de estado social de escravizado/escravizada para liberto/a constituiu um passo significativo na busca de liberdade e equidade social. Nos dizeres de Gomes (2022):

Ao mesmo tempo, temos de reconhecer que o término do regime escravista possibilitou ao negro a passagem da condição de escravizado para liberto, o que significou mais um passo na luta pela liberdade e dignidade e o colocou diante de novas condições para a implementação da luta pela cidadania que se configurou após o advento da República. Vemos aqui portanto, e ao mesmo tempo, uma possibilidade emancipatória. (GOMES, 2022, p. 104).

Mesmo olhando a Abolição da Escravidão como um processo com alguns degraus emancipatórios, conforme descrito por Gomes (2022), ela negou a inclusão de negros e negras na história brasileira como sujeitos de direitos, levando-os para os porões da sociedade; locais

em que potencialmente prevaleciam e prevalecem as desigualdades sociais e raciais. Essa parcela da população que fora discriminada, condenada ao racismo e a essas fronteiras marginais, espaços de ausência de dignidade humana, de respeito, de reconhecimento e de valorização da diversidade que cada preto ou preta trazia consigo, não deixou de se posicionar contra as injustiças, as violências e as diferentes atitudes racistas destinadas a ela.

De acordo com Oliveira (2021), os negros e negras, que sempre resistiram a toda essa opressão, aculturação, dominação e domesticação impostas a eles e elas, foram melhor se organizando em grupos para enfrentarem as adversidades relacionadas ao racismo e à ausência de diferentes direitos que lhes impediam a cidadania na sociedade. É dessa efervescência de indignações, sofrimentos, apagamentos e violências (pre)destinadas à negritude que emerge o Movimento Negro. Como afirma Gomes (2022), o Movimento Negro:

[...] desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos: retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social: coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2022, p. 102).

Segundo Oliveira (2021), o caminhar revolucionário do negro no Brasil começou a ganhar força na década de 1930 com criação da Frente Negra Brasileira, movimento ímpar do Movimento Negro Brasileiro que reuniu milhares de negros em várias partes do Brasil. Destacou-se nesse movimento a defesa dos interesses da comunidade negra e a luta contra as desigualdades social e racial.

Em sequência, Oliveira (2021) descreve a década de 1940 como o período auge do mito da democracia racial. Segundo o autor, essa década traz como característica ser um momento histórico de maior visibilidade de poder da negritude quando comparado à década anterior. Entretanto com menos força de alcance social, visto que as ações ficaram muito circunscritas às cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Podemos destacar, nesse contexto, importantes conquistas do Movimento Negro: Teatro Experimental do Negro (TEN) sob a liderança de Abdias do Nascimento. O teatro, além de produzir peças teatrais, tinha por intuito motivar o negro, através da alfabetização, a combater a discriminação e o preconceito racial. Destaca-se também o Teatro Popular do Negro, sob a direção de Solano Trindade, cujos integrantes eram operários, domésticas e estudantes. O grupo de atores adaptava para o teatro números de dança e música da cultura popular afro-brasileira e indígena. Outro evento significativo desse período foi o 1º Congresso do Negro Brasileiro. Nesse congresso, três importantes temas foram

descortinados e discutidos: a necessidade de alfabetização, a situação do homem de cor na sociedade e o papel histórico do negro no Brasil e demais nações (GOMES, 2008).

É importante sublinhar que O Movimento Negro presente na década de 1940 começa a tensionar o mito da democracia racial, conceito que foi amplamente divulgado pós o término da Segunda Guerra Mundial. Oliveira (2021) pontua que as lutas sociais e raciais dos participantes negros para problematizarem a noção de democracia e denunciarem que o Brasil nunca foi um paraíso racial como bem afirmava Gilberto Freyre (1933) em seu livro **Casa Grande e Senzala** foram incessantes e sofridas (OLIVEIRA, 2021).

Muitas dessas batalhas foram silenciadas e escamoteadas por governos e por parte de sociedade brasileira preconceituosa e racista. Lutas e desafios que continuam na atualidade, em pleno século XXI. Conforme diz Gomes (2022), século em que tantos militantes do Movimento Negro e de Mulheres Negras lutam intensamente pela superação do racismo, pela equidade social e racial e, principalmente, por uma política de emancipação social no Brasil.

Retomando a discussão sobre mito da democracia racial, Oliveira (2021) pontua que não havia como falar em democracia em um país onde homens negros e mulheres negras viviam às margens, tratados e sendo considerados como cidadãos de 2ª classe, sem voz, sem reconhecimento e participação social. O autor assinala que, a partir da década de 1940, o Movimento Negro começa a desenvolver um pensamento forte, revolucionário, capaz de questionar e colocar em discussão o saber acadêmico, conservador hegemonicamente construído por uma sociedade branca, fortemente racista e que dava sustentação ao mito da democracia racial. (MOURA, 1988; OLIVEIRA, 2021).

Caminhando na história do Movimento Negro, Oliveira (2021) nos apresenta a década de 1950 como uma década em que os ex-escravizados/escravizadas e seus descendentes começavam a participar formalmente da sociedade sendo inseridos no mundo do trabalho. Trabalho de menor prestígio social, pois, como bem descreve Gomes (2022, p. 104-105), “[...] para o imaginário racista construído desde a colonização, os ex-escravizados eram corpos rebeldes, que só entendiam o trabalho como imposição e só o faziam debaixo de chibata”.

A partir desse imaginário, conforme salienta Gomes (2022), os corpos do homem negro e da mulher negra foram submetidos a um tipo de trabalho que, no contexto das relações sociais, eram regulados pelo homem branco, escravocrata. Trabalho, portanto, com ausências de condições estruturais para que essa população fosse devidamente incluída na sociedade. Serviço de pouco prestígio que reforçava e legitimava o papel e o lugar da negritude na sociedade. Lugar que intensificava as relações de poder e reeditava o racismo em outros moldes.

Para Oliveira (2021), a década de 1950 é então um período significativo em que O Movimento Negro se articulou para denunciar o racismo estrutural predominante na sociedade e que regulava os corpos negros: corpos objetificados, cooptados pelo dominador e postos a serviço do comércio capitalista, excluídos de muitos direitos sociais e humanos.

Na década de 1970, o Movimento Negro, segundo Oliveira (2021), passou a ser adotado pelas entidades e grupos para designarem e planejarem suas atividades. Foi um período de luta de consciência negra. Como salienta Cunha Júnior (2003), o conceito de “cultura de consciência negra” foi proposto pelo professor Amauri Mendes Pereira em sua tese de dissertação de mestrado (PEREIRA, 2000). Em diálogo com Oliveira (2021), Cunha Júnior (2003) diz se tratar de um tempo em que o Movimento Negro tende a enfatizar a aquisição de uma consciência crítica negra construindo uma pauta política e social com o intuito de despertar uma reflexão mais aprofundada sobre a importância do(a) negro(a) na sociedade. Segundo Oliveira (2021), havia uma luta pelo reconhecimento do negro como sujeito passível de direitos sociais, pela valorização de sua cultura, de suas raízes, como também havia diversas reivindicações para melhorar as condições econômicas desses participantes da sociedade. Portanto, podemos afirmar, a partir dos estudos desses autores, que a década de 1970 foi um período que potencializou a valorização de todos os elementos pertencentes à cultura negra no Brasil.

Ao comparar o Movimento Negro com outros movimentos sociais presentes a partir de 1970, é importante destacar a leitura feita por alguns autores que ressaltam a construção de outra interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana (CARDOSO, 2002; GOMES, 2022). Associado a esse aspecto, o Movimento Negro atribui ser raça uma construção social acompanhada de sua ressignificação e politização, como também dimensiona a complexa e estreita relação entre as desigualdades sociais e raciais (GOMES, 2022).

É importante colocar em evidência os registros apresentados por diferentes autores os quais apontam ser a desigualdade que atinge a população negra brasileira um fenômeno mais denso, que deve levar em conta outros aspectos para além de ser apenas uma herança de um passado escravista. A desigualdade é fruto de uma relação bem mais tensa e complexa entre o plano econômico, político e cultural (SILVÉRIO, 2002 apud GOMES, 2022). Nesse contexto, O Movimento Negro vai se configurando como

[...] um ator coletivo e político constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídas nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: resgate de um herói negro, a saber, Zumbi dos Palmares; a fixação de uma data nacional, o dia 20 de novembro; a necessidade de criminalização do racismo, o artigo 5º, inciso

XLII da Constituição Federal de 1988, e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (SILVA JÚNIOR, 2007 apud GOMES, 2022).

De acordo com Oliveira (2021), nas décadas de 1980 e 1990, o Movimento Negro se debruçou em promover mudanças significativas na cultura, estratégia que possibilitaria interferir no processo de democratização da sociedade civil e política brasileira. Foi nesse contexto que os negros e as negras ganharam mais visibilidade, pois começava a pipocar uma quantidade significativa de materiais com narrativas que relatavam a verdadeira história dessa população na sociedade brasileira. Retomando o diálogo com Gomes (2022), Movimento que assume “[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2022, p. 23). É destaque, dessa década, a entrada e a permanência de ativistas nos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades. Alguns desses ativistas voltaram suas pesquisas acadêmicas para a área da educação, como descrito por Gomes (2022), possibilitando assim uma nova leitura e interpretação para os currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas na escola.

Alguns deles iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados e focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho (GONZALEZ, HASENBALG, 1981) e no racismo presente nas práticas e rituais escolares (GONÇALVES, 1985), analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos (SILVA, 1995), desenvolveram pedagogias e currículos específicos, com enfoque multirracial e popular (LIMA, 2010) e discutiram a importância do estudo da história da África nos currículos escolares (CUNHA JÚNIOR, 1997 apud GOMES, 2022, p. 33).

Para Gomes (2022), é relevante pontuar que, nessa década, o Movimento Negro traz como preocupação as políticas públicas adotadas na educação de caráter universal ao reconhecer que elas não atendiam às demandas de grande parcela da população negra. Para essa autora, um novo paradigma para a educação brasileira começa a se desenhar. São as ações afirmativas, política pública focal que investe recursos em benefícios de grupos que sofrem discriminação, além de serem vitimados pela exclusão social, financeira e cultural.

De acordo com Gomes (2022, p. 33), “foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiam como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas.” Por causa de suas lutas e reivindicações nos planos social, político, financeiro e cultural, o Movimento Negro assume “[...] seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações.” (GOMES, 2022, p. 23).

Na década de 1990, conforme descrito por Gomes (2022), o conceito de raça assume o lugar central nos debates e discussões na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. É um período de significativa efervescência social, política e econômica nacional e internacional. Paralelamente à situação vivenciada no Brasil, o Movimento Negro realiza, em 1995, a Marcha Nacional de Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a pela Vida, em Brasília, no dia 20 de novembro. Data que foi posteriormente instituída oficialmente pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, como Dia Nacional da Consciência Negra (GOMES, 2022).

Sobre o conceito de raça, Gomes (2022) afirma que:

O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana. (GOMES, 2022, p. 38).

Para Oliveira (2021), é no início do século XXI que, finalmente, o estado brasileiro reconhece a existência do racismo. Momento político em que Fernando Henrique Cardoso é empossado Presidente da República (1995) e, em seu discurso, declara a existência de um problema racial no Brasil. (CARNEIRO, 2011 apud OLIVEIRA, 2021). Entretanto Oliveira (2021) pontua que a discussão em torno da questão racial se tornou relevante em termos de Brasil após a presença e a participação do país na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância em Durban, África do Sul, em 2001.

A partir dos anos 2000, mais precisamente em 2003, entra em cena o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e nessa gestão governamental se dá a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial com status de Ministério sob a gestão de Matilde Ribeiro (CARNEIRO, 2011 apud OLIVEIRA, 2021). Nos dizeres de Carneiro (2011), foi o governo que mais abriu espaço para que pessoas pretas ocupassem cargos do 1º escalão, reconheceu o valor dessa gente e os inclui em instâncias de poder (CARNEIRO, 2011 apud OLIVEIRA, 2021).

Paralelamente a esse contexto histórico, o Movimento Negro se reconfigura e passa a reivindicar do Estado Brasileiro reconhecimento à diversidade étnico-racial e políticas públicas de igualdade racial, como descrito por Gomes (2022):

Trata-se de compreender e problematizar a atuação dessa organização do movimento social na sua reivindicação pelo reconhecimento à diversidade étnico-racial, bem como as demandas por uma livre expressão e vivência digna dessa diferença na sociedade. A partir do terceiro milênio a luta do Movimento Negro adquire um outro tipo de visibilidade nacional e política e apresenta uma mudança na sua relação com a sociedade: a efetiva passagem da fase da denúncia para o momento de cobrança,

intervenção no Estado e construção de políticas públicas de igualdade racial. Nesse novo processo, o movimento se destaca pela sua atuação na esfera jurídica, política, social e econômica, via a cobrança da garantia de oportunidades iguais e do direito à educação, assim como na esfera acadêmica, via demanda pela implementação das políticas de ações afirmativas; notadamente na questão das cotas raciais (democratização do acesso e garantia de permanência). Se antes o Movimento Negro já articulava a denúncia do racismo com a construção de novas práticas sociais e educativas, a partir do ano 2000 a sua estratégia de ação se volta para a implementação de políticas sociais específicas que contemplam a raça: ou seja, políticas de igualdade racial. (GOMES, 2022, p. 50).

Como uma política de ação afirmativa, a Lei nº 10.639, que entra em vigor em 2003 no Brasil, fruto de intensas lutas por justiça, igualdade e equidade racial promovidas, principalmente, pelo Movimento Negro, como assevera Gomes (2022) e outros autores, é um marco histórico para a Educação Brasileira. Lei promulgada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, que torna obrigatório o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições escolares públicas e privadas que atuam com os ensinos fundamental e médio, acrescentando saberes aos currículos que, com bem destaca Gomes (2022), emergem da experiência e da ação da comunidade negra, de toda cultura ancestral e de tudo o que foi trazido e produzido por essa gente: pelos negros e negras no Brasil. São saberes

[...] identitários, os políticos e os estético-corpóreos. Podemos dizer que todos três acompanham a trajetória histórica dos negros desde os tempos coloniais e ganham maior visibilidade na educação e na sociedade brasileira a partir dos anos de 2000 quando o Movimento Negro traz para a arena política, a mídia, a educação e o sistema jurídico a discussão e a demanda por políticas de ação afirmativa (GOMES, 2022, p. 69).

De acordo com Gomes (2022), os saberes identitários, no contexto das ações afirmativas, trazem à tona o debate sobre raça no Brasil. A discussão sobre quem se identifica como branco ou como preto adentra a vida da população brasileira e, de uma forma diferente, alcança espaços importantes politicamente. “Discussões como apropriação cultural, colorismo, racismo, ações afirmativas são realizadas na vida on-line e off-line de maneira crítica, política e posicionada pelos sujeitos negros.” (GOMES, 2022, p. 70). E a conta-gotas, o Brasil vai entendendo e refletindo que ser preto ou preta e se posicionar enquanto tal é uma decisão e um querer político e identitário que incomodam as elites, pois tensionam poderes, práticas e relações pessoais hegemonicamente engessadas.

Como evidencia Gomes (2022), os saberes políticos estão relacionados ao reconhecimento do negro e da negra como sujeitos de direito e de conhecimento. Ao ser recolocado no Brasil, o debate político sobre raça e seus desdobramentos sociais, ações importantes começam a surgir e se concretizam no Brasil com vistas a combaterem o racismo

e a superarem as desigualdades racial e social. A Lei nº10.639/2003 (Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira), a Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), Lei nº 12.711/2012 (Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior) e a Lei nº 12.990/2014 (Cotas nos Concursos Públicos Federais) são exemplos muito potentes e de significâncias ímpares dessas ações. Como comenta Gomes (2022), a partir da implementação dessas ações sob forma e sob o peso de leis começa a transição dos negros e negras de lugares socialmente estigmatizados e inferiorizados para espaços mais escolarizados de poder e de tomadas de decisões.

Nesse contexto, o debate sobre raça, racismo e relações raciais amplia e intelectuais, pesquisadores/as e ativistas do Movimento Negro, gente preta com maior propriedade para falar sobre as questões que envolvem a negritude, são convidados a opinar. E os saberes políticos produzidos e legitimados pelo Movimento Negro começam a ocupar espaços de destaque na sociedade brasileira. Nos dizeres de Gomes (2022, p. 72-73),

Os saberes políticos construídos e sistematizados pelo Movimento Negro entram em ação, dialogando com outros saberes e ignorâncias. Há o reconhecimento de que as negras e os negros são sujeitos políticos e de conhecimento e têm competência para falar sobre a questão racial no Brasil e sobre os demais temas. (GOMES, 2022, p. 72-73).

Como ressalta Gomes (2022), os saberes estético-corpóreos estão relacionados às questões da corporeidade, da estética e da beleza negras. Segundo essa autora, a partir dos anos 2000, pelo viés político, há um novo olhar, uma nova maneira de se perceber e de se conceber a estética negra. Com o incentivo das políticas públicas e a concretização de ações afirmativas emancipatórias que estão vinculadas às práticas sociais e culturais, o Brasil vai se reeducando e aprendendo a reconhecer e valorizar a estética negra, os saberes identitários e políticos. Ao longo de do seu livro, Woodson (2022) afirma que nós, pretos e pretas, por anos, fomos “forçosamente deseducados” por meio da história contada pelo homem branco, para nos sentirmos um fracasso. Nas palavras de Woodson (2022):

Se você consegue controlar o pensamento de um homem, não tem de se preocupar com as suas ações. Se você fizer um homem se sentir inferior, ele não terá de ser compelido a aceitar um status inferior, pois certamente o fará por si mesmo. Se você convencer um homem de que ele é um pária, você não terá que mandá-lo para a porta dos fundos. Ele irá sozinho, sem que lhe mandem ir: se não houver porta dos fundos, sua própria natureza exigirá uma. (WOODSON, 2022, p. 60).

E é por isso que a década de 2000 e o início do século XXI podem ser lidos como anos de mudanças de paradigmas para toda a população brasileira. Como pontua Gomes (2022), a

organização do Movimento Negro em consonância com as políticas legitimadas pelos governos democráticos do presidente Lula (2003/2011) e da presidenta Dilma Vana Roussef (2011/2016) trouxeram para o cenário brasileiro o negro e a negra como sujeitos sociais visibilizados e de direitos. Foram organizadas e desenvolvidas ações políticas, educativas, sociais e econômicas, ou seja, práticas sociais que buscavam reconhecer, favorecer, valorizar a história, a ancestralidade e toda cultura do povo preto. Todo esse incentivo aconteceu também porque “[...] a presença do corpo negro em espaços acadêmicos, formação de núcleos e associação de pesquisadores negros, presença de negros no governo federal, nos ministérios e secretarias especializadas acabam por trazer uma nova leitura e uma nova visão do corpo negro.” (GOMES, 2022, p. 75).

Todos os atos, pensamentos, estudos e reflexões que foram construídos nesse cenário tinham por objetivo educarem, reeducarem os brasileiros e brasileiras que desde a colonização foram fortemente deseducados, como afirma Woodson (2022), seguindo dois caminhos distintos. Na perspectiva do branco, foram deseducados para verem e considerarem o povo preto como gente inferior, esteticamente feia, sem voz, sem vez e sem lugar dentro das fronteiras políticas e sociais. Na perspectiva do povo preto, foram, fomos deseducados para nos vermos e para nos sentirmos como gente diferente, feia, fora dos padrões estéticos-corpóreos, marginal, predestinados à subserviência e à subalternidade. Segundo esse autor, “um povo sempre ocupado fazendo o que lhe é dito para fazer [...]” (WOODSON, 2022, p. 46). É dessa deseducação do povo branco que germina, brota e prolifera falas, atitudes e ideias preconceituosas, discriminatórias e racistas, pois o corpo negro para uma parcela significativa da branquitude, conforme pontua Gomes (2022, p. 79), “[...] é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento.”

Retomando os saberes estéticos-corpóreos, reitero sob o prisma das afirmações, pontuações e argumentações de Gomes (2022), que o corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária após os anos 2000 e nesse contexto, esse corpo de homens e mulheres começa a encarar o outro, a discutir e se posicionar socialmente. *E assim, mesmo sendo um povo ocupado, porque precisamos trabalhar, escolhemos e decidimos, não sem luta e muita resistência, o que queremos fazer e já somos respeitados por isso*⁴.

Não poderia me debruçar sobre a escrita da mulher preta, tema de destaque da minha pesquisa, sem ter percorrido, de modo sucinto, a trajetória do Movimento Negro desde o período colonial até o início do século XXI. Isso porque a reação, a luta, a resistência do homem

4 Grifos meus.

negro e da mulher negra no contexto do racismo produzem saberes. E esses saberes são, de acordo com Gomes (2022), “[...] de alguma maneira, sistematizados, organizados e socializados pelo Movimento Negro nas suas mais diversas formas de organização política.” (GOMES, 2022, p. 79).

No próximo subcapítulo, discutiremos sobre a opressão, a regulação, a denúncia, a resistência e emancipação da mulher preta na sociedade.

2.4.1 A opressão, a regulação, a denúncia, a resistência e emancipação da mulher preta na sociedade

Neste subcapítulo, discuto o papel social endereçado à mulher preta em dois contextos distintos. No contexto descrito por Gonzalez (1983), a mulher preta é a prestadora de serviços, subserviente aos mandos e desmandos do homem branco, colonizador. No contexto descrito por Gomes (2022), a mulher preta é quem desnaturaliza o lugar atribuído a ela na sociedade. É a mulher que enfrenta o racismo e politizada vai se emancipando e ocupando lugares de prestígio social.

É sob o prisma desse Movimento à luz dos autores supracitados, com uma “pitada” preciosa de Lélia Gonzalez (1983), que compreenderemos um pouco mais a respeito do universo da mulher preta. Os diferentes lugares, olhares e ações a que essa mulher é submetida diante do racismo, bem como a sua luta, resistência e emancipação perante a negatividade imposta pelo racismo e seus perversos desdobramentos.

No período da colonização, conforme já descrito nessa pesquisa por Oliveira (2021) e Gomes (2022), a população preta já empreendia diversas lutas em prol da superação do racismo e das desigualdades sociais e raciais. Nesse momento da história, como relata esses autores, as mulheres pretas foram escravizadas, aprisionadas e condenadas à subserviência imposta pelo trabalho, pela violência, mandos, desmandos e desejos do senhor colonizador. Houve ações e atitudes muito bem-sucedidas nos contextos de opressão e dominação tais como: a colonização, a escravidão com vistas a silenciar o passado, a história e a cultura de nós, mulheres pretas.

Nesse lugar social, a mulher preta, por ser participante de uma sociedade escravagista, ocupava um espaço marginal, ou seja, o não lugar social. De acordo com Gonzalez (1983), um sujeito social que não tem fala própria, não tem o direito de se posicionar diante da sociedade, que só existe pela voz do outro, sendo este outro o branco dominador, é um sujeito domesticado, subserviente, obrigado a aceitar a sua própria negação como ser social. E a mulher preta foi coercitivamente conduzida para esse lugar social. Nos próprios dizeres de Gonzalez (1983),

“Seguindo por aí, a gente também pode apontar pro lugar da mulher negra nesse processo de formação cultural, assim como os diferentes modos de rejeição/integração de seu papel”. (GONZALEZ, 1983, p. 226).

Como parte dessa história, desde que chegou ao Brasil, a mulher preta aprendeu, de forma muito violenta, com seus algozes a dizer a si mesma, conforme pontuam Gonzalez (1983) e Gomes (2022), que o(a) negro(a), enquanto sujeito social, está predestinado a viver na miséria, pois não tem habilidades, inteligência, civilidade e beleza que o(a) permita viver ou frequentar o lado de dentro das fronteiras sociais. E esse pensamento e essa forma de ser e de se enxergar mulher ainda persistem na pós-modernidade. A mulher negra, em diferentes situações reais, por ser paralisada pelo racismo, acaba por naturalizar sua exclusão e, como descreve Gomes (2022), subalternizar a diversidade presente nas relações e nos grupos étnico-raciais e, principalmente, na sua história.

É importante trazer para sustentar o desenvolvimento dessa pesquisa no que concerne ao papel da mulher preta na sociedade brasileira os conceitos de regulação e emancipação apresentados por Gomes (2022). No decorrer de sua escrita, a autora para justificar ações mais conservadoras e opressoras que retroalimentam o racismo e violentam a mulher preta por um lado, e, por outro lado, ações que a fortalecem e a reeducam para enfrentar o racismo e o abismo social e racial desenvolvido a partir dele, apropria-se desses conceitos para descrever de forma crítica e educativa, pelo viés do Movimento Negro, a trajetória dessa mulher na história social brasileira.

Como salienta Gomes (2022), a regulação e a emancipação estão associadas aos saberes e aos conhecimentos que foram e continuam sendo construídos pela sociedade ao longo de décadas para manterem e ou para transgredirem e reeducarem as pessoas a despeito das regras e das condutas patriarcais, machistas, racistas e antidemocráticas. Trazendo esses saberes e conhecimentos para o contexto social vivenciado pela mulher preta, observamos, como afirma Gomes (2022), a construção de dois conhecimentos que influenciaram e continuam a influenciar potencialmente o modo de vida e as escolhas dessa mulher na sociedade. Para a autora:

[...] o conhecimento-emancipação (trajetória entre um estado de ignorância, denominado colonialismo, e um estado de saber, designado solidariedade) e o conhecimento-regulação (trajetória entre um estado de ignorância, denominado caos, e um estado de saber, designado ordem). (GOMES, 2022, p. 57).

De acordo com Gomes (2022), os períodos compreendidos entre a pós-abolição da escravatura (1888) até a Nova República (1930) foram marcantes para os negros e negras que viviam no Brasil, pois deixaram de ser um/uma ex-escravo(a) e se tornaram homens e mulheres supostamente livres sob o ponto de vista da lei. Entretanto, mesmo a liberdade sendo considerada um ato emancipatório, como afirma Gomes (2022), a população negra não conseguiu conquistar espaços sociais por ser a sociedade brasileira muito regulada pelo Estado e deveras preconceituosa. Nos dizeres dessa autora: “Apesar de a liberdade ter sido atestada juridicamente sobre os corpos negros, a ausência de condições estruturais para a inserção social dos libertos contribuiu para reforçar o imaginário racista e acirrou as desigualdades raciais entre negros e brancos que vivemos até hoje.” (GOMES, 2022, p. 104).

Como mencionado anteriormente por Oliveira (2021) e Gomes (2022), foi um momento da história em que o Movimento Negro se empenhou pesadamente para denunciar a violência, o mito da democracia racial, o racismo e a exclusão social da população negra. Nesse contexto, a mulher negra, por ser continuamente ordenada, por ser um nada socialmente, uma vez que a ela fora negado, como disse Gonzalez (1983) “o estatuto de sujeito humano”, tinha seu corpo, sua voz e sua conduta regulados pelo homem branco. Percebe-se nitidamente a relação de subserviência do dominado com relação ao dominador, como descreve Gonzalez (1983). E essa mulher negra domesticada é naturalmente “[...] uma mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas” (GONZALEZ, 1983, p. 230).

Novamente com Gomes (2022), é importante ressaltar que, quando o olhar e as construções dos enunciados sobre a mulher preta são feitos sob a ótica do racismo, traduzido por meio do mito da democracia racial, produzem efeitos drásticos e violentos

que vão muito além do mito da mulata sensual, [...] levam a situações violentas de racismo e autorrejeição. Esse tipo de discurso atinge o negro, a negra e o seu corpo na forma negativa: também regula a corporeidade negra na lógica da inferioridade racial, contribuindo para a formação de uma outra monocultura: a do corpo e do gosto estético. (GOMES, 2022, p. 78).

Ao trazer para o cenário da mulher preta a questão da beleza, aproprio-me da fala de Gomes (2022) sobre o assunto. Para ela, a beleza é uma construção cultural que pode sofrer ou não mudanças no decorrer do processo sócio-histórico. Entretanto, conforme afirma essa autora, quando a ideia de beleza é construída por um grupo específico que impera sócio, econômico, cultural e politicamente, ela por servir como “selo de qualidade”, assume seu caráter discriminatório. Nesse caso,

[...] a beleza é usada como referência para a criação do seu oposto: a feiura. E, ao eleger a feiura como aquilo que está fora do que atinge positivamente no campo sensorial, pode-se usar uma determinada concepção de beleza como hegemônica e hierarquizar pessoas, grupos, povos, raças e etnias. A feiura é uma construção cultural que atua como oposto da beleza. Ambas dizem respeito à relação de exclusão e/ inclusão. (GOMES, 2022, p. 110).

E intramuros brasileiros, a beleza considerada como marca distinta de qualidade, potencialmente de poder e digna de ocupar lugares de destaque na nossa sociedade ainda “é a branca, o corpo bonito é o magro e o cabelo liso é o bom.” (GOMES, 2022, p. 110).

Gomes (2022) afirma que o corpo é esculpido pela cultura. Nesse sentido, a cor da pele, a silhueta do corpo e o cabelo são construções culturais que definem o padrão do corpo da mulher para a sociedade. Em se tratando da mulher preta, a expressão “beleza negra” construída pelo Movimento Negro resgata e valoriza a estética negra e, por conseguinte, a beleza da mulher preta. E essa “beleza negra possui um grande peso do ponto de vista da fisicalidade, mas vai além desta e ultrapassa. Ela adquire um sentido simbólico e político.” (GOMES, 2022, p. 83) E belas e emancipadas, as mulheres pretas, na atualidade, vão ocupando diferentes postos de trabalho, criando novos tipos de relações, novas linguagens e uma nova ética social: o respeito e valorização da beleza negra presente não somente em seus corpos, como também na sua cultura e em todos os elementos que representam a cultura Afro-brasileira tão rica e diversa. Reforço que elas, e, dentre elas me incluo, denunciam o racismo e (re)constróem uma educação que reconhece e considera a diversidade nas relações étnico-raciais. Mas não é fácil. Luta incansável e, ao mesmo tempo, muito cansativa.

Entretanto, em dissonância com o parágrafo anterior, podemos afirmar que padrão de beleza hegemônico construído pelo branco que paira no consciente e inconsciente coletivo brasileiro e que inferioriza a imagem de nós, mulheres e homens pretos, nos conduz ao lugar da fealdade social. E sempre que a fealdade/a feiura, que também são construções sociais, como pontua Gomes (2022), são legitimadas pela cultura do racismo, as pessoas pretas são estigmatizadas, menosprezadas, discriminadas e excluídas socialmente. Nesse sentido, nós pretos, gente liberta, passamos a sermos reconhecidos e reconhecidas socialmente, como bem descreve Gonzalez (1983), como gente que

[...] tem beiços em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). E quando querem elogiar a gente dizem que a gente tem feições finas (e fino se opõe a grosso, né?). E tem gente que acredita tanto nisso que acaba usando creme pra clarear, esticando os cabelos, virando leidi e ficando com vergonha de ser preta. Pura besteira. Se bobear, a gente nem tem que se defender com os xingamentos que se referem diretamente ao fato da gente ser preta. (GONZALEZ, 1983, p. 234).

Entre as décadas de 1950 e 1970, conforme descrito pelos autores consultados nesse referencial teórico, as mulheres começavam a ser inseridas no mercado de trabalho. E cabe aqui uma pergunta; o que esse mercado oferecia para essas ex-escravizadas? Tendo como patrões e patroas, homens brancos e mulheres brancas, ou seja, pessoas reguladoras que retroalimentavam o racismo em suas práticas sociais, legitimando a crença da superioridade branca e da inferioridade racial, para atender à lógica preconceituosa do mercado, disponibilizavam empregos que invisibilizavam-nas e recolocavam-nas no cenário das desigualdades sociais e raciais. Segundo Gonzalez (1983), em atividades que não poderiam ser vistas, pois os anúncios incluíam uma tal de “boa aparência” que as excluía de empregos que fossem para além de cozinheira, arrumadeira, faxineira e auxiliares de serviços gerais. Em outras palavras, as mulheres pretas só serviam para trabalhar em “atividades que não implicavam em lidar com o público” (GONZALEZ, 1983, p. 133).

E naturalmente à mulher negra são destinados empregos que a conduzem a lugares subalternos e discriminatórios. Ou seja, lugares que as (nos) quiseram colocar. De acordo com Gonzalez (1983, p. 238): “Que lugar é esse? Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem ‘o preconceito de não ter preconceito’ e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados?” E eu ainda indago: Nos empregos inferiorizados socialmente também?

O caráter emancipatório toma forma a partir da década de 1970. Segundo Oliveira (2021), é um período da história de reconhecimento de direitos, do despertar de uma consciência crítica em relação ao racismo e às desigualdades sociais e raciais advindas dele e de valorização de todos os elementos da cultura afro-brasileira. Nesse contexto, como afirma Gomes (2022), o corpo da mulher negra começa a ser mais autônomo, pois liberta de algumas amarras impostas pela ditadura do racismo. Em outras palavras, é um corpo que se potencializa politicamente e inicia a transformação para que se torne um corpo emancipado. Para Gomes (2022), corpos emancipados são corpos negros que

[...] se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. A construção política da estética e da beleza negra. A dança como forma de expressão e libertação do corpo. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil. (GOMES, 2022, p. 97).

E nós, cidadãs pretas, mulheres emancipadas, a partir dos anos 70, questionamos, denunciemos a violência contra a mulher preta nos espaços sociais sejam eles de regulação ou de emancipação social. Espaços que antes não estavam acostumados a lidarem com tal

corporeidade. Nesse sentido, adentramos nas universidades e, como menciona Gomes (2022), tornamo-nos mestras e doutoras com o objetivo de realizarmos pesquisas de cunho histórico, antropológico, político e educacional para desocultarmos a verdadeira história da população negra presente no Brasil. E resgatamos a memória. Memória que “[...] a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção.” (GONZALEZ, 1983, p. 226).

É importante sempre pontuar que, no decorrer desse processo sociocultural, as mulheres pretas, não naturalmente, mas com muita luta, resistência e com seus saberes emancipatórios, passaram a ocupar para além das cadeiras universitárias outras profissões no mercado de trabalho que as distanciavam dos lugares tradicionalmente direcionados a elas. Sendo pretas, como menciona Gonzalez (1983), caberiam a elas serem “[...] cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus e prostituta.” (GONZALEZ, 1983, p. 226). Entretanto, elas transgrediram a lógica perversa do racismo e com muita competência e com muita beleza negra passaram a ser vistas, ouvidas e respeitadas em atividades que implicavam lidar com o público. E viva as Glórias Marias!!!!

Como já posto por Gomes (2022) e outros autores, a partir dos anos 2000, o Brasil começa a desenvolver ações afirmativas para o reconhecimento e valorização da população preta. Os governos democráticos e populares do presidente Lula (2003/ 2011) e da presidenta Dilma Rousseff (2011/2016) implementaram várias mudanças positivas no país. Vivenciamos a efetivação de políticas públicas que possibilitaram a inclusão dos negros e negras e de sua cultura na sociedade brasileira. A implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 12.711/2012, como descrito anteriormente, possibilitou transformações significativas e potentes na história de vida de muitos negros e negras no Brasil ao garantir a participação dessa população em espaços sociais de conhecimento, de poder e de tomada de decisão.

Nesse contexto, o Movimento Negro traz, para o cenário político nacional, a mídia, a educação, o judiciário e uma discussão mais profunda sobre a valorização e reconhecimento por direitos da negritude. Simultaneamente, Gomes (2022) apresenta-nos mulheres mais emancipadas. Elas discutem com mais conhecimento e propriedade sobre sua cultura, o colorismo de sua pele, o racismo de maneira crítica e politizada. Assim, a mulher preta vai se despedindo da mulher domesticada, regulada pelo homem branco dominador como outrora fora descrito por Gonzalez (1983). Em outras palavras, conforme Gomes (2022), essas mulheres, apropriando-se do seu lugar de fala, denunciam o machismo nas relações domésticas, o racismo,

reeducam-se e reeducam homens e mulheres negras e homens e mulheres brancas para uma educação étnico-racial. Nas palavras dessa autora:

As jovens negras discutem mais abertamente feminismo negro, indagam a lógica da classe média das feministas brancas, cobram dos companheiros uma postura não violenta, realizam debates e discussões sobre o lugar da mulher negra, vivem com mais desenvoltura a sua sexualidade. (GOMES, 2022, p. 76).

A despeito do trabalho, durante e pós os governos com condutas mais democráticas que garantiram, por meio de leis e políticas públicas, acesso ao conhecimento, à escolarização superior, e a instâncias de poder, as mulheres pretas, mesmo que minimamente, passaram a ocupar cargos em diferentes esferas trabalhistas se distanciando da subalternidade imposta a elas em decorrência do racismo e das escolhas advindas dele para o mercado de trabalho.

Como ressalta Gomes (2022, p. 75), “[...] consumo, mercado, mídia, presença do corpo negro em espaços acadêmicos, no governo federal, nos ministérios, nas secretarias, acabam por trazer uma nova leitura e uma nova visão do corpo negro.” À conta-gotas e com muita luta e resistência, o Brasil vai se reconhecendo um país mais diverso.

Reafirmo que esse reconhecimento se deva para além da implementação de políticas públicas pelo Estado, principalmente por causa de nós, negros e negras, que, ao lutarmos por nossos direitos, ousamos e conquistamos espaços e lugares de poder, de conhecimento e de entretenimento antes nos negados. Dialogando novamente com Gomes (2022), eu e muitas de nós, mulheres pretas, transgredimos ao desnaturalizarmos “[...] as formas perversas de perpetuar a exclusão histórica de muitos e manter os privilégios de poucos.” (GOMES, 2022, p. 85).

Nesse contexto da emancipação feminina nem tudo são flores! Gomes (2022) coloca que mulheres negras, na pós-modernidade, para atenderem às diversas exigências da globalização, podem ser inseridas ou recolocadas no mercado de trabalho, transformando-se em mercadoria de troca, fonte de exploração e lucros para empresários negros ou não que regulam esse mercado. E inteligentemente, “[...] o mercado toma para si símbolos étnicos, esvazia-os do seu sentido político e os transforma em mercadoria de troca.” (GOMES, 2022, p. 111).

À luz dos autores e autoras supracitados, proponho analisar, como já mencionei algumas vezes, discursivamente de que forma as mulheres pretas vêm sendo publicizadas pela mídia, especialmente no gênero discursivo propaganda para a sociedade. Nesse sentido, com os educandos, questionaremos criticamente o lugar social atribuído à mulher preta nos discursos

presentes nas propagandas, evidenciando de que forma ela está sendo apresentada para a sociedade.

O próximo capítulo apresenta a metodologia de trabalho e o projeto de leitura crítica de propagandas.

3 METODOLOGIA DE TRABALHO

À luz de Damiani (2012) e Oliveira (2013), a metodologia desta pesquisa de mestrado prima por criar um projeto de ensino para o Ensino Fundamental II que esteja em consonância com a realidade social educandes e que dialogue com a pauta antirracista, com vista a compreender e a desmistificar o lugar atribuído a mulher preta na sociedade.

Este projeto de ensino é um projeto de intervenção de cunho qualitativo que poderá ser realizado por professores e professoras em suas práticas pedagógicas. De acordo com Damiani (2012), as interferências são organizadas e implementadas tendo como base o referencial teórico apreciado e discutido no percurso da pesquisa e objetivam para além de melhorarem as habilidades de leitura dos educandes, promoverem avanços que contribuam para a produção de conhecimentos válidos. Conhecimentos que tragam ao educande o despertar de uma consciência crítica frente a sua condição enquanto sujeito sócio-histórico e ao contexto social em que se encontre envolvido.

Nesse sentido é um trabalho que responde às demandas da Linguística Aplicada que, conforme Oliveira (2012), é entendida como uma ciência que empenha em não deixar no vazio os problemas advindos de uma sociedade atravessada por gritantes questões sociais deveras correlacionadas às revoluções tecnológica e midiática nas quais a linguagem exerce papel muito relevante. Sob esse prisma, a Linguística Aplicada se compromete com a produção de saberes significativos e potentes que colaborem para a construção de um cidadão/educande que se posicione face a essa sociedade com altos percentuais de desigualdades sociais e raciais. Nos dizeres de Oliveira (2012), uma Linguística Aplicada que utilize a linguagem conectada às práticas sociais para “introduzir os educandos no contexto do debate ético, plural, fomentando processos de ensino e aprendizagem que levem à construção do sujeito crítico, reflexivo, autônomo” (OLIVEIRA, 2012, p. 05).

A seguir apresento o referido projeto de intervenção.

3.1 Projeto de ensino

O projeto de intervenção, aqui proposto, é composto por onze aulas e poderia ser desenvolvido em sala, mas devido às intercorrências ocasionadas pela pandemia Covid-19, não houve como aplicá-lo. A primeira atividade do projeto a ser apresentada ao educande é um questionário, pois precisamos ouvir com a razão e com o coração os nossos educandes, conforme nos ensina Freire (2021). Assim, proponho inicialmente ouvir os educandes, que são

na sua maioria pardos ou pretos, conforme minha observação, quanto a questões muito sensíveis, buscando verificar se eles, em suas práticas sociais, sofreram alguma forma de agressão física ou verbal por causa de sua cor.

Como detonador do projeto, o questionário se justifica como atividade de abertura, porque, através das respostas trazidas por esses adolescentes, poder-se-á ter uma dimensão um pouco mais assertiva de como ações preconceituosas e de cunho racistas estão ou não presentes nas suas práticas sociais. Vale ressaltar que, para além de visualizar, contabilizar e analisar as respostas dos educandos observando se entre eles as ações de caráter violento devido à cor praticadas, no ambiente escolar, penderão para o lado do agressor ou da vítima, ou se haverá um equilíbrio entre elas, o questionário objetiva colaborar para o autoconhecimento deles nas questões sobre o racismo.

As propagandas selecionadas foram retiradas de dois específicos veículos de comunicação: a televisão e o Instagram. Todas estão devidamente referenciadas ao serem apresentadas no trabalho.

Presente em 96,3% dos domicílios brasileiros, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a televisão é um aparelho de divulgação de informações e entretenimentos assistido por um público muito diverso e com idades mescladas. Ademais, como observou Gandra (2016), a televisão é ainda o principal veículo de notícias e conhecimento apontado por 63% dos entrevistados. Eles afirmam ter mais confiança nas notícias que circulam na televisão do que nas notícias veiculadas pela internet. Esse estudo também ressalta que 77% dos entrevistados, cuja faixa etária varia entre 55 e 64 anos, assistem à televisão sete dias por semana. Os dados dessa pesquisa permitem legitimar a televisão como veículo potente nos quesitos confiança e credibilidade dos telespectadores e, por isso, é um dos suportes midiáticos de onde as propagandas foram migradas para o trabalho acadêmico.

Outro suporte midiático selecionado para a escolha das propagandas é o Instagram. Desenvolvido para ser uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos curtos, é gratuito e funciona como um veículo de informação personalizada, conectando imagem e conteúdo de modo rápido, eficiente e interativo. A rede se estende para pessoas comuns, celebridades, marcas, empresas e instituições, também é fonte de investimentos de clientes e colaboradores. Nesse sentido, empresas, em larga escala, estão aderindo à plataforma com o intuito de utilizarem o Instagram a fim de consolidarem suas marcas no mercado digital. Logo, é notório o caráter mercadológico dessa rede social.

Como plataforma, o Instagram é bastante popular entre os brasileiros que têm acesso à internet. Segundo D'Angelo (2023), o Brasil é o segundo país em número de usuários, ficando

atrás somente dos Estados Unidos. As informações trazidas a respeito desse aplicativo o consolida para ser o outro meio de acesso de onde as propagandas foram escolhidas para esse projeto de ensino.

É importante pontuar que as propagandas selecionadas para o projeto de ensino não seguem uma linha de tempo cronológica. Ver e compreender minimamente a mulher preta nas propagandas e o lugar endereçado a ela na sociedade por esse viés midiático num dado recorte de tempo na história brasileira não podem ser de modo engessado.

Nesse sentido, esse projeto de ensino prima por ser um projeto de ensino aberto a outras possíveis leituras e interpretações, desde que estejam elas vinculadas a realidades concretas e às práticas sociais de todos os seus participantes.

Ao trazer para a centralidade da discussão o gênero discursivo propaganda, pretendo elaborar uma sequência de atividades para mostrar coletivamente com os educandos como a mulher preta, no final do século XX e início do século XXI, foi lida pela propaganda e como essa leitura se entrelaça com a realidade sócio-histórica dessa mulher. Muitas vezes legitimando sua história de dominação e submissão aos padrões tradicionais e, outras vezes, escrevendo uma história de luta e valorização de suas origens. *Fora das propagandas, impossível não ser muito grata à Nilma Lino Gomes e à Lélia Gonzalez que, como educadoras, têm nos potencializado para uma Educação étnico-racial*⁵.

Na aula 1, são apresentadas aos educandos propagandas cujas modelos são mulheres brancas. O objetivo é que os educandos possam enxergar, compreender que desde sempre a presença de mulheres brancas nas propagandas é algo muito comum. Nas aulas 2 e 3, as propagandas trazem mulheres brancas e pretas e questões referentes ao racismo. A aula 4 está centrada na análise de uma propaganda dos anos 1970. Nas aulas 5 e 6, há um aprofundamento da temática da mulher preta no mercado de trabalho. Há inserção de outros gêneros discursivos. Na aula 7, as atividades propõem uma comparação entre propagandas. Na aula 8, as atividades centram-se na análise de uma propaganda que pode nos fazer refletir sobre a mulher preta e sua situação de vida. A aula 9 apresenta uma propaganda com diferentes mulheres e com diferentes cores de pele. A aula 10 é a aquela que antecede a última do projeto e apresenta uma diversidade de mulheres pretas. Na última aula do projeto, a 11, fazemos a apresentação dos resultados do questionário, a autoavaliação do projeto e percepção de aprendizagens, conhecimentos adquiridos pelos educandos com o intuito de promover a desnaturalização dos preconceitos raciais.

⁵ Grifos meus.

Em todo o projeto de ensino há dicas ao (à) professor (a) para colocar em prática as atividades propostas. Caso haja acesso à tecnologia, as propagandas podem ser projetadas em sala de aula. Os educandos poderão acessar as propagandas também pelos celulares caso possuam. É interessante que as propagandas sejam xerocadas e entregues aos educandos quando possível.

Projeto de ensino

Professor(a): Ao apresentar a atividade, deverá tomar cuidado para não vincular a atividades de caráter avaliativo.

O questionário, a seguir, é a atividade desencadeadora do projeto. Ele deverá ser respondido individualmente.

Questionário

Nome:

01- Você se identifica como

- branco.
- preto.
- pardo.
- amarelo.

02 - Você já praticou algum tipo de agressão física ou verbal devido a cor do seu colega ou da sua colega?

- sim não

03 - Você já sofreu algum tipo de agressão física ou verbal por causa de sua cor?

- sim não

04 - Marque com um X o tipo de agressão que você sofreu ou cometeu/praticou, principalmente na escola. Pode ter mais de uma marcação.

- xingar de nomes feios;
- dizer palavrões;
- falar mal do (a) colega por aspectos do seu corpo;
- falar mal do (a) colega por aspectos de sua cor da pele;
- insultar;
- ridicularizar;
- caçoar;
- colocar apelidos preconceituosos por causa da cor;
- colocar apelidos por causa da estrutura corporal: baixo(a), alto(a), magro(a);
- criticar as roupas dos e das colegas;
- agredir por escrito: mandar cartas anônimas;
- agredir pelas redes sociais;
- bater sem motivo;
- puxar cabelo;
- puxar orelha;
- beliscar;
- empurrar;
- jogar bolinha de papel;
- jogar o outro no chão;
- estalar o dedo no ouvido do outro;
- excluir um/ uma colega do grupo em sala, no recreio, na aula de educação física;
- fazer falsa acusação;
- fofocar.

Fonte: Com base em Beaudoin, Taylor (2006); Pereira (2008); Martins (2005); Rodrigues, Fernández (2007); Boulton, Underwood (1992).

Vejamos a sequência de aulas a serem colocadas em prática.

Aula 1 – Propaganda – mulheres brancas

Professor(a): A aula será dividida em dois momentos. No primeiro momento: a propaganda e as atividades serão entregues para cada educande. Eles devem seguir as orientações do professor/ professora para responderem à sequência de perguntas.

Mulheres que brilham foi um quadro musical em que havia uma competição entre mulheres. Elas eram eliminadas pós suas apresentações por um grupo de jurados. Esse quadro musical, patrocinado pela Bombril S/A, empresa brasileira fabricante de produtos de higiene e limpeza doméstica, foi exibido nas tardes de sábado dentro do programa Raul Gil entre os de 2010 a 2017 pelo SBT – Sistema Brasileiro de Televisão. Em uma de suas edições as mulheres abaixo foram classificadas para a final, como mostra a Figura 1 abaixo.

Figura 1 – Propaganda 1



Fonte: MULHERES... (2014).

Propaganda 1. Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/Mulheres-Que-Brilham/noticia/2014/08/mulheres-que-brilham-emocoes-flor-da-pele.html>.

Agora, sobre a propaganda, responda:

a) Qual empresa produziu esse discurso? (Bombril.)

b) Quando o anúncio foi produzido e que tipo de público assiste a/consume esse programa?

(Espera-se que os educandos percebam que foi produzido para um público que esteja em casa durante a tarde nos sábados. Geralmente pessoas mais velhas: homens e mulheres cuja faixa etária seja entre 40 a 70 anos.)

c) Em qual mídia foi veiculado?

(Canal aberto de televisão – SBT, Sistema Brasileiro de Televisão.)

d) Em qual tipo de programa televisivo?

(Programa de calouros.)

e) Pesquise: quem eram os jurados (as) que participavam desse programa? Resumidamente, descreva as características deles (as).

(Os educandos devem fazer a pesquisa e observar se entre os jurados havia pessoas pretas. Se sim. Descreva-as.)

f) Que tipo de produto essa empresa vende?

(Produtos de limpeza de maneira geral.)

g) Por que a empresa Bombril está divulgando o seu produto neste tipo de programa?

(Espera-se que os educandos percebam que é um programa voltado para mulheres: donas de casa, principalmente, e que utilizam muito material de limpeza na rotina diária de uma casa.)

h) De acordo com a propaganda, quais são as características das mulheres que brilham?

(Espera-se que os educandos respondam que são todas mulheres brancas, magras e com corpos esculturais.)

i) É comum/natural ver esse tipo de mulher nas propagandas brasileiras?

(Espera-se que os educandos tenham o entendimento que as mulheres brancas estão majoritariamente nas propagandas desde sempre. Problematizar com os educandos que a geração deles cresceu vendo na televisão, frequentemente, diuturnamente, pessoas brancas sejam homens, mulheres ou crianças ocupando lugares de prestígio nas diversas mídias.)

j) Para você, onde essas mulheres brilham?

(Problematizar com os educandos que, para além do palco de uma empresa de telecomunicação onde elas são vistas e aplaudidas por milhares de telespectadores, elas também podem brilhar nos empregos de grandes empresas como gerente de banco, nas empresas áreas como comissária de bordo etc., ocupando lugares de destaque. Empregos para somente poucas mulheres no Brasil.)

Questão central

k) Percebe-se algum tipo de racismo nessa propaganda?

(Espera-se que os educandos visualizem o racismo estético, legalizado naturalmente por um programa de calouros apresentado por um homem branco nas tardes de sábado.)

Segundo momento da Aula 1

Professor (a): Os educandos receberão o grupo de atividades para ser feito em casa. Em sala: projeção da propaganda, correção e discussão das questões.

Figura 2 – Propaganda 2



Fonte: TRIFIL... (2013)

Propaganda 2. Disponível em: https://youtu.be/4a_E1vHo42Q 29 de novembro de 2013 (1 min. 9 seg.).

Assista à propaganda, com muita atenção, para responder ao que se pede:

a) Qual marca de produto produziu essa propaganda?

(Marca Trifil)

b) Quando essa propaganda foi produzida?

c) Qual tipo de público consome o produto anunciado pela propaganda?

(Espera-se que os educandos percebam que o produto anunciado deveria ser dirigido para qualquer mulher e não apenas para um grupo específico de mulheres brancas, magras e aparentemente bem sucedidas.)

d) Descreva as mulheres que se apresentam nessa propaganda.

(Espera-se que os educandos percebam a ausência de mulheres gordas, deficientes, pretas...)

e) De modo geral esse é o padrão da mulher brasileira? (Verificar como os educandos veem a mulher e discutir com eles o padrão estereotipado para a mulher brasileira.)

f) É possível identificar outros padrões de mulheres brasileiras nessa propaganda?

(Esta questão propõe que se trabalhe o apagamento de mulheres gordas, pretas, deficientes nas propagandas, ou seja, mulheres diferentes do padrão.

Privilégios sociais sugerem vantagens, direitos especiais que beneficiam uma pessoa ou um grupo de pessoas, muitas vezes, em desmerecimento de outra pessoa ou de outros grupos de pessoas.)

g) Por que nem toda mulher brasileira tem o privilégio de ser/estampar uma capa de revista ou ser a protagonista de uma propaganda nos diversos veículos de comunicação presentes no Brasil?

(Espera-se que os educandos problematizem que para ser capa de uma revista ou protagonista de uma propaganda, a mulher precisa ter um determinado padrão estético. E esse padrão é predominantemente da mulher branca, jovem, magra e com um corpo escultural. A mulher que foge a esse padrão é desprivilegiada, marginalizada e raramente ocupa espaços na mídia.)

h) Faça uma pequena pesquisa no YouTube e observe as características das mulheres que protagonizam as propagandas de lingerie. Agora registre: o que você observou?

(Espera-se que os educandos observem que as propagandas são protagonizadas majoritariamente por mulheres brancas, jovens e magras.)

i) Lingeries são peças pertencentes ao universo feminino que as deixam mais bonitas, elegantes e sensuais. O que sugere a forte presença de mulheres brancas nesses comerciais? (Problematizar: a sensualidade, a beleza, a elegância são “dotes” exclusivos, pertencentes à mulher branca. Quem está fora desse perfil não é bela, sensual, elegante? É a patinha feia da história?)

Observe o trecho da música escolhido para compor a propaganda

“Um belo dia resolvi mudar e fazer tudo o que eu queria fazer, dentro do que faço existe um porquê.

Eu sei que eu nasci, sei que nasci pra saber.

Do ar que eu respiro, eu sinto prazer.

E sei quem eu sou. Estar onde estou.

Agora só falta você. Agora só falta você... Agora só falta você.”

Fonte: CARLINI Sérgio; LEE, Rita (1975).

j) No final do trecho escolhido, há um convite aberto direcionado a todas as mulheres que tenham acesso à propaganda. Transcreva esse convite e responda: ele é um convite realmente inclusivo?

(Problematizar com os educandos que a frase final é muito individual. A propaganda tendo apenas mulheres brancas, sugere ser um convite endereçado às mulheres brancas, jovens e magras. Sendo assim é um convite excludente e muito discriminador, pois discrimina as mulheres brancas que estão fora do padrão dessas mulheres e de tantas outras que não são brancas.)

k) O que essas propagandas trazem em comum?

(Mulheres brancas, magras. Padrão de beleza hegemonicamente padronizado.)

l) Geralmente esse é o perfil de mulheres que aparecem nas propagandas?

(Observar as respostas trazidas pelos educandos e verificar se eles têm a sensibilidade para perceberem que as propagandas, em sua maioria, são feitas por mulheres brancas.)

m) Quais alternativas para possíveis mudanças e superação dos racismos diversos?

(Resposta aberta: ouvir as repostas trazidas pelos educandos.)

Aula 2 – Propaganda - mulheres brancas e pretas

Professor (a): Atividades para serem feitas em grupo de até cinco educandos.

Figura 1 – Propaganda 1



Fonte: MULHERES... (2014).

Figura 3 – Propaganda 2



Fonte: CAMPANHA... (2012).

Propaganda 1. Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/Mulheres-Que-Brilham/noticia/2014/08/mulheres-que-brilham-emocoes-flor-da-pele.html>. Acesso em 15 fev. 2023.

Propaganda 3. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/08/campanha-bombril-acusada-de-racismo.html>. Acesso em 15 fev. 2023.

Observe as Mulheres que brilham: Figuras 1 e 3 (Propagandas 1 e 3) e responda.

a) Qual é o produto anunciado na propaganda?

b) A palavra bombril costuma ser utilizada, no contexto escolar, por crianças e adolescentes, para colocar apelidos em quem?

(Crianças pretas ou pardas e de cabelos crespos.)

c) Quais são as semelhanças e diferenças entre as propagandas?

(Semelhanças: são duas propagandas patrocinadas pela mesma marca de produto em que figuram mulheres competindo por um prêmio musical. Diferenças: na propaganda 3, há ausência de mulheres pretas. Na propaganda há somente uma imagem que pode remeter à mulher preta, pois os cabelos e o formato do penteado sugerem ser crespos. Nessa marca Bombril está em destaque. Já na propaganda 1, as diferenças a serem observadas são o cabelo liso da imagem, a cor do rosto da imagem sugere ser uma pele mais clara que pode ser destinada a mulheres brancas, a marca Bombril meio encoberta por uma das mulheres. E, principalmente, há presença de mulheres e todas são brancas.)

d) Descreva com detalhes a imagem da mulher da propaganda.

3. Explique por que é uma imagem de mulher e não uma mulher?

(Problematizar com os educandos que por se tratar de uma imagem de mulher supostamente não branca, ou seja, preta, pode ser qualquer uma e pode continuar sendo apagada, invisibilizada mesmo em um programa de televisão direcionado a milhares de telespectadores. É como se a mulher preta não tivesse direito a ocupar esse espaço dentro do programa e em outros lugares de prestígio social.)

e) É possível estabelecer uma relação de discriminação da mulher nas propagandas?

Essa atividade será finalizada com uma discussão coletiva em que serão problematizadas as questões trazidas pelos educandos.

(Possível interpretação — Problematizar: construir com os educandos que a mulher preta não tem cor. É a cor do sol que brilha. A mulher preta está sem cor, sem identidade porque ali não é o espaço dela. Sua cor brilha na cozinha, arreado as panelas. As mulheres pretas não são selecionadas para brilharem em público, mas para fazerem brilhar as casas e as cozinhas de muitas madames.)

Professor (a): Texto coletivo

Após responder individualmente as perguntas anteriores, cada grupo deve fazer um a resposta coletiva comparando as duas propagandas e observando nelas como as mulheres são apresentadas para a sociedade. Caso a escola tenha acesso a tablets, a resposta poderá ser feita por eles utilizando o editor de texto, ferramenta disponível no Google drive.

(Espera-se que os educandos percebam que, na propaganda 3, ao colocar a marca Bombril sobre o cabelo da imagem, dissipa qualquer imagem positiva da mulher preta, reforçando uma ideia negativa, preconceituosa e racista para com essa mulher.) Em seguida, cada grupo elegerá um participante para ler a resposta para toda a sala.

Após a leitura, introduzir os conceitos de racismo estrutural, institucional e estético.

Aula 3 – Propaganda – mulheres brancas e pretas

Professor: Aula para ser feita em dupla.

Figura 4 – Propaganda 4



Fonte: CERVEJA... (2012).

Propaganda 5. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/diversas/mulheres-de-olho-antigo/02032012-cerveja-devassa-tera-que-alterar-propaganda-considerada-de-teor-racista/>. Acesso em 13 mar. 2022.

A propaganda foi criada em 2010 e publicizada em 2012. Sobre a propaganda responda:

1. Identifique:

- a) Nome do produto:
- b) Que tipo de produto essa empresa vende?

(Espera-se que os educandos concluam que a marca Devassa vende produtos cervejeiros. Problematicar com os educandos se os produtos vendidos atentem somente ao público masculino ou a um público mais diverso?)

c) Quando essa propaganda foi produzida?

(Em março de 2012.)

d) Em que tipo de mídia essa propaganda foi veiculada?

(Espera-se que os educandos concluem que foi em televisão aberta. Sugestão: problematizar a influência dos veículos de comunicação na sociedade: manipulando comportamentos e legitimando padrões sociais.)

e) Para quem a propaganda está sendo direcionada?

(Espera-se que os educandos percebam que é um produto direcionado preferencialmente ao público masculino. Discutir com os educandos quais são as características desse público masculino.)

f) Descreva com riqueza de detalhes a imagem da mulher em destaque na propaganda. (Possível (Mulher preta, muito sensualizada, com um corpo escultural, cabelos crespos e pretos. Principalmente uma mulher objetificada.)

g) Que associação pode ser feita entre a cerveja Devassa e a imagem da mulher?

(Ambas são negras e encorpadas. Nesse sentido, há uma objetivação do corpo da mulher. São a cerveja e a mulher atendendo aos “apelos” do público masculino.)

h) Leia as frases e marque **E** para as ideias que estão explicitamente no texto e **I** para aquelas que podem ser construídas pelos leitores.

(...) Há sensualização do corpo da mulher preta, adulta e com um padrão de beleza padronizado.

() Todo corpo da mulher negra é bonito e sensual.

() O corpo da mulher negra é intencionalmente usado para atrair o público masculino.

(...) A verdadeira mulher negra é somente aquela que tem um corpo sensual, esteticamente perfeito, padronizado pelas lentes masculinas.

2. Sobre a linguagem da propaganda.

“É pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra.”

a) Qual é a função da palavra verdadeira? Descubra a quem ou a que ela se refere.

(Problematizar com a turma. De acordo com a propaganda, a verdadeira negra é apenas a mulher negra que tem um corpo bonito, escultural que se alinhe aos desejos do homem? Nesse sentido, a propaganda também é discriminatória, pois coloca em evidência que a mulher negra, que não tem esses “dotes”, está fora desse padrão de beleza exigido pela mídia e, conseqüentemente, é marginalizada.)

b) Leia atentamente as frases: “É pelo corpo que se reconhece a verdadeira *negra*.” “Devassa *negra* e encorpada. Há diferença da palavra negra usada nessas frases?

(Espera-se que os educandos percebam que a palavra negra caracteriza a mulher e a cerveja. Na primeira frase, a palavra negra se refere à mulher negra, muito bonita e de um corpo escultural. Na segunda frase, a palavra negra refere-se ao líquido escuro da cerveja. Logo, tanto a mulher quanto a cerveja atendem ao *gosto* cervejeiro do homem.)

Figura 5 – Propaganda 5



Fonte: DOVE... (2017).

Propaganda 4. Disponível em:

<https://epocanegocios.globo.com/Marketing/noticia/2017/10/dove-se-desculpa-por-propaganda-acusada-de-racismo.html> (repostagem de 2017). Acesso em 15 maio 2022.

Sobre a propaganda do Hidrante Dove, responda:

a) Por que essa propaganda sofreu sérias críticas, foi “cancelada” pelo público após sua publicação em diferentes veículos de imprensa?

(Porque ela reforça o racismo, o preconceito e a supremacia da mulher branca.)

b) O que há em comum entre as propagandas presentes nas figuras 3, 4 e 5?

(Espera-se que os educandos percebam que as propagandas são protagonizadas por mulheres pretas e publicizadas negativamente para sociedade. Todas têm seus corpos e suas imagens sendo objetificados para manterem o preconceito, o racismo e, conseqüentemente, é possível fazer uma leitura do não reconhecimento e de desvalorização da mulher preta.)

c) É possível afirmar que as propagandas analisadas até esse momento contribuem para que as mulheres pretas sejam inferiorizadas e marginalizadas na sociedade? Por quê?

(Correção coletiva, analisando as respostas construídas pelos educandos.)

Aula 4 – Propaganda “antiga” — anos 1970

Professor (a): As atividades deverão ser realizadas em dupla. Por ser uma atividade que traz uma análise discursiva e linguística mais aprofundada, caberá ao/a professor/a fazer uma leitura prévia da propaganda com os educandos, contextualizar o momento sócio-histórico em que foi produzida. Para melhor compreensão, o texto da propaganda será transcrito abaixo.

Figura 6 – Propaganda 6

Grande notícia para quem lava e para quem veste:

Madama: até agora a senhora usava um produto para lavar a roupa e outro produto para tirar as manchas da roupa. De hoje em diante, a senhora pode contar com 2 coisas com um Viva: o Viva Nova Fórmula janta no mesmo caso a força das enzimas com o Viva das enzimas. O resultado dessa união não é mais um lançamento de propaganda em pó no mercado, é uma revolução.

E como toda revolução, madame, ela convide a senhora a comprar com as mãos e contar com os olhos, com tudo aquilo que o Viva Nova Fórmula oferece para tirar. Está a poltrona de cordão para a senhora e para que se dê conta, não é mesmo de como vai ser de agora em pó, um futuro mais limpo e sem manchas. Patroa e empregada de novo, não temer a perder, não ser os vossos grãfias!

Chegou VIVA com ENZIMAS!

Nova Fórmula! VIVA
agora também com enzimas!

a força do VIVA contra a sujeira! a força das enzimas contra as manchas!

Propaganda 7. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2020/05/sabao-em-po-viva.html>. Acesso em: 15.03.2022.

O texto da propaganda:

Madame, até agora a senhora usava um produto para lavar a roupa e outro para tirar as manchas da roupa. De hoje em diante, a senhora pode matar os 2 coelhos com um Viva só: o Viva Nova Fórmula juntou na mesma caixa a força dos detergentes com a força das enzimas. O resultado dessa união não é mais um lançamento de detergente em pó no mercado, é uma revolução.

E como toda revolução, madame, ela convida a senhora a romper com as velhas estruturas..

Portanto, rompa com os detergentes comuns, com os bios com tudo aquilo que o Viva Nova Fórmula deixou para trás.

Essa é a palavra de ordem para a senhora e para a sua lavadeira: construir, sobre montanhas de caixas vazias de sabão em pó, um futuro mais limpo e sem manchas.

Patroas e empregadas do mundo, nada tendes a perder, a não ser os vossos grilhões!”

A propaganda acima foi criada em 1970.

Vamos fazer uma revolução na hora de interpretar essa propaganda? Bora, bora educandes!

1. Identifique:

a) Ano de publicação da propaganda:

b) Descreva com riqueza de detalhes as mulheres presentes na propaganda.

c) Por quais palavras a mulher branca e a mulher preta são caracterizadas na propaganda?

(É interessante que os educandes percebam que a mulher branca é caracterizada por senhora, madame e patroa e a mulher preta é caracterizada por lavadeira e empregada. Lavadeira profissão não regulamentada oficialmente. Profissão ainda na atualidade sem muita garantia de direitos e pouco valorizada socialmente. Serviço muito atribuído às mulheres pretas principalmente nos anos de publicação da propaganda. Já empregada assume um outro patamar, em termos de valorização social, porém continua sendo uma profissão subserviente. A mulher branca vai se ascendendo socialmente. Madame sugere estar sempre bem vestida, elegante etc., e patroa é a chefe de mulheres pretas.)

d) “Grande notícia para quem lava e para quem veste”. Nesse contexto, pode-se inferir que os verbos lavar e vestir podem estar direcionados a quem obedece e a quem manda. Sendo assim, marque **1** para dos sentidos do verbo *lavar* e **2** para os sentidos do verbo *vestir*.

() trabalho – servidão – subserviência – obediência .

() delegar tarefas – ordenar – exigir cumprimentos de regras e de serviços

Sobre a linguagem

a) Que tipo de linguagem a lavadeira usou para anunciar o produto? É comum o uso dessa linguagem pela empregada?

(Linguagem formal, completamente incomum para a época.)

b) Por que nessa propaganda é voz da lavadeira quem ganhou posição de destaque e não a voz da madame?

(Possível interpretação: levar os educandos a compreenderem que pode haver muito sutilmente uma denúncia de racismo na voz da lavadeira.)

c) Na propaganda quem lança o produto e incentiva a consumidora a comprá-lo?

(É também muito interessante levar os educandos a compreenderem que há dois interlocutores que anunciam discursivamente o produto. No primeiro momento, é a lavadeira e, no segundo momento, é um outro, o dono do produto, que ordena as mulheres a construírem um futuro mais limpo e sem manchas. Pontuar também a ausência da voz da madame. Por que a ela não é atribuída nenhuma fala, sendo ela mulher branca? Possível resposta: Porque ela não quer nenhuma mudança na estrutura social: brancos e brancas mandam e pretos e pretas obedecem.)

d) A expressão “velhas estruturas” pode sugerir uma tradicional estrutura social no Brasil de décadas passadas, mas que ainda insiste em existir no Brasil atual. Que estrutura é essa? E como podemos relacioná-la ao racismo, principalmente em se tratando da mulher preta?

(A estrutura social de dominador/senhora (mulher branca) e dominado/serva (mulher preta). Estrutura racista, preconceituosa, segregadora. Ainda muito presente nas relações trabalhistas brasileiras.)

e) Por que o enunciado central dessa propaganda como também o que está no final estão escritos com letras pequenas?

(Possível interpretação: Levar os educandos a compreenderem que os textos mais ao centro escrito em letras menores como o que está no final da propaganda são uma estratégia de marketing. São para não serem lidos. E assim podem conter poucas informações sobre o produto, como também omitirem informações que podem ser importantes até para a segurança de quem o utiliza.)

f) “E como toda revolução, madame, ela convida a senhora a romper com as velhas estruturas.” O que a palavra convida sugere nesse contexto?

(Sugere que a madame não aceita o convite para deixar tudo como está. Sendo assim não vai haver revolução. Assim, o *status quo* se mantém: brancos (as) dominam, oprimem e pretos (as) são dominados, oprimidos e sem oportunidades de acesso a bens e a direitos sociais.)

g) “Patroas e empregadas do mundo, nada tendes a perder, a não ser os vossos grilhões!” e

“E como toda revolução, madame, ela convida a senhora a romper com as velhas estruturas.”
 Consulte no dicionário o significado da palavra grilhões e, em seguida responda. Consegue observar alguma diferença entre as frases?

(Possível interpretação: Levar os educandos a perceberem que há na frase “Patroas e empregadas do mundo, nada tendes a perder, a não ser os vossos grilhões!”, uma ordem dita não somente para as duas mulheres presentes na propaganda, mas para todas as mulheres do mundo. Dita pelo dono da marca do produto, reforça que não haverá mudança na estrutura social. Haverá apenas a perda das correntes, mas a estrutura social se mantém. Na frase dita pela lavadeira para a madame há uma contradição: revolução não é um convite, é uma ação de luta. Sendo assim a frase dita pela lavadeira não sugere mudança nas velhas estruturas e sim a manutenção das mesmas.)

h) Retire do texto elementos que podem fazer dele um texto revolucionário.

(Possíveis respostas: A linguagem formal utilizada pela lavadeira é muito presente no texto como um todo, a mulher preta tendo um lugar de fala, a presença de diferentes interlocutores na propaganda.)

Pergunta-chave

i) O que aproxima e difere essa propaganda das 3, 4 e 5?

(Possível resposta: Diferença. O emprego da linguagem formal por uma lavadeira, uma possível denúncia de racismo feita por ela. Uma mulher branca e outra preta na mesma propaganda com lugares sociais bem demarcados. Dois interlocutores no mesmo enunciado/propaganda. Semelhança: mulheres pretas, reforço do preconceito e do lugar marginalizado dessas mulheres para a sociedade.)

Ampliando o tema

Aula 5 – A temática da mulher preta no mercado de trabalho

Professor (a): Os educandos assistirão, em um momento anterior à aula, aos vídeos, observando a presença de mulheres pretas no mercado de trabalho. Eles observarão o grau de escolaridade, o estado civil e o tipo de emprego destinado a mulheres pretas na sociedade brasileira.

Disponível em: <https://youtu.be/o10vNe1hpsw> (4min. 5 seg). Acesso em: 20 mar. 2023.

Disponível em: <https://youtu.be/BQC-Dc6FE98> (5 min. 47 seg). Acesso em: 20 mar. 2023.

Disponível em: <https://youtu.be/8blhT9vdx-Q> (4 min. 17 seg). Acesso em: 20 mar. 2023.

Disponível em: <https://youtu.be/pzR903ALs94> (9 min. 36 seg). Acesso em: 20 mar. 2023.

Disponível em: <https://youtu.be/z9wje92Etn0> (5 min. 31 seg). Acesso em: 20 mar. 2023.

Em sala, será feita uma discussão coletiva (por meio de uma roda de conversa), tendo como base as observações trazidas pelos educandos em relação ao acesso das mulheres ao mercado de trabalho. O resultado da discussão será registrado em um quadro comparativo, construído coletivamente, onde serão apontadas as diferenças encontradas entre as mulheres brancas e pretas referentes à inserção delas no mercado de trabalho. Objetivo: Problematizar com o educande como o mercado de trabalho desvaloriza as mulheres pretas e, preferencialmente, privilegiam as mulheres brancas. Além disso, problematizar como o racismo não permite que mulheres pretas, mesmo estando preparadas para ocuparem determinados cargos, são naturalmente proibidas de ocupá-los. Novamente trazer para a discussão o racismo estrutural e institucional.

Aula 6 – A temática da mulher preta no mercado de trabalho

Carolina Maria de Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil. Sua principal obra foi **Quarto de despejo**: diário de uma favelada, publicada em 1960, obra que conta, em formato de diário, a história sofrida dessa mulher favelada, preta e marginalizada que luta para criar sozinha três filhos em uma realidade de fome, racismo e invisibilidade social.

(Os educandos deverão ler atentamente alguns trechos selecionados do livro **Quarto de despejo**: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, para responderem às questões que se seguem individualmente.)

20 DE JULHO “Deitamos. Eu estava agitada e nervosa porque queria passar a dia escrevendo. Custei dormir. Eu fiquei cansada de tanto correr para ir chamar a radio Patrulha.” (JESUS, 1998, p. 86).

11 de AGOSTO “Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa arvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatório. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata?” (JESUS, 1998, p. 96).

18 de AGOSTO “As segundas-feiras eu não gosto de perder. Saio cedo porque se encontra muitas coisas no lixo. Saí com a Vera. Eu tenho tanto dó da minha filha! [...] Fiquei nervosa. Quando chequei em casa deitei porque eu catei uns trinta quilos de ferros e latas. E conduzi na cabeça. Depois que eu descansei fui na Rosalina pedir o carrinho para levar os ferros no

deposito. Ela emprestou-me e eu carreguei o carrinho. Eu estava com frio. Fui recebida com alegria pelo senhor Manoel. Pesamos o material e eu recebi 191 cruzeiros.” (JESUS, 1998, p. 100).

27 de NOVEMBRO “Eu estou contente com os meus filhos alfabetizados. Compreenderam tudo. O José Carlos disse-me que vai ser um homem distinto e que vou tratá-lo de Seu José.” (JESUS, 1998, p. 123).

3 de MAIO “Hoje é domingo. Eu vou passar ao dia em casa. Não tenho nada para comer. Hoje estou nervosa, desorientada e triste. Tem um português que quer morar comigo. Mas eu não preciso de homem. Eu já supliquei para não vir aborrecer-me.” (JESUS, 2001, p. 142).

28 de JULHO “Eu fui escrever. Ninguém aborrecer-me hoje. Quando o crepusculo vinha surgindo eu fui procurar a Vera.” (JESUS, 1998, p. 162).

a) A partir da leitura dos trechos acima, você considera **Quarto de despejo**: o diário de uma favelada um livro revolucionário? Justifique sua resposta com passagens dos trechos acima. (Espera-se que os educandos percebam que é a fala de uma mulher preta, pobre, favelada, periférica denunciando o racismo, o machismo, lutando sozinha, por meio de um trabalho subalternizado, para criar e educar seus filhos. Por enfrentar o racismo, por apresentar uma mulher pobre, por ela gostar de escrever transgride padrões, portanto, pode ser considerada uma obra revolucionária.)

b) Volte à aula 4, propaganda 6, para responder à questão. Quais são as semelhanças e diferenças observadas nos enunciados presentes na propaganda e nos trechos da obra de Maria Carolina de Jesus?

(Semelhanças: enunciados escritos por mulheres pretas que têm trabalhos subalternizados, ambas denunciam, a seu modo, o racismo. Diferenças: Na propaganda 6, a denúncia do racismo é feita através de uma linguagem mais formal e indireta. Em Quarto de despejo, a denúncia é feita utilizando uma linguagem mais informal, desafiando autoridades e diretamente.)

c) Observe nos trechos de marcas de uma escrita informal. Grife essas marcas e diga se elas prejudicam a compreensão do texto.

(Caso haja respostas positivas, é interessante pontuar sobre o preconceito linguístico com os educandos.)

d) É possível identificar, a partir da história de vida Carolina Maria de Jesus, a história de vida de outras mulheres brasileiras? Quem seriam, em sua maioria, essas mulheres?

(Mulheres sem escolaridade ou com pouca escolaridade, geralmente mulheres pretas. Muitas vezes, mãe solo e pouco inseridas no mercado de trabalho formal. Principalmente, muitas vezes

mães, tias, avós e madrastas dos educandes. Espera-se que eles percebam isso!) Abrir a discussão para a sala.)

e) Após assistir ao vídeo bem curtinho sobre a história de Carolina Maria de Jesus, **Carolina de Jesus, a escritora negra, pobre e favelada**, ficou curioso para saber por que a obra se chama Quarto de despejo diário de uma favelada?

(Incentive os alunos a ler o livro: “Bora fazer a leitura do livro para descobrir?”)

Disponível em: https://youtu.be/thZP6svwi_8 (3 min. 14 seg.). Acesso em: 20 mar. 2023.

Aula 7 – Comparação entre propagandas

Professor (a): As atividades desta aula serão feitas em grupo de cinco alunos. As propagandas serão projetadas em sala de aula, entretanto os educandes poderão utilizar o celular, caso tenham acesso a ele para fazerem as atividades desta aula, visto que farão comparação entre as propagandas 8 e 4.

Figura 7 – Propaganda 7



Fonte: RENNER... (2021).

Figura 4 – Propaganda 4



Fonte: TRIFIL.. (2013).

Propaganda 2. Disponível em: https://youtu.be/4a_E1vHo42Q 29 de novembro de 2013 (1 min. 9 seg.). Acesso em: 15 abr. 2022.

Propaganda 7. Disponível em: <https://youtu.be/NEx3j8YEQJU> (1 min. 7 seg.). Acesso em: 20 abr. 2022.

Após assistirem aos vídeos das propagandas, os educandes deverão preencher o quadro e fazerem a comparação entre as propagandas da marca Renner, “Primavera Verão Renner – A estação da virada da moda” (2021) e da marca Trifil, “Resolvi mudar” (2013), procurando identificar o que difere ou aproxima uma propaganda da outra.

a) Preencha o quadro abaixo.

| PROPAGANDA: RESOLVI MUDAR | PROPAGANDA: PRIMAVERA VERÃO RENNER |
|--|--|
| a) Descrição das mulheres | a) Descrição das mulheres |
| | |
| | |
| b) Descrição do espaço de produção da propaganda | b) Descrição do espaço de produção da propaganda |
| | |
| | |
| c) Descrição de características de inclusão social | c) Descrição de características de inclusão social |
| | |
| | |
| | |

Depois de preencher o quadro, responda:

b) Quais foram as semelhanças e diferenças encontradas?

(Espera-se os educandos percebam que a propaganda da marca Renner traz a diversidade: pessoas pretas, brancas sejam homens ou mulheres e a inclusão também. Há uma mulher deficiente. É uma propaganda que sugere reconhecer as questões sociais e está mais próxima da realidade brasileira em termos de gênero e raça. Já a propaganda da Trifil, por apagar as diferenças, priorizando apenas um estereótipo em sua propaganda, com ausência da diversidade, traz marcas de racismo e preconceitos diversos.)

c) E a valorização das diferenças? Percebe-se nas propagandas? Busque nas propagandas características que justifiquem sua resposta.

(Pode-se apontar as seguintes diferenças na propaganda da marca Renner: visibilidade da mulher deficiente e das mulheres pretas. Todas as mulheres ocupando lugares de destaque; prestígio social. Há a valorização do que é diferente, do que foge aos padrões tradicionais. É o diferente também sendo tratado como belo.)

d) Leia atentamente o texto utilizado para compor a propaganda da marca Renner e, em seguida, responda:

“Toda virada é um recomeço. Um momento que nos lembra que nada vai ser igual, porque não importa o quão virado o mundo tá.

Toda segunda-feira vira final de semana, todo agosto vira setembro e todo inverno vira primavera.

É tempo de celebrar.

Cada noite vira dia.

Cada cicatriz vira história.

Cada sonho vira realidade.

Primavera verão Renner. Virada dos sonhos!”

Esse texto pode ser lido como um texto inclusivo social e culturalmente? Justifique sua resposta com passagens do texto.

(Os educandos podem interpretar o texto como mais inclusivo, principalmente se fizerem comparações como as propagandas já estudadas. É um texto que coloca em destaque as diferenças de raça, de gênero, além de dar espaço para as pessoas portadoras de necessidades especiais.)

e) Reveja a propaganda e marque **E** para as ideias que estão explicitamente presentes nesse texto e **I** para as que podem ser construídas pelos leitores.

() A palavra virada sugere mudanças de comportamento social.

() O texto produzido cria uma imagem positiva para a marca Renner.

() A palavra celebrar sugere também celebrar a diversidade, visto que os participantes da propaganda trazem consigo muitas diferenças.

Hora de ampliar o conhecimento

a) As propagandas das marcas Trifil, Renner e Dove possibilitam ao público fazer uma leitura social de reconhecimento e valorização das mulheres pretas?

(Espera-se que os educandos percebam que as marcas Trifil e Dove validam os preconceitos, legitimam apenas um padrão de beleza e, portanto, discriminam as diferenças. Não criam alternativas em suas propagandas para superação do racismo, principalmente em relação à mulher preta.)

b) Pesquise, no site dessas empresas, se elas possuem políticas de enfrentamento às desigualdades sociais e raciais.

(Atividade para ser feita em casa e o registro da conclusão da pesquisa deve ser socializado em sala.)

Aula 8 – Propaganda - mulher preta e sua situação de vida

Professor (a): Esta aula será dividida em dois momentos. Todas as atividades da aula serão feitas em dupla. No primeiro momento, a propaganda será projetada e os educandos poderão, caso tenham acesso, usar também seus celulares como recurso de apoio, para responderem às perguntas. No segundo momento, após receberem a propagandas e responderem às perguntas da atividade 2, a correção poderá ser coletiva, discutindo e acrescentando informações às respostas dos educandos.

Figura 8 – Propaganda 8



Fonte: NOVO... (2022).

Propaganda 8. Disponível em: <https://youtu.be/XGs3Ou7dCqQ> (30 seg.). Acesso em: 14 fev. 2022.

Primeiro momento

a) Descreva com riqueza de detalhes a protagonista da propaganda nos 02 cenários em que ela aparece.

Cenário 1: em um ambiente de uma casa/apartamento.

Cenário 2: no castelo.

O que você observou?

(Espera-se que os educandos vejam que uma mulher preta simplesmente vestida se transforma em uma linda princesa. Problematizar: na realidade do dia a dia não é assim que as coisas acontecem. Há uma romantização da situação da mulher preta que não condiz com realidade e situações cotidianas enfrentadas pelas mulheres pretas na sociedade brasileira. A maioria das mulheres pretas não vive um conto de fadas por causa das diferentes violências a que são

submetidas, por causa do racismo, pelo pouco acesso à educação, pelos empregos subalternizados...)

b) A história contada na propaganda nos remete à outra história, um conto de fadas. Que conto é esse? Quem era a protagonista desse conto tradicional? O que difere uma história da outra?

(Nome do conto Cinderela. Espera-se que os educandos percebam que embora sejam mulheres: uma é branca e outra é preta. E diferentemente da história tradicional, na propaganda, é a protagonista quem escolhe com que homem (branco) ela quer dançar. É ela quem o tira para dançar, A iniciativa é dela. Ela também não sai correndo do baile, conforme história original. Problematicar: No cotidiano, é assim que acontece com as mulheres pretas?)

c) Quem assume o papel de madrasta na propaganda? Descreva-a.

(Uma mulher branca, mais velha, sugere ser a rainha e com olhar muito desdenhoso para a princesa. Essa personagem legitima o lugar de destaque e de poder da mulher branca na propaganda.)

d) Descreva os 2 cenários presentes na propaganda e, em seguida, responda:

O que permitiu a protagonista voltar no tempo e se transformar em uma linda princesa?

(O perfume Floratta.)

e) O que possibilitou que a protagonista conectasse o presente ao passado como também a escolha de seus pretendentes?

(O celular. Recurso tecnológico que também permitiu que o sonho de se tornar uma princesa fosse concretizado. Problematicar com os educandos a importância da tecnologia para, por um lado, inovar, transgredir comportamentos e regras e, por outro, legitimar comportamentos tradicionais e validar o racismo e diversos preconceitos sociais.)

f) Enumere outros elementos que fazem parte dos cenários e que possibilitam ao leitor entender a mudança de tempo na propaganda.

(Principalmente é importante que os educandos percebam o som que faz na mudança de tela do celular no tempo presente é o mesmo som no passado, quando há a escolha entre os pretendentes. Isso cria efeitos de sentidos muito interessantes.)

Sobre a linguagem da propaganda

“Venha viver uma época de romance, mas romance do seu jeito”.

Essa frase é um convite. Podemos considerar esse convite inclusivo?

(Problematicar com os educandos — Possível interpretação: o convite sugere ser inclusivo porque quem protagoniza a propaganda é uma mulher preta. Entretanto quem está convidando para viver uma época de romance é uma outra voz que aparece na propaganda. E sugere

convidar outras mulheres pretas a adquirirem esse produto e ficarem mais envolventes e sedutoras, como as brancas? Será? Entretanto é sempre bom levar para a discussão que o conceito de inclusão é para todas e todos. E no caso da propaganda, não apenas para algumas mulheres pretas que são magras, bonitas e que possuem corpos esculturais e tenham também condições de adquirir o produto anunciado. Isso é inclusão? Ou estratégia de venda do mercado capitalista? Professor/a, discutir com os educandos essas questões.)

Segundo momento

Figura 9 – Propaganda 9



Fonte: O CABELO... (2021).

Figura 10 – Propaganda 10



Fonte: COM... (2021).

Propaganda 9. Disponível em: O CABELO também precisa de proteção no verão.! Deslize e confira três simples, mas toda a diferença para os fios. E lembre-se: não importa o seu tipo de cabelo ou quanta hidratação você precisa, a Monange tem sempre uma linha para a sua rotina de autocuidado dos fios. Conte conosco. Monange Oficia. 115 dez. 2021. Instagram: @monangeoficial.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXhY51mrzMt/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 09 abr. 2023.

Propaganda 10. Com o passar do tempo, o estresse do dia a dia, os amores, os filhos, o sol, as baladas e a falta de hidratação, nossa pele sofre. Para recuperar o colágeno perdido temos a solução perfeita: o Protinol. Você já usa algum dos produtos dessa família? Bora usar! Avon Brasil. 05 set. 2021. Instagram: @avonbrasil. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/CTccLwMrL4V/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em 09 abr. 2023.

Compare as propagandas acima para responder:

a) Em qual mídia essas propagandas foram veiculadas? (No Instagram.)

b) Que tipo de público tem acesso ao Instagram?

(Espera-se que os educandos pontuem que quem tem acesso, primeiramente, ao Instagram é quem tem acesso à internet. E depois pontuem que diferentes públicos acessam o Instagram, Crianças, adolescentes, adultos e idosos. Ou seja, um público bem diverso: de diferentes gêneros, de diferentes classes sociais e de diferentes raças.)

c) Que tipo de público consome os produtos anunciados nas propagandas 9 e 10? (Majoritariamente pessoas do sexo feminino: jovens e adultas.)

d) Quais são as empresas que produziram os produtos?

(Avon e Monange.)

e) Pesquise: Essas empresas têm uma política de enfrentamento ao racismo e superação das desigualdades sociais e raciais?

f) O que significa um cabelo perfeito para você?

(Resposta pessoal.)

g) E o cabelo imperfeito? No contexto brasileiro, existe cabelo imperfeito?

(Resposta pessoal. Trazer novamente para o debate o racismo institucional e o racismo estético.)

h) O que essas duas propagandas presentes na atividade 2 têm em comum?

(Mulheres pretas, esteticamente lindas para a sociedade. Ambas estão nas capas de duas revistas que comercializam produtos de beleza/cosméticos e perfumaria para majoritariamente o público feminino. Parecem ser mulheres magras. Espera-se que os educandos também percebam que há um padrão para a beleza negra como há para a beleza branca. As mulheres pretas ou brancas que estão fora desse padrão estético são marginalizadas e discriminadas. Trazer para o debate o racismo estético.)

i) Agora compare as três propagandas estudadas nesta aula e responda. O que elas têm em comum?

(Espera-se que os educandos percebam que são mulheres pretas protagonizando comerciais de produtos de beleza, de perfumaria. E que há também um padrão de mulher preta selecionado, permitido para estar na mídia. Problematizar: Quem são mulheres pretas presentes nesses lugares sociais de grande visibilidade? Elas fazem parte da realidade dos educandos?)

j) É possível ver mulheres pretas protagonizando outros tipos de propagandas para além de propagandas que comercializam produtos de beleza e cosméticos para público feminino? (Questão para ser debatida em sala de aula com os educandes.)

Aula 9 – Propaganda – mulheres com diferentes cores de pele

Professor (a): Atividade para ser realizada individualmente.

Figura 11– Propaganda 11



Fonte: LANÇAMENTO (2022).

Propaganda 11. Disponível em: <https://maggapps.com/app/revistanatura/ciclo-04-2022>.

Acesso em: 09 abr. 2023.

a) Descreva 3 características para cada uma das mulheres presentes nessa propaganda. Depois responda: O que há em comum entre elas e o que as diferenciam?

(Espera-se que os educandes pontuem que são mulheres esteticamente bonitas, porém elas trazem suas diferenças: duas são de peles mais escuras, ou seja, pardas ou pretas e uma mulher é de pele branca.)

b) Que mulher ocupa a posição central na propaganda? Como podemos interpretar essa escolha? (Espera-se que os educandes percebam que quem ocupa a centralidade da propaganda é uma mulher branca e, sugestivamente, por tradição e privilégios, pode-se tornar o centro das atenções.)

c) Sobre o universo feminino, em especial, sobre a beleza da mulher, o que essa propaganda coloca em evidência?

(Espera-se que os educandos percebam que, em se tratando de beleza, quem está fora do padrão: tanto a mulher branca quanto a mulher preta são frequentemente descartáveis, marginalizadas para publicidade e para sociedade.)

Sobre a linguagem da propaganda

a) Na expressão # meu vermelho, a palavra vermelho está se referindo a que ou a quem? Explique.

(Refere-se ao perfume, pode também estar se referindo ao batom e às roupas usados pelas mulheres.)

b) Qual é a função da hashtag # nessa propaganda? Pode ser considerado um elemento de linguagem?

(Sim, por ser um elemento semiótico e ser frequentemente utilizado em diversos tipos de textos com o objetivo de “linkar” esses textos à realidade virtual.)

c) Una é o nome do perfume. Que conexão pode ser estabelecida entre esse nome e as mulheres dessa propaganda?

(Sugere unir a diversidade da mulher brasileira ao mesmo tempo que evidencia as diferenças dessas mulheres, tornando cada uma única e individual. Bora questionar com os educandos. E na individualidade que elas trazem, é possível que todas elas têm/gozam dos mesmos prestígios sociais?

Problematizar com os educandos. O que significa ter prestígio social e quem são as pessoas no Brasil que se beneficiam desses prestígios? E o desprestígio social? Quem ocupa o lugar de desprestígio na sociedade e por quê?)

Ampliando o conhecimento

Em casa, faça uma pesquisa no Instagram: @naturabrofficial com o intuito de observar a presença de mulheres pretas divulgando os produtos em suas postagens. Em seguida responda.

a) Qual é lugar atribuído a elas nesse espaço? Houve ou não uma valorização, um reconhecimento dessas mulheres na rede social dessa empresa? Explique.

b) Após analisar o perfil da Natura no Instagram, é possível deduzir que é uma empresa, uma das maiores no ramo de cosméticos e produtos de beleza do Brasil, comprometida social e politicamente em defesa da diversidade, da valorização das diferenças e da superação do racismo?

Aula 10 – Propaganda – diversidade de mulheres pretas

Professor (a): Aula coletiva. A propaganda será projetada em sala e as perguntas serão individuais e, em seguida, a correção será feita coletivamente.

Figura 12 – Propaganda 12



Fonte: DEVASSA (2022).

Propaganda 12. Disponível em: <https://youtu.be/sZHrmN2fiE> (1min.). 5 de julho de 2022.
Acesso em: 22 mar. 2023.

- a) Qual marca de empresa está presente na propaganda?
(Devassa.)
- b) Quando essa propaganda foi produzida?
(Em 2022.)
- c) Em que tipo de mídia essa propaganda foi veiculada?
(Televisão aberta, majoritariamente.)
- d) Que tipo de público assiste à programação da televisão aberta?
(Público em geral, entretanto com maiores percentuais de adultos: homens e mulheres.)
- e) Qual tipo de público consome o produto anunciado?
(Espera-se que os educandos pontuem ser um público diverso: homens e mulheres, com predominância para o público masculino.)
- f) Como você observa a ausência de pessoas brancas em uma propaganda produzida em 2022?
Em outras palavras, como você observa uma propaganda produzida somente com pessoas pretas em 2022?

(Espera-se que os educandos percebam o avanço ao enfrentamento ao racismo. Uma outra colocação e valorização para os pretos e pretas no mercado midiático, pelo viés das propagandas, mesmo que seja para atender às demandas do sistema capitalista.)

Hora de ampliar conhecimento

a) Descreva as características das mulheres dessa propaganda.

(Para além da cantora, que é uma mulher que atende ao padrão de beleza para ocupar esse espaço, há uma diversidade de mulheres pretas: gorda, magra, alta, de trança, de cabelos cacheados, mulheres anônimas e famosas, que acompanham a protagonista durante toda a propaganda.)

b) Quais elementos da cultura Afro-brasileira podem ser identificados nessa propaganda?

(Para além das pessoas: homens e mulheres todos e todas pretas, os sons da música, o colorido do cenário e das roupas dos (as) participantes da propaganda, a alegria. Entre os vários elementos da cultura afro-brasileira, há um que merece destaque: a expressão “nossa essência” está localizada em cima de um quadro cuja imagem é de uma mulher negra que está sendo pintada por um grafiteiro negro.)

c) Qual é a essência do Brasil?

(Possível resposta: a diversidade do povo brasileiro e não a cerveja.)

Hora de comparar

Figura 4 – Propaganda 4



Fonte: DEVASSA (2012).

Propaganda 4. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/diversas/mulheres-de-olho-antigo/02032012-cerveja-devassa-tera-que-alterar-propaganda-considerada-de-teor-racista/>. Acesso em: 13 mar. 2012.

Figura 12 – Propaganda 12



Fonte: DEVASSA (2022).

Propaganda 12. Disponível em: <https://youtu.be/sZHnmN2fiE> (1min.). 5 de julho de 2022. Acesso em: 22 mar. 2023.

a) Existem semelhanças e diferenças entre essas duas propagandas da mesma marca de cerveja?

Aponte:

(Respostas possíveis — semelhanças: marca de cerveja Devassa, o produto anunciado ser uma cerveja, as protagonistas das propagandas serem mulheres pretas e a sensualidade dessas mulheres em ambas propagandas. Diferenças: o cenário das propagandas, as mulheres pretas protagonistas, a presença de mais participantes na propaganda do ano de 2022, o ano de publicação delas e o reconhecimento da diversidade étnico-racial são algumas das diferenças a serem pontuadas.)

b) Há alternativas produzidas nas propagandas que sugerem mudanças no enfrentamento ao racismo e no enfrentamento à desvalorização da mulher preta?

(Resposta pessoal.)

c) É possível apontar, após a leitura crítica dessas propagandas, quem são as mulheres que brilham nelas e, conseqüentemente, na sociedade?

(São as mulheres que atendem primeiramente às demandas do sistema capitalista: sejam elas brancas ou pretas, mas que precisam estar dentro de um padrão de beleza imposto pela sociedade e por esse sistema.: “belas”, magras e com corpos esculturais. Deve-se pontuar que as mulheres brancas são preferencialmente selecionadas para ocuparem o lugar nas

propagandas, visto que o padrão de beleza que predomina na sociedade é o branco. Por isso, o comum é vê-las nas propagandas.)

d) Por que causa um certo estranhamento ver mulheres pretas nas propagandas em posições privilegiadas?

(Por causa desse outro lugar destinado às mulheres pretas, lugar de prestígio social.

Problematizar: É possível estar havendo ou não um reconhecimento, uma valorização dessas mulheres nas propagandas com reflexo na sociedade?)

Hora de reflexão coletiva

Professor(a): deverá colocar no quadro a seguinte frase: “Como o Brasil enfrenta o racismo e seus desdobramentos na sociedade?” Em seguida, deverá ouvir dos educandos suas respostas e as registrar no quadro. Além de pedir aos educandos que as anotem em seus cadernos. Na sequência, deve explicar para a turma que o Brasil enfrenta o racismo por meio de leis que foram implementadas pelos governos democráticos (2003/2016 e 2023). E que essas leis cumprem o papel político e histórico de consertar⁶ inúmeras violências, discriminações e apagamentos sofridos pelos povos afrodescendentes e originários. Cabe ao/a professor/a explicar de maneira bem assertiva os objetivos das seguintes Leis nº 10.639/03, nº 11.645/2008, nº 12.711/2012 e nº 12.990/2014.

Aula 11 – Síntese do trabalho

Apresentação do resultado do questionário e autoavaliação do projeto de ensino. Verificar, por um lado, a partir das respostas trazidas pelos educandos, se eles conseguiram compreender a importância de se autodeclarem pretos ou pardos, reconhecendo-se, valorizando-se e se posicionando com segurança diante das diferentes situações de preconceitos e do racismo. Por outro lado, verificar também se esses educandos tiveram o entendimento de que ver a mulher preta em propagandas em lugares privilegiados é um avanço aos vários enfrentamentos ao racismo. Nessa autoavaliação, também é importante pontuar com os educandos, caso não tenham trazido para a discussão, que o sistema capitalista entendeu que a população preta é uma fonte de riqueza e pode gerar lucros vultuosos. Por isso, passou com muita “expertise” a investir nessa população. Entretanto, mesmo sabendo que a finalidade do capitalismo é o lucro, o mercado capitalista tem criado oportunidades para que mulheres pretas sejam visibilizadas

⁶ Termo adotado pela professora doutora Nilma Lino Gomes em seu livro **Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** (2022).

também em lugares privilegiados, de destaque e não subalternizados como vistos em propagandas mais antigas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Leitura do gênero propaganda e a temática da mulher negra em aula de língua portuguesa do Ensino Fundamental II” foi um trabalho produzido em meio a algumas dores na alma, de muita resiliência, resistência e superação. Mas, principalmente, foi um trabalho produzido por causa de mãos competentes, comprometidas com o ser humano e com o trabalho acadêmico de excelência.

A partir de 2015, comecei a pensar a temática mulheres pretas nas propagandas. Sob meu olhar, olhar de mulher preta, periférica e passei a observar a presença de mulheres pretas em lugares de mais prestígio social nas propagandas televisivas. Algumas propagandas foram assistidas por mim em horário considerado nobre entre 20 horas e 22 horas. Essa situação muito me inquietou. A presença de mulheres pretas e esteticamente bonitas utilizando de suas vozes, de suas imagens para vender ou anunciar um produto em um país racista e excludente despertou em mim curiosidades e me provocou a compreender o porquê dessas mulheres nas propagandas em lugar de privilégio social. Ao chegar no Mestrado Profissional em Letras, eu tinha plena convicção de qual seria meu objeto de pesquisa: mulheres pretas nas propagandas.

No decorrer da pesquisa acadêmica, tive contato com professoras e professores competentes e muito sensíveis às questões que dizem respeito às desigualdades sociais e raciais. Concernente ao referencial teórico, fui apresentada a autores e a autoras singulares que contribuíram imensamente para minha pesquisa e prática pedagógica. Agora trabalhar gênero discursivo desvinculado ao contexto social, sem chances! Afinal Bakhtin iria se irritar. Leitura sem instigar os educandos a lerem com mais criticidade e menos ingenuidade, nem pensar! Como disse e diz sempre atual Paulo Freire (2021) o conhecimento transforma e eu acrescento: leitura é conhecimento que transforma. Gonzalez (1983) e Gomes (2022) com quem muito aprendi sobre o meu caminhar, o caminhar de minha mãe e de minhas irmãs e tantas outras mulheres pretas que como caminhanes caminham Brasil a fora em meio a preconceitos, à discriminação e à desvalorização social, mas que também refazem caminhos e no “quefazer”, na contramão da história ressignificam seus percursos como mulheres pretas. E nesse novo percurso de luta social em busca de reconhecimento e valorização, vêm transgredindo pouco a pouco a lógica perversa do racismo.

O projeto de ensino tem muito desses e dos demais autores e autoras que não foram citados aqui. Projeto organizado e desenvolvido para promover a leitura crítica do racismo, dos preconceitos raciais, das injúrias por meio da criação de um projeto de ensino de leitura racial crítica que privilegie a leitura de propagandas nas quais figurem mulheres pretas em que os

educandos sejam incentivados e incentivadas a reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial dando tratamento correto à questão racial concernente à mulher preta no ambiente escolar e em outros espaços sociais. Nesse sentido, espero que esse projeto contribua para que os educandos enxerguem as mulheres pretas e vejam como elas são publicizadas, por intermédio das propagandas, para a sociedade. À medida que forem realizando as atividades do projeto, compreendam o lugar naturalmente destinado à mulher branca e entendem o porquê dessa naturalização.

Por outro viés, o conjunto de atividades permite outras interpretações de leitura. Dentre as leituras possíveis, espero que os educandos entendam o lugar subalternizado endereçado à mulher preta, legitimando o preconceito e a discriminação racial. Ademais, espero que as atividades colaborem para que os educandos compreendam como as propagandas, num jogo perfeito de sentidos e com o auxílio de recursos tecnológicos, conduzem a mulher preta para lugares de prestígio social. E que eles se sintam instigados a questionar o porquê dessa mulher preta ocupar esse espaço. Percebam criticamente que mesmo ocupando esse espaço privilegiado e meritocrático, há regulação do seu corpo, de sua estética corporal. Há um padrão de beleza negra exigido para estar na propaganda e a mulher preta que não se encaixa nesse padrão continua apagada nos veículos de comunicação de modo geral e segregada a lugares de subalternidade na sociedade.

Apropriando-me do verbo “esperançar”, resgatado em Freire (2021), quero ter a esperança de que os educandos, durante a aplicação das atividades do projeto, identifiquem-se e se reconheçam como pretos ou pardos na escola e na sociedade. E de modo autônomo, confiantes em seus argumentos, valorizando sua cultura e sua ancestralidade, desnaturalizem o racismo, os preconceitos e as injúrias raciais.

Fechando as considerações finais, esse projeto reafirmou a importância da disciplina Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais. Disciplina que farei, especificamente, como coordenadora pedagógica, o impossível para que retorne à grade curricular da escola. Ela reeduca, educa os educandos a respeitarem às diferenças, serem mais tolerantes com os pares, menos violentos nas tratativas verbais e físicas e, enormemente, é uma disciplina que oportuniza aprofundar temáticas que são muito caras para esse público. Narrativas como as que tenho presenciado na escola talvez não estivessem acontecendo. Assistir ao choro de uma jovem educande preta de tranças longas porque um colega branco de sala referiu-se ao seu cabelo como um cabelo de macumba não é fácil. No movimento intenso de coordenação, por mais que faço intervenções para desmitificar situações racistas como essa, elas se tornam pontuais e

individualizadas. E as práticas para desnaturalizar as injúrias raciais, preconceitos, discriminações quaisquer que sejam elas precisam ser coletivas e contínuas.

A disciplina de diversidade não é a única que merece meu olhar diferenciado. Como professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental II, é muito importante planejar atividades que conversem significativamente com as realidades dos educandos com vistas à promoção de conhecimentos válidos e emancipatórios.

Em vista disso, a pesquisa que aqui, formalmente, termina e abre um leque de entendimentos para a prática docente e, principalmente, para a minha prática pedagógica. Durante o percurso do mestrado, tempo de diferentes aprendizagens, questionamentos, orientações e fortalecimentos de ações, fui construindo um projeto de ensino, com o aporte teórico de todas as referências consultadas, para as aulas de língua portuguesa. As atividades desse projeto objetivam se distanciar de aprendizagens padronizadas que pouco ou nada conversem com as demandas dos educandos, como também objetivam colaborar para que, principalmente, na escola, eles construam seus próprios conhecimentos. Conhecimentos que saiam dos muros escolares e que se esparramem por eles por outros os espaços sociais que tenham acesso possibilitando transformações éticas, humanizadoras e cidadãs. Em outras palavras, espero que o projeto contribua potencialmente para o autoconhecimento dos educandos nas questões sensíveis às desigualdades sociais, assim como para a desnaturalização do racismo, dos preconceitos dentro e fora do ambiente escolar.

Despeço-me do Mestrado Profissional em Letras tendo a certeza de que nós, professores e professoras, ao aprendermos problematizar, em aula de Língua Portuguesa, questões sociais por meio de leituras que despertem o senso crítico dos educandos, as práticas pedagógicas significativamente colaborarão para alguma transformação coletiva e social.

REFERÊNCIAS

A MULHER negra no mercado de trabalho | Jurema Werneck. 03 set. 2018. 1 vídeo (4 min. 17 seg.). Publicado por Mulheres de Luta. Disponível em: <https://youtu.be/8blhT9vdx-Q>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ABE, Stephanie Kim. 20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo à educação antirracista. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação (CENPEC), 2021.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Mirian Lúcia dos Santos (Org). **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p.72.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins fontes, 1997. p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020. p. 261-306.

BONSANTO, André. Por que estudar (com) as mídias? Comunicação e educação como práticas compreensivas, reflexivas e emancipatórias. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p.1-9, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

CAMPANHA da Bombril é suspensa por acusação de racismo. **Pragmatismo político**. 24/08/2012. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/08/campanha-bombril-acusada-de-racismo.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CARLINI Sérgio; LEE, Rita. Agora só falta você. Álbum Fruto proibido, 1975.

CAVALLEIRO, Eliane Santos dos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed., 8. reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

CERVEJA Devassa terá que alterar propaganda considerada de teor racista. Instituto Patrícia Galvão. 02/03/20212. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/diversas/mulheres-de-olho-antigo/02032012-cerveja-devassa-tera-que-alterar-propaganda-considerada-de-teor-racista/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

COM o passar do tempo, o estresse do dia a dia, os amores, os filhos, o sol, as baladas e a falta de hidratação, nossa pele sofre. 05 set. 2021. Publicado por AVON BRASIL. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CTccLwMrL4V/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 09 abr. 2023.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2.ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Movimento de Consciência Negra na Década de 1970. **Educação em Debate Revista**, ano 25, v. 2, p. 47-54, 2003.

DAMIANI, Magda. F. **Sobre Pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino 'UNICAMP – Campinas – 2012, p. 3.

D'ANGELO, Pedro. Pesquisa Instagram no Brasil – comportamento dos usuários do Instagram. 14/02/2022. Disponível em: <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-instagram>. Acesso em: 27 jun. 22.

DEIXA Ela Trabalhar: 'é muito mais difícil para uma mulher negra arranjar um emprego'. 05 dez. 2019. 1 vídeo (4 min. 47 seg.). Publicado por Estadão. Disponível em: <https://youtu.be/BQC-Dc6FE98>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DEVASSA – Nossa Essência É Tropical. 5 de jul. de 2022. 1 vídeo (1 min. 07 seg.). Publicado por Devassa. Disponível em: <https://youtu.be/sZHrnmN2fiE> (1min.). 5 de julho de 2022. Acesso em: 22 mar. 2023.

DOVE se desculpa por propaganda acusada de racismo. Globo.com. 10/10/2017. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Marketing/noticia/2017/10/dove-se-desculpa-por-propaganda-acusada-de-racismo.html> (repostagem de 2017). Acesso em 15 maio 2022.

ESTEREÓTIPOS negros no mercado de trabalho - Com Magá Moura. 12 nov. 2019. 1 vídeo (9 min. 36 seg.). Publicado por Nataly Neri. Disponível em: <https://youtu.be/pzR903ALs94>. Acesso em: 20 mar. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/z9wje92Etn0> (5 min. 31 seg). Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 44.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 78.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GANDRA, Alana. **Uso de celular e acesso à internet são tendências crescentes no Brasil.** 21/02/2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-02/uso-de-celular-e-acesso-internet-sao-tendencias-crescentes-no-brasil>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo. As dificuldades da Lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 28, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo Diário de uma favelada.** 7.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LANÇAMENTO Una. 04/2022. Publicado por Natura. Disponível em: <https://maggapps.com/app/revistanatura/ciclo-04-2022>. Acesso em: 09 abr. 2023.

LARA, Ana Gabriela Costa; SOUZA, Livia Cristina Pereira de. O gênero propaganda na escola: uma análise de aulas de leitura. **Gatilho Revista**, Juiz de Fora, v. 6, p. 1- 11, 2007.

LARA, Gláucia Muniz Proença. Transgressão de gêneros em textos de publicidade e propaganda. Passando dos limites? Mídia e transgressão – Casos brasileiros. Sockholm. **Review of Latin American Studies**. Thais Machado – Borges (trad.), p. 11-16, 2007.

MULHERES que brilham. “Emoções à flor da pele”. **Revista Quem**, 05/08/2004. Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/Mulheres-Que-Brilham/noticia/2014/08/mulheres-que-brilham-emoco-es-flor-da-pele.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NOVO Floratta My Blue – Romance do meu jeito. 24 de fev. de 2022. 1 vídeo (30 seg.). Publicado por: o Boticário. Disponível em: <https://youtu.be/XGs3Ou7dCqQ>. Acesso em: 14 fev. 2022.

O CABELO também precisa de proteção no verão.! 15/12/2021. Publicado por MONANGE OFICIAL. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXhY51mrzMt/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 09 abr. 2023.

OLIVEIRA, Felipe Alves. O Movimento Negro de São Paulo (1945 – 1964). In: OLIVEIRA, Felipe Alves. **Nosso imperativo histórico e a luta:** intelectuais negros/as insurgentes e a questão da democracia racial em São Paulo (1945 – 1964). Rio de Janeiro: Malê, 2021. p. 23-45.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino da língua materna. **Revista Odisseia**, n. 3, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2049>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PAPÉL da mulher na sociedade antigamente x atualmente. Direção: Ana Letícia Souza et al., 04 mar. 2020. 1 vídeo (4 min. 05 seg.). Publicado por FETEC ABTN. Disponível em: <https://youtu.be/o10vNe1hpsw>. Acesso em: 30 jan. 2019.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Dialogia na persuasão “publicitária”/ Dialogism in Advertising Persuasion. **Bakhtiniana Revista**, São Paulo: Número 9 (1), jan/jul. 2014, p. 148 – 167.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003. p. 9.

RAMALHO, Sérgio Gonçalves. Alfabetização e Letramentos (Re) descobrindo conceitos. **OPARÁ – Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação Revista**, Paulo Afonso, ano 1, v. 2, jun./dez. 2013, p. 40-50.

RENNER. Coleção PRIMAVERA-VERÃO 2021. A Estação da Virada dos Sonhos. Comercial de TV. 27 de set. de 2021. 1 vídeo (1 min. 07 seg.). Publicado por Propaganda e música by Lalala. Disponível em: <https://youtu.be/NEx3j8YEQJU>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SABÃO... em pó Viva. Propagandas históricas. Mai. 2020. Disponível em: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2020/05/sabao-em-po-viva.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. Brian V. Street: Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRIFIL – Resolvi Mudar 60. 29 de nov. de 2013. 1 vídeo (1 min. 09 seg.). Publicado por: Romulo Megda. Disponível em: https://youtu.be/4a_E1vHo42Q 29 de novembro de 2013. Acesso em: 15 abr. 2022.

VERGNA, Márcia Aparecida. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**, v. 14, n. 1, jan.-abr. Belo Horizonte, p. 1-16, 2021.

WOODSON, Carter Godwin. **A (des)educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2022.