



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA CAMPUS III - CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ADRIANO VITO CORREIA RAMOS

**O CURTA-METRAGEM EM SALA DE AULA: O GÊNERO MULTIMODAL E A
CONSCIENTIZAÇÃO CONTRA O RACISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA-PB
2020**

ADRIANO VITO CORREIA RAMOS

**O CURTA-METRAGEM EM SALA DE AULA: O GÊNERO MULTIMODAL E A
CONSCIENTIZAÇÃO CONTRA O RACISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres Araújo da Silva

**GUARABIRA-PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

R175c Ramos, Adriano Vito Correia.

O curta-metragem em sala de aula [manuscrito] : o gênero multimodal e a conscientização contra o racismo no ensino fundamental / Adriano Vito Correia Ramos. - 2020.

92 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.

"Orientação : Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva, Departamento de Letras - CH."

1. Cinema. 2. Curta-metragem. 3. Racismo. 4. Multiletramento e ensino. I. Título

21. ed. CDD 320.56

ADRIANO VITO CORREIA RAMOS

**O CURTA-METRAGEM EM SALA DE AULA: O GÊNERO MULTIMODAL E A
CONSCIENTIZAÇÃO CONTRA O RACISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

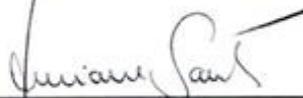
Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Letras –
PROFLETRAS da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito à
obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 28/02/2020.

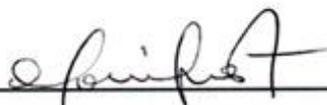
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres Araujo da Silva
Orientadora - Universidade Estadual da Paraíba



Profa. Dra. Luciane Alves Santos
Avaliadora - Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. Maria Suely da Costa
Avaliadora - Universidade Estadual da Paraíba

Dedico este projeto aos meus filhos Adriano Henriques e Elis Áurea, por serem os maiores responsáveis por todo o meu empenho e dedicação para os estudos;

À minha esposa Manuely Meira por compartilhar todos os momentos da minha vida recente, sejam eles de amor ou de dor;

A minha professora e orientadora Rosângela Neres, por compartilhar seus conhecimentos, compreensão e disposição para que esta pesquisa se tornasse possível.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Rosângela Neres por, devido ao seu vasto conhecimento, se tornar uma referência acadêmica na minha vida.

Aos meus pais por acreditarem que só com a educação seremos responsáveis para a construção de um futuro melhor para nós e nossos filhos.

Aos meus filhos, aos quais dedico todos os meus esforços, a compreensão deles me tornou mais forte para a produção deste projeto.

Aos meus professores e colegas do ProfLetras por todo o conhecimento que me foi dado nestes dois anos.

Àqueles que dedicam seu tempo na luta contra o obscurantismo intelectual e cultural em que nos encontramos e veem uma saída nas artes e na educação.

Cinema na escola deve ser inserido como projeto sócio-educativo e desenvolvido através de um método próprio de educação ativa, com a característica do “APRENDER FAZENDO”.

- Moyses Farias das Chagas

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo desenvolver uma proposta de intervenção com o cinema, a fim de proporcionar ao aluno uma experiência educacional de qualidade e refletir sobre o tema do preconceito racial na sociedade em que vivemos. Procuramos, para este fim, teóricos da área dos multiletramentos, semiótica, literatura, linguagem cinematográfica e curta-metragem. Intencionamos, também, verificar como o preconceito está presente no nosso cotidiano e a contribuição que a escola pode trazer ao discuti-lo e minimizá-lo. Para tanto, assistimos e debatemos diversas curtas-metragens com essa temática e discutimos sobre a linguagem cinematográfica e sua utilização nas aulas de língua portuguesa. Posteriormente, colocamos em prática a adaptação cinematográfica de uma obra literária (*Deus Negro* de Neimar de Barros), na qual os alunos participaram desde o roteiro até a edição final. O estudo foi realizado numa turma de oitavo ano do fundamental na cidade Olivedos-PB e contou com um total de 30 alunos. Os filmes escolhidos foram longas-metragens como *Coach Carter* (2005) e diversas curtas como *Vista minha pele* (2008), *Cores e Botas* (2010), *Preto no Branco* (2017) e *Skin* (2018). Este trabalho realizado na escola contribuiu para a formação cidadã dos alunos ao permitir que haja uma promoção do seu discurso para os demais alunos na vida escolar e extraescolar. A partir destes textos uma grande discussão foi feita em sala de aula acerca das figuras religiosas e como as vemos. Este trabalho realizado na escola contribuiu para a formação cidadã dos alunos ao permitir que haja uma promoção do seu discurso para os demais alunos na vida escolar e extraescolar. Ao mesmo tempo em que debatem as responsabilidades individuais que eles possuem como cidadãos. Nosso embasamento teórico enfocou os estudos de Rojo (2012), Molleta (2006 e 2009), Santaella (2002, 2005 e 2008), Gaulrealt e Jost (2009), Cavalleiro (2001), entre outros, e as recomendações da BNCC (2016) para o uso do cinema em sala de aula e como ferramenta pedagógica.

Palavras-Chave: Cinema. Curta-metragem. Racismo. Multiletramento e ensino.

ABSTRACT

This work aimed to develop an intervention proposal with the cinema, in order to provide the student with a educational experience of quality and reflect on the theme of racial prejudice in the society in which we live. For this purpose, we look for theorists in the area of multi-courses, semiotics, literature, cinematographic language and short films. We also intend to verify how prejudice is present in our daily lives and the contribution that the school can bring when discussing and minimizing it. For that, we watched and debated several short films with this theme and discussed about cinematographic language and its use in Portuguese language classes. Later, we put into practice the cinematographic adaptation of a literary work (*Deus Negro* of Neimar de Barros), in which students participated from the script to the final edition. The study was carried out in an eighth grade class in the city Olivedos-PB and had a total of 30 students. The films chosen were feature films such as *Coach Carter* (2005) and several short films such as *Vista minha pele* (2008), *Cores e Botas* (2010), *Preto no Branco* (2017) and *Skin* (2018). From these texts a discussion was made in the classroom about religious figures and how we see them. The project carried out at school contributed to the citizens' education of students by allowing their discourse to be promoted to other students in school and out-of-school life. At the same time, debate the individual responsibilities they have as citizens. Our theoretical basis focused on the studies of Rojo (2012), Molleta (2006 and 2009), Santaella (2002, 2005 and 2008), Gaulrealt and Jost (2009), Cavalleiro (2001), among others, and the BNCC recommendations (2016) for the use of cinema in the classroom and its use as a pedagogical tool.

Keywords: Cinema. Short film. Racism. Multiliteration and teaching.

FOTOS

Foto 1 – Cartaz de divulgação do cinematógrafo de Lumière	22
Foto 2 – Poster e imagem do filme <i>O nascimento de uma nação</i>	23
Foto 3 – Capa da primeira edição de <i>A metamorfose</i>	25
Foto 4 – Capa do filme <i>Um lugar silencioso</i>	35
Foto 5 – Cena do filme <i>Era uma vez em Hollywood</i>	36
Foto 6 – Cenas do filme <i>O poderoso chefão</i>	37
Foto 7 – Poster do filme <i>Coach Carter</i>	57
Foto 8 – Turma do 8º ano	59
Foto 9 – Concepção artística do designer gráfico especialista em reconstituição facial forense Cícero Moraes	65
Foto 10 – Fiel com uma estátua de lemanjá caracterizada como uma mulher branca	66
Foto 11 – Jesus representado pelo ator Maurício Gonçalves em <i>O auto da Compadecida</i>	67
Foto 12 – Alunos produzindo o roteiro	71
Foto 13 – Maquiagem dos atores	75
Foto 14 - Maquiagem dos atores 2	75
Foto 15 – Filmagem na mata	76
Foto 16 – Filmagem na mata 2	77
Foto 17 – Opção das palhetas de cores	78
Foto 18 – Capa do curta <i>Deus Negro</i>	79
Foto 19 – Exibição do filme para os alunos, professores e funcionários	80
Foto 20 – Layout do filme disponível no youtube	81

CURTAS

Curta-metragem 1 – <i>Skin</i> (filme de Guy Nativ)	43
Curta-metragem 2 – <i>Vista minha pele</i> (filme de Joel Zito e Dandara) ..	45
Curta-metragem 3 – <i>Preto no branco</i> (filme de Valter Rege)	46
Curta-metragem 4 – <i>Cores e Botas</i> (filme de Juliana Vicente)	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 2 - A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA.....	14
2.1 SEMIÓTICA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS	18
CAPÍTULO 3 - LITERATURA E CINEMA	22
3.1 CINEMA COMO FORMA DE ARTE	27
CAPÍTULO 4 – AUDIOVISUAL E CINEMA EM SALA DE AULA	30
4.1 O CINEMA COMO ESPAÇO DE LEITURA	32
4.2 A NARRATIVA CINEMATOGRAFICA	33
CAPÍTULO 5 – TEORIAS DO FILME: O CURTA METRAGEM EM SALA DE AULA	39
5.1 CURTA METRAGEM EM SALA DE AULA	41
CAPÍTULO 6 – METODOLOGIA	43
6.1 O racismo em debate na educação	48
6.2 Oficinas de Leitura e Produção	51
6.3 Locação e produção do curta	53
6.4 Selecionando o elenco	53
6.5 Realizando as gravações.....	54
6.6 Edição final	55
6.7 Exibição	55
CAPÍTULO 7 – ANÁLISE E RESULTADO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	89

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Podemos perceber o quanto os avanços tecnológicos têm modificado o dia-a-dia das pessoas. Apesar disso, observamos, na escola em que o projeto foi aplicado, que o processo de ensino e aprendizagem não tem avançado na mesma proporção. Isto é, a sala de aula permanece com práticas tradicionais.

Pensando nisto, o seguinte trabalho tem como objetivo principal proporcionar aos alunos um projeto que abranja os multiletramentos, o cinema (especificamente o curta-metragem), tanto em sua leitura, como em sua produção, trabalhando com a temática do preconceito racial na sociedade em que vivemos. Estando de acordo com as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Delimitamos como objetivos específicos: discutir a importância do uso dos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos; refletir sobre as características que compõem os gêneros cinematográficos, em especial, o curta-metragem; produzir um filme na escola com a participação efetiva dos alunos em todas as suas etapas.

Defendemos o ensino da linguagem aliado a outras formas de artes, com uma abordagem sociointeracionista no cotidiano escolar. Partindo dos textos (em suas variadas formas), trabalharemos a linguagem, o discurso e a produção. Com isso, coloca-se em prática o que já defende e orienta os PCNs, mas está longe de ser uma realidade na prática em sala de aula desta escola.

Nossa proposta se justifica pela necessidade de trabalharmos através de uma pedagogia dos multiletramentos, devido à grande variedade de gêneros multimodais na sociedade, devido a um mundo cada vez mais globalizado e que a escola não tem conseguido acompanhar.

Por acharmos, também, relevante o estudo do gênero curta-metragem e seu uso em sala de aula, sobretudo se levarmos em consideração o tempo de cada filme e seu valor estético. Além disso, podemos dizer que o curta é um produto audiovisual autônomo (onde os artistas têm mais controle sobre sua obra) e de fácil acesso de produção e divulgação.

A escolha do tema foi motivada pela alta presença do audiovisual no cotidiano das sociedades contemporâneas. Como mostraremos adiante, a realidade dos gêneros midiáticos produz diversas alterações, tanto no que se refere ao nível social, como psicológico. É só observarmos como as novelas e séries influenciam a linguagem, vestimentas e comportamentos dos jovens. Neste sentido, justifica-se o esforço realizado em promover a introdução dos gêneros audiovisuais no ambiente escolar.

Entre os vários gêneros disponíveis, optamos pelo cinema pela possibilidade de apresentar uma vertente informativa da realidade social e por acreditarmos que a característica lúdica pode contribuir para a motivação e interesse dos discentes.

Rojo (2012) procura abranger a multiculturalidade (característica desta sociedade globalizada) e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa. É perceptível, por nós professores, a dificuldade que alguns alunos enfrentam com relação a esses gêneros, principalmente os estudantes de baixa renda pela falta de acesso aos diversos tipos de mídia.

No que se refere à linguagem, a BNCC pontua:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2016, p. 66)

Pensando nisto, escolhemos trabalhar com o gênero cinematográfico curta-metragem, por ele se caracterizar como um recurso que fornece competências comunicativas de diferentes tipos, dentro e fora da escola. Busca-se, assim, fazer do aluno um “agente social” uma vez que essas competências o preparam para enfrentar eventuais interações em diferentes âmbitos, desenvolvendo a compreensão e expressão oral e escrita.

Procuramos também desenvolver a construção de sentidos para que os alunos busquem, com autonomia, os gêneros multimodais de forma que eles possam interagir em conjunto e conhecer novas formas de linguagens que até então não eram acessíveis a eles. Quanto a isto, a BNCC recomenda:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*.(BRASIL2016, p. 66)

Percebemos que a BNCC não só nos orienta a trabalharmos a linguagem sob uma perspectiva do conceito de letramento, mas os diversos letramentos: letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático, etc.

Essa definição de letramento é citada por Dionísio (2005), cuja teoria será discutida mais à frente, que nos mostra a necessidade de revisar e ampliar “alguns conceitos basilares no campo dos estudos das interações e no âmbito dos estudos do processamento textual” (DIONÍSIO, 2008, p.119).

Desse modo, no segundo capítulo, discutimos acerca dos multiletramentos e a sua relação com o ensino de Língua Portuguesa e o cinema. Além disto, observamos o cinema como linguagem e as habilidades necessárias para se ler um filme.

No terceiro capítulo, abordaremos a relação histórico-social entre o cinema e a literatura.

No quarto, mostraremos como a narrativa e a linguagem cinematográfica podem ser objeto de estudo, resultando em um olhar mais atento às obras assistidas. Em seguida, analisaremos as especificidades acerca do gênero escolhido, o curta-metragem, numa perspectiva de análise e de ensino. Discutimos as possibilidades de utilizarmos esse gênero cinematográfico em sala de aula, onde temos um tempo curto de aulas, e seu valor estético como forma de arte não ficando atrás dos filmes longa metragem.

No sexto capítulo, descrevemos a metodologia utilizada para colocarmos em prática a proposta de intervenção, as atividades e as oficinas realizadas ao longo do projeto.

Ao final, mostraremos como foi realizado nosso estudo em sala de aula e faremos nossas considerações finais, apontando as expectativas para a realização deste projeto e as benfeitorias implementadas pelos resultados.

Ademais, avaliaremos integralmente o trabalho desenvolvido e apontaremos algumas sugestões para práticas futuras.

CAPÍTULO 2 - A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA

Novas propostas pedagógicas urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos. Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do objeto para que seja aprendido pelo aluno sem que tenha sido por ele apreendido se fazem necessárias, indispensáveis e (FREIRE, 2000, p. 121).

Assim como Freire, Vygotsky (1991) fundamenta que o desenvolvimento das crianças é consideravelmente favorecido pelas interações sociais, sendo necessária uma nova proposta pedagógica. Sendo assim, uma proposta sociointeracionista, busca desenvolver sua capacidade de observar, descobrir e pensar, partindo do meio social para o meio individual. Segundo o autor: “O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente, se inserida no meio social” (VYGOTSKY, 1991, p. 22).

Vygotsky acredita que as relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior ocorrem dentro de um contexto social e histórico, no qual as artes desempenham um papel fundamental.

Destaca-se o papel do professor defronte ao desenvolvimento do aluno, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de desenvolver suas capacidades e fortalecer sua autoestima.

Partindo deste princípio de Vygotsky e outros teóricos sociointeracionistas, assim como a BNCC recomenda, focamos em trabalhar a diversidade de linguagem, nas aulas de língua portuguesa, e a multiculturalidade e os multiletramentos, características das sociedades globalizadas.

Sobre o conceito de multiletramento, Rojo (2012) define:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Podemos inferir que a demanda de textos multimodais ou multissemióticos, que estão presentes na contemporaneidade, exige esse tipo de competência. Ou seja, textos compostos de diversas linguagens exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para uma total compreensão.

Podemos observar, também, que o aprendizado dos alunos no que se refere à leitura dos textos não-verbais e daqueles que aliam o verbal ao não-verbal (textos multimodais), vem sendo um desafio para o professor em sala de aula. Por isso, recorreremos à Semiótica para refletir sobre esse aprendizado e elaborar as capacidades de leitura desses textos.

Sobre esse uso acentuado de recursos multimodais, Dionísio(2008, p.119) afirma que:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Para Dionísio, o letramento visual relaciona-se diretamente com a organização social e de gêneros textuais que estão presentes numa comunidade. A autora exemplifica essa afirmação com os desenhos rupestres, onde os homens das cavernas registravam a história. Certamente esses desenhos eram “lidos” pelos membros de seu grupo.

Rojo defende a "pedagogia dos multiletramentos", quando propõe a utilização em sala de aula de práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. Conforme a autora explica, a proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos.

Torna-se necessário traçar novos caminhos para uma educação voltada a essa tendência. Além disso, que fomente, no aluno, sobretudo o de classes

economicamente menos favorecidas, a curiosidade para se apropriar dos bens culturais aos quais ele não possui acesso. Sobre isso, Rojo (2012, p. 213) aponta:

No caso do ensino-aprendizagem de linguagem, acreditamos que seria interessante a escola mobilizar as novas formas de produção, circulação e recepção de discursos na contemporaneidade, a fim de subsidiar propostas de práticas de ensino que integrem culturas locais e globais, almejando a formação cidadã voltada para o desenvolvimento crítico do aluno. Tal encaminhamento implicaria, por exemplo, investimentos em práticas de multiletramentos.

É importante ressaltar que a prática de trabalhar a diversidade da linguagem já consta no BNCC, dialogando com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Sendo assim, a escola terá que inovar na perspectiva de trabalhar os textos multimodais. No que se refere ao eixo de leitura destes textos, outras habilidades serão desenvolvidas também: movimento de câmera, de luz, do espaço, como as imagens estão sendo mostradas, etc.

Sobre a BNCC, levando em conta as competências do documento aprovado em 2018, percebe-se a preocupação com a pluralidade de linguagens e de novas tecnologias:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

- 1) Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
- 2) Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo; ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
- 3) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

- 4) Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
- 5) Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- 6) Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias; produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2016, p. 63)

Podemos afirmar que existe uma preocupação com a pluralidade de linguagens e de novas tecnologias, tendo em vista que os alunos consomem abundantemente essas linguagens fora do espaço escolar, mas muitas vezes não a desenvolvem dentro dele.

Nesta perspectiva dos multiletramentos, propomos a produção de um texto/enunciado, envolvendo práticas socioculturais em funcionamento nos espaços de experiências cotidianas dos estudantes. Rojo (2012, p. 219) nos mostra uma proposta de um curta de documentário que busca “fornecer aos alunos condições apropriadas para a expressão de suas práticas locais, contrapondo-as à visão hegemônica e massiva”. A autora nos diz:

A proposta de produção de um documentário de curta-metragem seria um encaminhamento interessante para esse objetivo, uma vez que permite abordar os conteúdos passíveis de serem tematizados nas práticas socioculturais cotidianas. Além disso, esse gênero possui a mobilidade de circulação dessas práticas em diferentes esferas de interação como a escola e, preferencialmente, a rede (internet), através de sites hospedeiros como o youtube, o qual possibilita uma ampla gama de circulação e acesso às informações e aos discursos.

A partir desta ideia, discutiremos acerca do trabalho com cinema em sala de aula e os benefícios que ele pode trazer aos alunos de todas as idades. Assim como discutiremos a forma com que esta ferramenta será utilizada para que o trabalho não seja visto apenas como diversão, mas como uma prática significativa capaz de trazer melhorias, nos diversos aspectos que compõem o ambiente escolar.

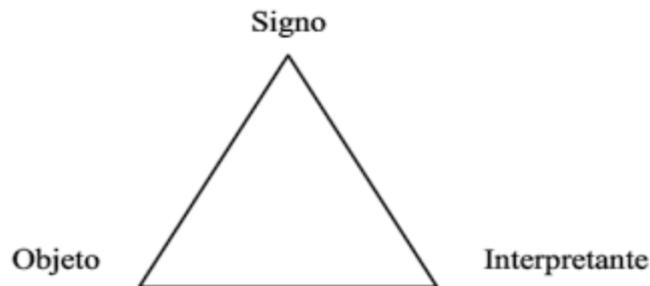
2.1 SEMIÓTICA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A semiótica é definida como o estudo dos signos, que consiste em todos os tipos de linguagens e acontecimentos culturais e todos os elementos que representam algum significado e sentido para o seu leitor, abrangendo as linguagens verbais e não verbais (oral, escrita, desenhada, gesticulada, corporal, etc).

Essa ciência dos signos, como define Santaella (2005), procura entender como o ser humano consegue interpretar as coisas, principalmente os ambientes nos quais está inserido. Desta forma, estuda como o indivíduo atribui significado a tudo o que o envolve.

Charles Sanders Peirce (1839-1914) foi um teórico da lógica, linguagem, comunicação e teoria geral dos signos. Conforme os escritos de Santaella(2002, 2005 e 2008), a obra de Peirce é muita vasta e multifacetada. Para a autora, a semiótica de Peirce é umas das disciplinas que compõem uma ampla arquitetura filosófica, concebida como ciência com um caráter extremamente geral e abstrato, membro da tríade das ciências normativas – estética, ética e lógica ou semiótica.

Na teoria semiótica peirceana, toma-se como centro dos estudos o conceito de signo. Para o autor, portanto, a relação de semiose, ou significação, só pode ser efetivada se houver a presença de três elementos fundamentais: o signo, o objeto e o interpretante. Um signo só será um signo se este representar algo, como objeto e interpretante. Vejamos:



(Fonte: SANTAELLA, 2002, p.12)

O signo é constituído por uma relação triádica e tem a função de representar. Entre as várias definições de signo que se podem encontrar nos escritos de Peirce, a que Santaella considera mais completa ou, conforme a autora, mais nuançada, é a seguinte:

Um signo intenta representar, em parte pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo se o signo representar seu objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente, de tal modo que, de certa maneira, determine naquela mente algo que é mediadamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo, e da qual a causa mediata é o objeto, pode ser chamada o Interpretante. (PIERCE *apud*. SANTAELLA, 2001, p.42-43)

Essa classificação dos signos de Peirce mostra apenas um aspecto sob o qual o signo pode ser analisado: a relação entre signo e objeto. Para Santaella (2002), o signo não é o objeto; ele apenas está no lugar do objeto, podendo representá-lo de um certo modo e numa certa capacidade. Por exemplo:

[...] a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, o esboço de uma casa, um filme de uma casa, a planta baixa de uma casa, a maquete de uma casa, ou mesmo o seu olhar para uma casa, são todos signos do objeto casa. Não são a própria casa, nem a ideia geral que temos de casa. (SANTAELLA, 2012, p. 90)

No que se refere à ciência da imagem representando o signo, Santaella e Nöth dividem o mundo das imagens em dois domínios que se completam: “O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais”, incluindo, entre outros, as imagens cinematográficas que serão nosso objeto de estudo. “O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente.”

(SANTAELLA&NOTH, 2008, p. 15). Neste domínio, imagens aparecem no nosso imaginário através de visões, fantasias, etc. Os conceitos unificadores desses dois domínios da imagem são apontados pelos autores como conceitos de signo e de representação.

Na recepção de um texto formado de imagens cinematográficas, o espectador deve identificar a correspondência estabelecida entre a linguagem construída e a informação transmitida e, a partir dela, formar representações mentais.

Assim, torna-se necessária a atenção do espectador para os fatos que são mostrados em uma cena, levando em consideração os processos estratégicos que levem a um entendimento dos signos verbais: sons, objetos, cores, movimentos, gestos, formas, etc. Segundo Santaellae Nöth:

[...] o mesmo hibridismo que aparece nas relações entre o texto escrito e a imagem, também se apresenta tanto no cinema quanto na televisão. Nesta especialmente já é possível se pensar numa gramática dos tipos possíveis de funções desempenhadas pela imagem em relação à fala: função condutora, substitutiva, complementar, subordinada, ilustrativa, etc. Disso se pode concluir que o código hegemônico desde século não está nem na imagem, nem na palavra oral e escrita, mas nas suas interfaces, sobreposições e intercursos, ou seja, naquilo que sempre foi de domínio da poesia (SANTAELLA & NOTH, 2008, p. 69).

Assim, a função do espectador motivado para fazer a leitura do texto fílmico vai além do reconhecimento da história contada. Ele irá dividir a experiência e os conhecimentos do cineasta no processo de criação.

Levando em consideração a adaptação literária para o cinema ou televisão, podemos exemplificar como o imaginário do texto literário pode vir a se tornar uma frustração ou contentamento quando adaptada ao audiovisual. Na série *Game of Thrones*¹, que se tornou um sucesso de recepção, houve uma grande quantidade de críticas sobre a representação que a série fez de determinados personagens e cenas, por eles não se assemelharem às imagens que os leitores fizeram em suas leituras.

Sobre a novela *A hora da estrela* de Clarice Lispector (1977), que, adaptada para o cinema, foi dirigida por Suzana Amaral (1985) com título

¹ *Game of Thrones* é uma série de televisão norte-americana criada por David Benioff e D. B. Weiss, e baseada na série de livros *A Song of Ice and Fire*, de George R. R. Martin.

homônimo é tida até hoje como um dos exemplos mais bem sucedidos de adaptação fílmica. Mesmo assim, Carneiro (*Apud*. Johnson, 2003) aponta:

Para evitar mal-entendidos, esclareço que *A hora da estrela* é um belo filme, uma das estrelas da cinematografia brasileira dos anos 80. Ainda assim, no confronto com o livro homônimo de Clarice Lispector [...] arriscaria afirmar que o filme é extraordinariamente insatisfatório.

A diferenciação entre essas duas obras, segundo Johnson, se dá, principalmente devido à ausência da riqueza da narração da autora e que a narrativa cinematográfica não faz jus à obra adaptada.

Já no romance de Mario Puzzo, *O Poderoso Chefão*, a adaptação cinematográfica realizada em 1978 é tida por muitos críticos como umas das melhores da história do cinema, graças, entre outras coisas, à construção dos personagens que se tornaram ícones, causando assim uma superação das expectativas vividas pelos leitores da obra literária.

Esta relação entre a literatura e o audiovisual entendido através da Semiótica é descrita por Pierce, ao demonstrar as ideias a respeito de imagens formadas mentalmente e suas representações:

Uma palavra representa algo para concepção na mente do ouvinte; um retrato representa a pessoa para quem ele dirige a concepção de reconhecimento; um catavento representa a direção do vento para concepção daquele que o entende; um advogado representa seu cliente para o juiz e júri que ele influencia (PIERCE *apud* SANTAELLA & NOTH, 2012, p.18)

Para Santaella, um filme que nasce de uma obra literária é um signo desta obra, que é, por sua vez, o objeto do signo, cujo Interpretante será o efeito que o signo produzirá nos espectadores ou intérpretes desse signo.

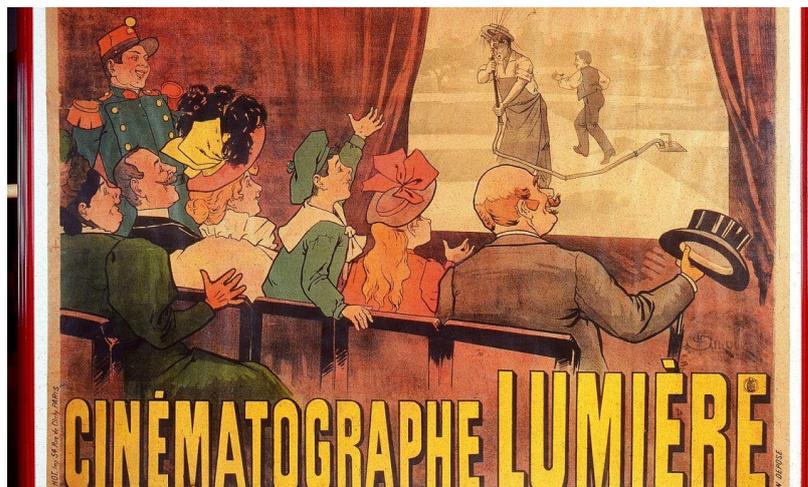
CAPÍTULO 3 - LITERATURA E CINEMA

A literatura moderna está saturada de cinema. Reciprocamente, esta arte misteriosa muito assimilou da literatura. Se o cinema muitas vezes foi considerado por alguns um divertimento de ilhotas, passatempo de iletrados, ou expressão de recusa da lógica cartesiana, é, por outros, reconhecido como um novo realismo estético capaz de engendrar formas originais e sobretudo ritmos próprios de traduzir a civilização contemporânea (EPSTEIN IN XAVIER, 1991, P.269).

No começo do século XX, mesmo sendo uma inovação, não se pensava em cinema como arte, longe disso. Era um instrumento que permitia mostrar imagem em movimento com a finalidade de entretenimento em feiras e lugares de aglomeração popular, um “divertimento de ilhotas” com cita Epstein em 1921.

As plateias da burguesia frequentavam o teatro, que era uma forma de entretenimento considerada mais admirável. Georges Duhamel, discorrendo sobre o cinema, expõe que ele é “uma máquina de embrutecimento e de dissolução, um passamento de iletrados, de criaturas miseráveis iludidas por sua ocupação.” (FERRO, 1975, p.84)

Foto 1



Cartaz de divulgação do cinematógrafo Lumière²,

No entanto, o cinema demonstrou que poderia se tornar uma indústria artística e muito lucrativa. Assim, procuraram tornar o público mais amplo e

² Disponível em: <https://www.incinerrante.com/cursos/historia-do-cinema-e-do-audiovisual>

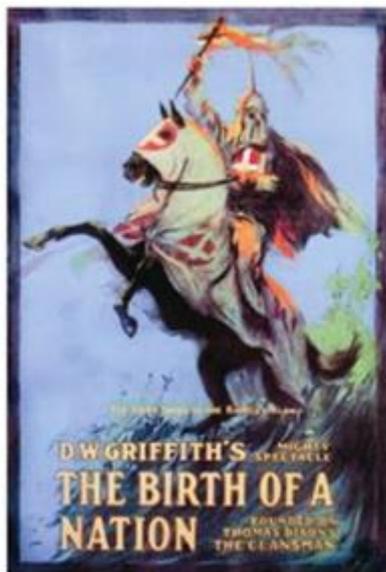
retirar o caráter de vulgaridade que tinha a invenção dos irmãos Lumière, tentando atingir cada vez mais os espectadores burgueses.

Uma das formas de tirar essa pecha de “vulgaridade” do cinema foi aliá-lo à literatura, uma arte mais nobre e respeitada pelo tempo que tinha em relação à sétima arte. Iniciou-se assim uma relação entre o teatro, o cinema e a literatura. Neste contexto, Aguiar (2003, p.119) observa:

Se pensarmos no desenvolvimento do cinema no século XX, veremos que parte considerável das produções seguiu ou perseguiu enredos e personagens consolidados primeiro na literatura, seja pelo prestígio com o público obtido por determinados autores e determinadas obras, seja pela segurança que advém da adaptação de obras consagradas.

A exemplo disso, em 1915, o cineasta estadunidense David Wark Griffith, um admirador da Ku Klux Klan, dirigiu o filme controverso e recheado de conteúdo racista, *O Nascimento de uma Nação*, baseado no romance e na peça *The Clansman*, ambas de Thomas Dixon. Uma das primeiras obras adaptadas da literatura e marcou como um pontapé inicial para que outras obras também passassem dos livros para as telas.

Foto 2



Poster e imagem do filme O nascimento de uma nação, 1915.³

³ Disponível em: <https://www.indagacao.com.br/2019/07/uerj-2020-o-filme-o-nascimento-de-uma-nacao-lancado-em-1915-foi-baseado-no-livro-the-clansmen-publicado-em-1905.html>

Posteriormente, grandes filmes surgiram de adaptações literárias como a obra *The Trial* (1962), filme baseado na obra *O Processo*, de Franz Kafka. Welles considerou este um dos seus mais gratificantes filmes realizados. Recentemente, tivemos a adaptação da franquia *O Senhor dos Anéis* (2001-2003), um clássico da literatura inglesa, que virou recordista de estatuetas do Oscar.

Essa tendência de adaptações literárias também se estabeleceu no Brasil, dentre as várias obras podemos destacar:

- *Macunaíma* (1969) de Joaquim Pedro de Andrade, baseou-se no texto homônimo de Mário de Andrade, inspirado no modernismo da Semana de 1922. Em novembro de 2015, o filme entrou na lista feita pela Associação Brasileira de Críticos de Cinema (Abraccine) como um dos 100 melhores filmes brasileiros de todos os tempos.
- *A hora de estrela* (1985), de Suzana Amaral, pautou-se na obra homônima de Clarice Lispector. Na obra literária, a ênfase está na personagem “Macabéa”; e, no filme, a ênfase está no foco narrativo.
- *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2001), de André Klotzel, baseou-se em Machado de Assis e boa parte do roteiro empregado no filme constitui-se de citações literais do escritor.
- *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles, pautou-se no romance de Paulo Lins. O filme é considerado um dos filmes brasileiros mais importantes de todos os tempos, sendo enaltecido pela crítica especializada.

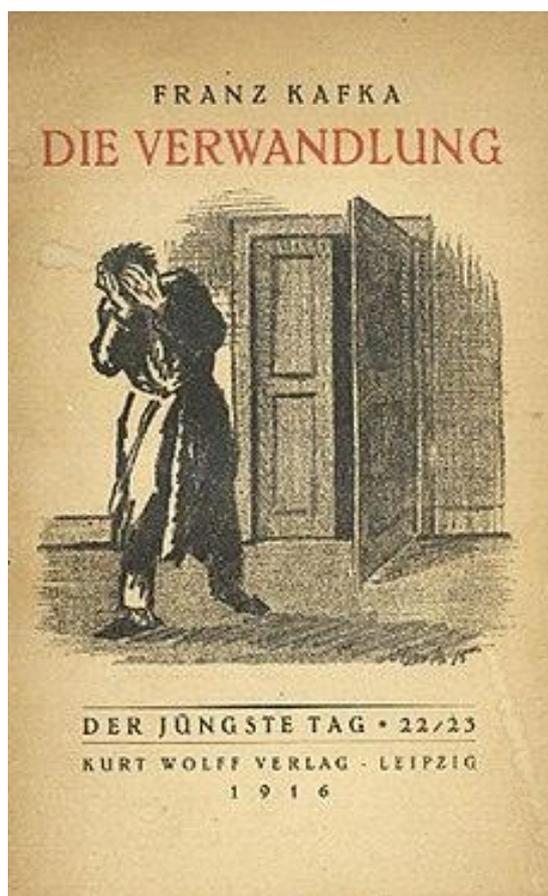
Os curtas metragens, da mesma forma, possuem vastos exemplos de adaptações que se tornaram sucesso. O escritor tcheco Franz Kafka é certamente um dos autores mais adaptados para o audiovisual (longa ou curta). Vejamos um trecho que inicia sua obra *A metamorfose* (1915), considerado relevantemente imagético e de grande representatividade para a adaptação:

Numa manhã, ao despertar de sonhos inquietantes, Gregório Samsa deu por si na cama transformado num gigantesco inseto. Estava

deitado sobre o dorso, tão duro que parecia revestido de metal, e, ao levantar um pouco a cabeça, divisou o arredondado ventre castanho dividido em duros segmentos arqueados, sobre o qual a colcha dificilmente mantinha a posição e estava a ponto de escorregar. Comparadas com o resto do corpo, as inúmeras pernas, que eram miseravelmente finas, agitavam-se desesperadamente diante de seus olhos.[...] (Kafka, 1997, p.1)

Em relação à literatura comparada e adaptação literária, *A metamorfose* de Franz Kafka é uma obra fundamental. Tornou-se música, longa-metragem, curta-metragem, curta de animação, história em quadrinhos, dentre outras mídias, além de ter inspirado diversos escritores e cineastas em filmes e séries.

Foto 3



Capa da primeira edição de *A Metamorfose*, de Franz Kafka⁴

A metamorfose narra a história do caixeiro-viajante Gregor Samsa. Talvez essa tenha sido a obra mais popular que Kafka criou. O personagem que acorda “de sonhos intranquilos” e se acha transformado em um inseto

⁴ Disponível em <https://www.news.ucsb.edu/file/kafka-metamorphosis-1915firstjpg>

monstruoso habita o imaginário moderno. A criação de um curta adaptado geralmente é feita utilizando contos por, obviamente, serem mais curtos que os romances. Entretanto essa obra de Kafka foi adaptada para os dois gêneros (curta e longa-metragem). Bastou, para isto, que o cineasta fizesse um corte criativo da obra escolhida.

Da mesma forma, podemos observar como um conto curto como *Chapeuzinho Vermelho* se tornou um longa-metragem na adaptação de Catherine Hardwicke, *A garota da capa vermelha* (2011), utilizando elementos criativos para compor o filme.

Mesmo que os cineastas mantenham a base nas obras literárias, eles imprimem, nos filmes, suas crenças, seus objetivos e sua estilística. Desse modo, eles terminam por criar novas obras.

Diante dessa quantidade de obras literárias reescritas no cinema, podemos apontar a grande importância das adaptações para o cinema. Para Cattrysse (1992, p. 54 *apud* DINIZ, 1999), essa importância tem relação com a questão da inovação ou conservação de alguns gêneros:

[...] a adaptação pode ter duas espécies de função: uma inovadora e outra conservadora. A adaptação tem função inovadora quando a estabilidade do gênero do filme está em perigo. Mas ela terá uma função conservadora quando o gênero que está sendo importado tem uma posição bem-sucedida e estável. A função, seja conservadora ou inovadora, parece determinar a política de seleção, assim como o modo de adaptar o texto-fonte (DINIZ, 1999, p. 42).

Neste caso, as adaptações não se limitam apenas à seleção dos textos, mas também aos processos e às possíveis renovações do material cinematográfico. O próprio Orson Welles acreditava em adaptações infielis. Dizia ele: “Por que adaptar uma obra se você não pretende modificar nada nelas?”

A partir desta perspectiva, surgem sugestões de teóricos sobre as várias maneiras de se realizarem as adaptações de obras literárias para o cinema. Por exemplo, Josef (2006, p. 371) propôs três possibilidades que o cineasta deveria considerar ao realizar uma adaptação de uma obra literária para o cinema:

1) O diretor põe-se a serviço da obra e transmite o conhecimento da mesma para uma plateia de espectadores, fielmente. É o caso da adaptação de Thérèse Desqueyroux, de Emile Zola, onde se recorre com demasiada frequência, em momentos importantes da narrativa, à voz da atriz em “off”, que condensa em primeira pessoa diversas passagens do romance.

2) O diretor realiza uma espécie de parceria e tenta completar o texto literário com o acréscimo cinematográfico. Parece-nos o caso de Macunaíma, de Joaquim Pedro de Andrade (1969), em que o cineasta dialoga com a “chanchada”. O erro grave, para Baldelli, neste caso, reside num objeto híbrido que pretenda dinamizar o estático texto teatral ou literário com as acrobacias da câmera e a variação de cenários.

3) O diretor, impondo seu signo pessoal ao texto literário, distancia a obra literária do filme. O primeiro elemento da relação desce à qualidade de “matéria” e converte-se em sinônimo de pretexto ou ponto de partida.

Portanto, o diretor, ao adaptar uma obra literária, inevitavelmente não a converte; apenas “manipula uma espécie de paráfrase” tendo a peça como matéria prima. Sendo assim, o cineasta se torna um criador de outra forma artística e não um mero tradutor.

3.1. Cinema como forma de arte

Apesar de termos visto que o cinema nem sempre foi visto como uma obra artística, com o passar dos anos, foi indiscutível a classificação do cinema como arte. Martin (2007) afirma que o cinema é “uma arte que, socialmente falando, é a mais importante e mais influente de nossa época.

Porém, no ano de 2019, foi reacendida esta discussão após a polêmica entre o diretor Martin Scorsese e a franquia de filmes da Marvel⁵. Segundo o

5 Os filmes do Universo Cinematográfico Marvel (no original, Marvel Cinematic Universe) são uma série de filmes de super-heróis americana, baseada em personagens que aparecem nas publicações da Marvel Comics. Os filmes estão em produção desde 2008, e nesse tempo a Marvel Studios produziu 23 filmes, com vários outros filmes em diferentes estágios de produção. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Filmes_do_Universo_Cinematogr%C3%A1fico_Marvel

cineasta: "Eu não vejo (os filmes da Marvel). Eu tentei, sabe? Mas aquilo não é cinema".

Muito nos preocupa a classificação de um filme como "não é cinema" porque nos faz refletir. O que de fato é cinema? O que é um filme artístico e outro que não é artístico? Como diferenciá-los?

Corroboramos a afirmação de que o cinema inegavelmente é arte. Porém temos arte de qualidade e arte sem qualidade, assim como qualquer outro tipo de arte. Mas, referindo-se a um gênero multimodal, fica ainda mais complicado definir como "não arte". Afinal, um filme tem diversos procedimentos, com diversos artistas trabalhando em cada um deles. Alguns podem ser de qualidade e outros não. O mesmo vale para a literatura.

A partir do momento em que se fala que filmes como estes não são obras cinematográficas, e sim "entretenimento audiovisual", como classificou Scorsese, devido a uma má qualidade dos elementos de roteiro e direção, ele desmerece os artistas que participaram de outros processos do filme e que fizeram isso com qualidade (como os artistas gráficos, os figurinistas, designers, etc). Elementos como esses, também compõe um filme e são importantes para o trabalho final.

Todavia, devemos reconhecer que a forma como são produzidos os filmes atualmente, oferece muitas armas contra ele, como aponta Martin (2007). Segundo o autor, sobre o cinema:

Ele é fragilidade, por estar preso a um suporte material extremamente delicado e suscetível aos estragos dos anos; por ser objeto de registro legal somente há pouco tempo, e porque, o direito moral de seus criadores é mal reconhecido; por ser considerado antes de tudo uma mercadoria, e porque o proprietário tem o direito de destruir os filmes como bem lhe aprouver; por submeter-se aos imperativos dos capitalistas, e porque em nenhuma outra arte, as contingências materiais têm tanta influência sobre a liberdade, sobre os criadores. Ele é futilidade, por ser a mais jovem de todas as artes, nascida de uma técnica comum de reprodução mecânica da realidade; por ser considerado pela imensa maioria do público uma simples diversão que se frequenta sem cerimônia, porque a censura, os produtores, os distribuidores e os exploradores podem cortar os filmes à vontade [...] Ele é facilidade, por apresentar-se geralmente sob a capa do melodrama, do erotismo ou da violência; por consagrar, numa parte de sua produção, o triunfo da estupidez; porque é, nas mãos dos poderosos do dinheiro que o dominam, um instrumento de imbecilização, fábrica de sonhos. (MARTIN, 2007, p. 14)

A visão do autor é próxima à do diretor Scorsese, que faz questão de separar a indústria da arte em si. Embora Scorsese também seja parte integrante da indústria, podemos citar o exemplo da produção *O irlandês* (2019) da Netflix. Apesar disto, podemos dizer que, na maioria das vezes, quanto maior é a ambição financeira sobre um filme, menor é o poder que o artista tem sobre sua obra.

Felizmente, como aponta Martin (2007), isso não impede a beleza estética de diversos filmes que são produzidos com a preocupação de serem obras-primas e, a partir daí, possamos afirmar que o cinema é uma arte “que conquistou seus meios de expressão específicos e libertou-se plenamente da influência de outras artes (em particular do teatro) para fazer desabrochar suas possibilidades próprias com toda a autonomia”.

CAPÍTULO 4- AUDIOVISUAL E CINEMA EM SALA DE AULA

Apreendi a aprender com filmes, a usufruir mais intensamente da emoção que provocam, a interpretar as imagens, a refletir a partir delas, a reconhecer valores diferentes e a questionar os meus próprios. E o fato de essa experiência ter sido tão fundamental na minha formação (muito do que conheço do mundo, das culturas e das artes aprendi vendo filmes) é uma das razões pelas quais decidi estudar, academicamente, as relações das pessoas com o cinema. (DUARTE, 2009)

O cinema tem sido uma ferramenta utilizada com mais frequência nos últimos anos na sala de aula e no ensino da linguagem. Embora esta ferramenta seja, geralmente, utilizada como pretexto para introduzir um conteúdo curricular, ela pode ser uma importante parceira na formação social do sujeito.

Com esse uso tão frequente, devemos nos questionar se a sua utilização é feita de forma eficiente ou não. Modro (2006, p.10) afirma que existe um equívoco quanto à utilização do cinema pela maioria dos professores. Segundo o autor, em pesquisa feitas em 2004 e 2005:

Via de regra, há o vídeo tapa buraco, utilizado em qualquer escola na eventual falta de um professor. Não foram poucas as vezes que foi vivenciada esta situação. Falta o professor da disciplina e vai um outro qualquer, que esteja na sua “janela”, tomar conta da turma. Agrava-se o fato se for considerado que também como regra há uma parca videoteca, que foi exaustivamente utilizada em outras inúmeras situações idênticas; ou seja, o filme, invariavelmente foi visto (mais de uma vez, diga-se de passagem) pelos alunos.

Outro erro que não se pode cometer ao utilizar o filme na aula de aula é a utilização sem haver um planejamento prévio e um fim que seja didático e relevante. O filme não deve ser um substituto das aulas e nem um instrumento de diversão, apenas. Sobre isso, Modro (2006, p.11) afirma:

Há a situação em que se passa o filme sem que haja objetivo algum que não o da diversão. Também são incontáveis as vezes em que foram pedidas sugestões de filmes para serem utilizados em alguma semana disso ou daquilo, evento esse ou aquele, e cujo propósito é apenas o de “passar um filme legal para os alunos se divertirem”.

Nesses casos, perde-se uma excelente oportunidade de utilizar o tempo da aula com um filme divertido, mas que, ao mesmo tempo, tenha uma

finalidade didaticamente valiosa, levando sempre em consideração que qualquer filme pode ser utilizado com a finalidade de uma posterior discussão. Caso seja planejado com objetivos claros e sempre voltado para a apresentação ou complementação de conteúdos, certamente será uma atividade dinâmica e agradável e, sobretudo, enriquecedora.

Igualmente, torna-se necessário que os professores estejam em constantes renovações a fim de atender às diversas demandas de letramentos da sociedade, cada vez mais atualizada com as novas tecnologias e não apenas com o longa metragem.

Entendemos que as escolas ainda priorizam a linguagem verbal e o texto escrito; no entanto, acredita-se que os estímulos visuais também contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pellegrini (2003):

A cultura contemporânea é sobretudo visual. Vídeo games, videoclipes, cinema, telenovela, propaganda e histórias em quadrinhos são técnicas de comunicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside sobretudo na imagem e, secundariamente, no texto escrito, que funciona mais como um complemento, muitas vezes até desnecessário, tal o impacto de significação dos recursos imagéticos (PELLEGRINI, 2003, p. 15).

Ao inserir em sua prática pedagógica situações de leitura de gêneros multimodais, o professor, além de contribuir para a melhoria da qualidade das produções destes gêneros, está também colaborando direta e indiretamente para as inúmeras e diferentes situações de aprendizagem, nas quais a compreensão é fundamental.

Segundo Almeida (2001), a inserção do audiovisual em ambientes de educação favorece consideravelmente a eficiência da aprendizagem. Para o autor, a utilização dos audiovisuais:

[...] possibilitam a contextualização das aprendizagens, considerando a prática social do aluno no processo educativo, favorecendo a transferência do aprendido para situações reais; amplia os conceitos curriculares, associando a diversos recursos, como o livro didático, jornais, revistas, entre outros; favorece o desenvolvimento de valores para direcionamento positivo do próprio lazer, provocando mudanças nas referências dos alunos; oportuniza a discussão sobre questões éticas para desenvolver o posicionamento pessoal reflexivo sobre essas questões e superar atitudes alienadas; estimula a habilidade de formar e emitir opiniões, incorporando novas ações à sua prática;

desenvolve o raciocínio reflexivo, da autonomia e da capacidade de selecionar; habilita o aluno para o desvelamento da mensagem subliminar dos textos [...].(ALMEIDA, 2001, p.14-15)

Neste sentido, a ampla oportunidade que os recursos audiovisuais trazem para a sala de aula não deve ser encarada pelo professor como um entretenimento, apenas. Os alunos podem pensar isso, não o docente. É preciso, acima de tudo, um planejamento para que não seja encarada como uma atividade sem finalidades pedagógicas. Neste caso, torna-se importante uma reflexão acerca das vantagens e desvantagens de se trabalhar com essas ferramentas em sala de aula.

4.1 O CINEMA COMO ESPAÇO DE LEITURA

Ensinar a ler o filme é ensinar a ler o mundo. Ensinar a representar por meio de um filme é ensinar a reorganizar o mundo a partir de seu ponto de vista sobre ele. Ler, neste caso, significa interpretar sinais, isto é, aprender a colher sua realidade significativa. Sobre isto, Taddei (1981) conceitua que a leitura do filme significa, em poucas palavras, chegar a conhecer o que o filme diz, isto é, a ideia que o diretor, através do filme, comunica.

Para Jean Cocteau, “um filme é uma escrita em imagens”; para Alexandre Arnoux, “o cinema é uma linguagem de imagens, com seu vocabulário, sua sintaxe, suas flexões, suas elipses, suas convenções, sua gramática” (*Apud*.MARTIN, p. 16).

O filme recorre a estratégias variadas que constroem o sentido, sejam eles em linguagem escrita ou imagética e, conforme Freire (2006), não seriam tão diferentes. Nas palavras do autor:

Não seriam eles também [textos escritos], assim como os filmes, construções, fabricações, artefatos elaborados a partir de informações coletadas e organizadas por alguém que, para lhes dar significado, nelas injeta sua própria subjetividade? Por que razão a presença dessa subjetividade seria um apanágio dos cineastas? (FREIRE, 2006, p. 709).

Podemos afirmar que o cinema é linguagem e todo filme é uma obra de linguagem feita de forma proposital pelos realizadores para comunicar algo.

Neste caso, o filme, enquanto linguagem, estimula nos alunos variadas formas de interpretações e representações e as suas próprias leituras sobre o cinema.

Buscaremos também, com este trabalho, que entendamos a linguagem audiovisual como algo que necessita de uma leitura específica, como a literária, mas que são duas linguagens distintas. Segundo Moletta (2014, p.15):

Enquanto a linguagem textual da literatura utiliza as palavras e a imaginação do leitor, a obra audiovisual apresenta a imagem pronta ao espectador, somada aos recursos de som e efeitos sonoros, trilha sonora musical, diálogos, além de textos em sobreposição, como créditos e legendas. No livro imaginamos; no filme, vemos e ouvimos.

Essa leitura, portanto, compreende olhares diferenciados, mas não menos importantes. Deve-se partir da perspectiva de que é tão importante sua apreciação quanto a sua leitura. Essa apreciação e leitura, entretanto, demanda um mínimo de informações sobre os vários aspectos da sua linguagem e sobre os meios utilizados para sua análise.

Podemos dizer que existe uma dificuldade de leitura do audiovisual por parte dos estudantes e demais espectadores. Nesse caso, o estudo de gêneros multimodais efetivado tanto do ponto de vista da linguagem, como do ponto de vista narrativo, e que veremos mais adiante, faz-se relevante. Sobre essa dificuldade, Gaudreault (2009) pontua:

As dificuldades das descrições linguísticas do visual devem-se ao fato de que “a imagem mostra, mas não diz”, portanto, cabe o questionamento de como o plano cinematográfico significa e como ele narra. Essas duas questões são tratadas por Metz, na medida em que ele não questiona o que os filmes narram. Para ele, prioritário é compreender como a imagem móvel – que pode estar aquém da narrativa – significa. (GAUDREULT, 2009, p. 37)

Portanto, o cinema ajusta-se como recurso didático, pois se trata de uma linguagem inventiva, uma narrativa formada de uma sucessão de espaço e tempo, localizada entre o início e o fim de sua projeção, que comporta temas e conteúdos diversos.

4.2 A NARRATIVA CINEMATOGRAFICA

No que se refere à adaptação literária, é importante refletirmos acerca da narração. Afinal, como funciona a narração cinematográfica e como ela se

diferencia da narração literária num exemplo de adaptação fílmica? Sobre essa questão, Gaudreault (2009) esclarece, sob a ótica das considerações semiológicas, sobre o cinema:

[...] o filme é de uma complexidade maior que o romance, em razão da multiplicidade de suas matérias de expressão, a narratologia não é, portanto, uma simples adaptação, para o cinema, da narratologia literária. (GAUDREULT, 2009, p. 14)

Entendemos, portanto que a narrativa cinematográfica não deve ser tratada como uma variante da narrativa literária, e sim como outra forma dotada de peculiaridades (as relações imagens-som ou sobre o espaço, por exemplo) que diferenciam essas duas linguagens. Nesse caso, quando pensamos em som e imagem, deve-se levar em conta que existe uma “dupla narrativa”, sendo tarefa do espectador estabelecer uma relação de causa e efeito sobre os dois.

Sobre isso, Pellegrini (2003) explica a diferença entre a captação dos recursos imagéticos de uma obra audiovisual como cinema ou telenovelas (produtos mais acessíveis a todos, segundo a autora). Sobre as narrativas visuais do cinema e novelas a autora diz:

O que se capta, em primeiro lugar, é um *contexto demonstrativo* em vez de um contexto verbal: percebe-se pela vestimenta, caracterização e comportamento das personagens, pelo lugar onde estão, por seus gestos e expressões faciais, se se trata de drama ou comédia, em que época se desenvolve o enredo, enfim, de que modo o espectador está sendo convidado a fruir aquele conjunto de significados visuais componentes de uma trama. (PELLEGRINI, 2003, p. 15)

Dessa forma, podemos dizer que formamos uma narrativa com a ajuda de outros elementos imagéticos e sonoros, este referente à trilha sonora, os sons ou a ausência deles, que se comunicam diretamente, sem a necessidade de palavras.

Gaudreault, ao tratar deste tema, lembra de um filme publicitário francês que mostrava “um copo que, diante de um fundo neutro, se esvaziava sozinho, enquanto se ouviam trechos de conversas (“beba mais um copo antes de partir!”), ruídos de pneus de automóveis que partiam e, finalmente, o horrível choque provocado por um acidente. Para chegarmos ao entendimento do anúncio precisávamos fazer a leitura dessas duas narrativas (imagens e som).

Em relação ao uso do som, podemos citar um cineasta que fez da ausência deste artifício um elemento para a construção da narrativa. *Um lugar silencioso* (2018), dirigido por John Krasinski, mostra criaturas monstruosas, cuja origem não é revelada, que dizimaram a maior parte da população do planeta, o que obriga os sobreviventes a se adaptarem a um mundo tomado pelo silêncio, já que o que atrai os predadores é o som.

Foto 4



Capa do filme Um lugar silencioso⁶

Neste filme específico, não é o som o elemento narrativo, mas o silêncio. Ele ajuda a criar a tensão no telespectador na torcida pelos personagens manterem o silêncio, como também auxilia a potencializar os eventuais efeitos sonoros provocados pelos personagens. Além disso, a ausência de falas (já que os personagens utilizam a linguagem de sinais) obriga os espectadores a prestar mais atenção ao som. Explorando, assim, os mais diversos ruídos na tarefa de guiar a atenção do público e ilustrar a rotina dos personagens.

Outro Recurso que constrói a narrativa é a fotografia ou cenário, que são responsáveis por passar uma verossimilhança de que o filme é ambientado onde ele se propõe. Para Martin (2007):

⁶disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-254612/>

No cinema, o conceito de cenário compreende tanto as paisagens naturais quanto as construções humanas. Os cenários, quer sejam de interiores ou de exteriores, podem ser reais (isto é, preexistir à rodagem do filme) ou construídos em estúdios (no interior de um estúdio ou em dependências ao ar livre).

Um filme que utiliza bem esse recurso é *Era uma vez em Hollywood* (2019), de Quentin Tarantino. Desde o início do filme, o espectador percebe a época, aproximadamente, na qual é inserido: Uma Hollywood do fim da década de 60 (quando ocorreu o assassinato brutal da atriz Sharon Tate e seus amigos).

Foto 5



Cena do filme *Era uma vez em Hollywood* (2019)⁷

Para montagem deste cenário, o diretor abusa de carros da época, marquises de lojas e cinemas, assim como os pôsteres dos filmes do próprio personagem Rick Dalton (Leonardo de Caprio). Com este recurso, o espectador é imediatamente imergido à época em que se passa a narrativa.

Da mesma forma, podemos destacar o uso de outro recurso neste mesmo filme: o figurino. Este recurso, assim como a fotografia, nos ajuda a identificar o tempo e o espaço em que aquela narrativa ocorre.

Podemos citar vários exemplos de produtos audiovisuais nos quais este recurso apareça de forma destacada (incomum na maioria das vezes), principalmente com a ajuda do artifício das cores. Podemos citar a série

⁷ Disponível em <https://meiobit.com/409376/os-incriveis-detalhes-que-quentin-tarantino-colocou-em-era-uma-vez-em-hollywood/>

estadunidense *Breakingbad* (2008-2013), que refletia nos figurinos e cenários as cores como composição do que estava ocorrendo ou estava prestes a ocorrer com seus personagens.

Um bom exemplo do uso de figurino para compor um personagem e a narrativa está na personagem Kay Adams (Diane Keaton) no clássico do cinema americano, *O Poderoso Chefão*, de Francis Ford Coppola. A personagem aparece desde as primeiras cenas com cores sempre muito vivas, remetendo a alegria de Kay. Com o passar do filme, aos poucos, a partir do momento em que ela vai se inserindo na família Corleone, vai perdendo as cores que a caracterizavam como uma personalidade alegre. A tristeza não só toma conta do rosto da personagem, mas de seu figurino também.

Foto 6



Cenas do filme *O Poderoso Chefão* (1972)⁸

A primeira cena faz parte do primeiro ato do filme de Coppola. Além do sorriso de Kay Adams, o vermelho do batom e de seu vestido contrasta com as cores dos figurinos das outras pessoas que participam de uma festa de casamento. Já na segunda cena, e última do filme, quando ela percebe quem era de fato Michael Corleone, com quem ela havia se casado, Kay destaca-se por seu figurino opaco, sem graça, sem alegria.

Outro elemento de identificação do personagem que podemos citar é o diálogo. Um ator, ao interpretar, deve adequar o que diz e o modo com diz, como descreve Martin (2007). Para o autor, “a fala é o sentido, mas também tonalidade humana.”

⁸ disponível em: https://www.imdb.com/title/tt0068646/characters/nm0000473?ref_=tt_cl_t10

Justamente por isso, o autor classifica a dublagem como “uma monstruosidade artística”. A partir do momento em que se dubla, perde-se um importante elemento que poderia ser apreciado pelo espectador. Martin, ao contar sua experiência negativa com filmes dublados do italiano para o francês (sua língua materna) destaca:

Vemos isso claramente nas versões dubladas para o francês de *Rocco e seus irmãos* e *O leopardo/Il gatto pardo* (ambos de Visconti): se já seria arbitrário dublar atores franceses em italiano, subtraindo a cor nacional específica a um diálogo, nada é mais catastrófico que a dublagem de filmes italianos, privando-lhes do ritmo rápido e da tonalidade cantada que fazem o charme da língua de Dante, sem falar da incompatibilidade entre a mímica gestual italiana e as palavras francesas.” (MARTIN, 2007. Pág 176)

Para Martin, o respeito à língua materna é questão de honestidade com a obra, ao mesmo tempo em que, também, é “uma prova de inteligência dramática”. Assistir a um filme na sua língua materna é aumentar consideravelmente a credibilidade da experiência narrativa que o espectador está vivenciando. Desta forma, não só a língua faz uma grande diferença, como a própria voz do personagem.

Recursos como esses citados e outros como montagem, enquadramento, movimentos de câmera, iluminação, fotografia, entre outros, são parte de um processo que, juntos, completam a narrativa de uma obra. O conhecimento de todos esses recursos pode auxiliar o espectador na leitura circunstancial do filme e mostrar-se importante na construção de sentidos e na interpretação dos elementos que compõem o audiovisual.

CAPÍTULO 5 - TEORIAS DO FILME: O CURTA METRAGEM

O curta-metragem cinematográfico equipara-se ao conto na literatura ou o haicai na poesia; trata-se de uma forma breve e intensa de contar uma história ou expor um personagem. É um momento curto em que o público quer saber o que vai acontecer no segundo seguinte, mesmo que nesse espaço de tempo efêmero o personagem tenha passado por uma vida inteira. (MOLETTA, 2009, p17).

Torna-se necessário discutirmos a noção e o conceito de curta metragem, sua linguagem e a relação com o ensino de língua portuguesa. Assim como, abordar o conceito histórico e como ele é representado atualmente no Brasil.

Discutiremos também sobre as vantagens de utilizar esse gênero em sala de aula, sobretudo se levarmos em consideração o tempo de cada filme e seu valor estético. Por fim, veremos a possibilidade e a aplicabilidade deste recurso em sala de aula.

O curta metragem possui uma estrutura própria. É um filme que varia de 30 segundos a 30 minutos. Além disso, é um filme que apresenta poucos personagens e uma densidade no roteiro e produção.

Já do ponto de vista histórico, o curta metragem, no começo do século XX, era associado a uma limitação técnica. Porém, com o passar do tempo tornou-se um grande veículo de informação, que era reproduzido através de curtos documentários, antes das seções de cinema. Posteriormente, ele se desenvolveu em maior escala como cinema de ficção.

No Brasil, na revolução de 1930, abriu-se bastante espaço para o cinema nacional, assim como também para a universalização do ensino no país, ainda muito agrário e limitado. A tentativa de utilizar o cinema para auxiliar neste processo aparece nos discursos de Vargas e dos intelectuais da época. Essa etapa é descrita por Neto (2012):

Um Decreto-Lei de 1932 cria uma “taxa cinematográfica para educação popular”, tirando do longa estrangeiro os recursos para a produção de curtas brasileiros de cunho educacional. Interferindo o Governo na exibição, o Ministério da Educação e Saúde passa a “fixar a proporção da metragem dos filmes nacionais a serem obrigatoriamente incluídos na programação de cada mês”. Ou seja, reconhece-se o espaço do filme de longa-metragem estrangeiro, mas se prevê a exibição obrigatória do filme curto nacional, classificado como educativo no

programa das salas de cinema, além, claro, da série de projetores comprados para a rede pública de ensino.

Até a década de 1950, o cinema em curta-metragem figura como essa ferramenta didática, totalmente financiado pelo estado, para reproduzir o conhecimento ou a propaganda ideológica, sendo quase nulas as produções, de fato, ficcionais e autorais, tendo em vista que a perspectiva artística não interessava aos financiadores.

Posteriormente, na década de 50, surgiram novos autores produzindo narrativas ficcionais, sem a finalidade puramente didática, mas como expressão estética, que mostravam suas visões de mundo através dos curtas metragens. Neste período, passou-se a abordar os problemas da sociedade brasileira. Levando em conta o contexto histórico, Neto (2012) afirma:

a partir de meados de 1950, uma nova geração de cineastas abre caminho para um empenho mais autoral, voltado pra as preocupações estéticas do chamado cinema moderno, advindas do pós-guerra e de movimentos como o *Neorealismo italiano*, a *Nouvelle Vague* e o *Cinema-Verdade*, franceses, e o *Cinema Direto*, norte-americano, dentre outros. Fazendo uso da ficção – ou não –, apelando para o apoio estatal e institucional – ou não –, um novo tipo de curta se impõe no Brasil graças a premiações em festivais internacionais, influenciando, inclusive, a estética da produção de longas. Começa uma segunda época do curta nacional.

A forma como se deu o desenvolvimento do cinema, tornou o longa-metragem mais valorizado; porém, como os filmes de curta-metragem têm custos de produção bem menores que os longas, o curta se tornou um formato para a experimentação e a liberdade artística. Seja feito por diretores consagrados ou estudantes, o curta-metragem sempre possibilitou uma liberdade maior de criação, pois não existem os mesmos compromissos orçamentários para sua realização.

Podemos dizer que o curta é um produto audiovisual autônomo, no qual os artistas têm mais controle sobre sua obra. O cineasta Philippe Barcinski (*apud* SPACA, 2017, p. 10) afirma:

[...] atualmente, as câmeras em celulares, os sites como youtube, tudo isso faz com que todos possam ser produtores de imagens em potencial, sem aspirações a chegar ao longa metragem. Há uma grande variedade de pessoas fazendo curtas metragem. [...] O curta é um espaço muito livre. É muito interessante trabalhar com a síntese.

Eu acho que o grande espaço do curta é a internet; acho que na internet há espaço tanto para a veiculação quanto para a exibição de filmes.

Atualmente, percebemos que este gênero, como observa o cineasta, se insere da mesma forma que as produções audiovisuais de longa metragem e ainda possui grandes possibilidades de expansão. Já podemos encontrar um grande acervo de curtas metragens de alta qualidade em portais ou plataformas de *streaming*⁹ na internet.

5.1. Curta metragem na sala de aula

Se levarmos em consideração o que já foi dito sobre o tempo que possui o curta metragem, o uso deste gênero em sala de aula se torna mais acessível, tendo em vista que as aulas variam entre 40 a 60 minutos. Mesmo que utilizássemos duas horas-aula, não daria tempo para trabalharmos com a maioria dos longas metragens, tendo sempre que pedir a aula de outro professor para aplicá-lo ou adiar a discussão para outro momento.

Porém, trabalhar com este gênero vai além da duração. Podemos apontar outras peculiaridades que tornam o curta uma ferramenta rica para se trabalhar aspectos de interação humana, como cultura e linguagem. Como exemplo disto, podemos apontar o número reduzido de personagens e diálogos, como já apontamos anteriormente; a resumida narrativa, que leva a uma resumida linguagem e ação; tempo da história, na maioria dos casos, linear; verossimilhança com a realidade, grande carga emotiva e sugestiva; além disto, geralmente apresenta desfechos surpreendentes.

Estudos realizados na EgeUniversity, na Turquia, em 2012, revelaram que os alunos aprendem com mais facilidade por meio de apresentações em multimídia ao invés de verbais. A pesquisa mostra que os alunos são capazes de se concentrar por 16-20 minutos, no máximo, durante as aulas.

A pesquisa, baseada na memorização do conhecimento, concluiu que durante uma aula baseada apenas na linguagem verbal, os estudantes se

9 *Streaming* é uma tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a Internet, e foi criada para tornar as conexões mais rápidas. Um grande exemplo de *streaming* é o site Youtube, que utiliza essa tecnologia para transmitir vídeos em tempo real.

lembram de 70% do que foi ensinado nos primeiros 10 minutos e apenas de 20% do que foi ensinado nos últimos 10 minutos. Levando isto em consideração, o uso de ferramentas multimídias ganha uma importância significativa para atrair a atenção por muito mais tempo, se forem bem organizadas em sala de aula para que os alunos lembrem do que estudaram.

Os curtas-metragens podem ser estudados sob várias perspectivas na escola. Uma delas é que eles possam proporcionar aos alunos uma habilidade de leitura diferente da convencional, o que lhes permite ter competência para perceber seus arredores e a própria sociedade em que estão inseridos.

Outro campo de pesquisa é o da produção, onde, com a mediação do professor, os alunos produzem a redação do roteiro, selecionam os atores, procuram locações, gravam e editam o próprio filme. Neste caso, os resultados são avaliados dentro da sala de aula ao longo do processo. A avaliação individual e a criatividade de grupo, sua eficácia na tomada de decisões e execução, e sua visão de cumprir tarefas em grupo.

No que se refere aos benefícios de se trabalhar o curta em sala de aula, tanto para assistir como para produzir, podemos apontar o aumento da memorização e a compreensão daquilo que está sendo passado; auxilia na formação de um pensamento criativo; além disso, permite-nos oferecer um letramento desta linguagem que é bastante utilizada no nosso cotidiano.

Portanto, percebemos que o trabalho com o audiovisual em sala de aula, especificamente o curta-metragem, não é perda de tempo e seu uso pode trazer muitos benefícios para a educação de alunos de todas as idades. Ao trazer variedade ao processo de ensino-aprendizagem e dando papel ativo aos alunos, assistir e filmar curta-metragem pode ser uma forma divertida de aprender.

CAPÍTULO 6 -METODOLOGIA

A cultura, criada pelos homens através de sua práxis e de seu trabalho, é o universo simbólico e abrangente em que eles atuam como seres conscientes. Entretanto, na medida em que os homens, em sua relação dialética com o mundo, o transformam por meio do seu trabalho, são condicionados pelos produtos de sua ação (FREIRE, 1971).

O estudo foi desenvolvido através de aulas expositivas e dialogadas acerca do gênero curta metragem, além de oficinas de roteiro e atuação para a produção final do curta. Foram trabalhadas, nestas oficinas, atividades que permitam aos estudantes desenvolver habilidades e competência necessárias para a produção de um roteiro. Igualmente, foram desenvolvidas atividades de atuação para os alunos que optarem por serem os atores do filme (além de terem a devida aprovação dos pais para a divulgação de imagem). Os demais alunos participarão da produção nos bastidores.

O projeto foi colocado em prática em uma turma de 8º ano, com cerca de 30 alunos. A escola municipal é situada no município de Olivedos-PB. A intervenção foi feita através de uma adaptação de um texto literário para um texto cinematográfico. Utilizamos, para tal, 15 aulas de 45 minutos.

O perfil dos alunos nesta sala é variado, pois a escola tem uma política de não homogeneizar os alunos de acordo com a idade, possuindo alunos repetentes e não repetentes. A idade varia entre 13 a 16 anos.

Antes de partimos para a produção, uma preparação se faz necessária para que os alunos se familiarizem com a linguagem que foi trabalhada. Para isso, assistimos a curtas-metragens premiados no Brasil e no mundo. São eles:

CURTA-METRAGEM 1



Skin – Curta Metragem de Guy Nattiv (2018)

O filme *Skin* não necessariamente faz parte diretamente da realidade conhecida pelos alunos, pois aborda a história de um skinhead que é levado por fervorosos supremacistas brancos após uma infância conturbada. Apesar disso, por tratar dos males que o preconceito e o racismo trazem às pessoas, é bastante pertinente nos dias atuais de nosso país. O curta foi o vencedor do Oscar de 2019.

Skin (pele) começa abordando uma família de neonazistas, passando um dia com o filho. Logo percebemos que a criança é incentivada pelos pais aos mesmos valores deturpados que ele possui. Nas primeiras cenas, mostra um grupo atirando contra alvos aleatórios e a criança também passa a praticar isso com a permissão e incentivo do pai.

Logo adiante, num supermercado, um sorriso inocente de um homem negro para o garoto deflagra uma situação de violência. O homem é xingado com insultos racistas e, ao reclamar, é covardemente atacado pelos supremacistas brancos.

Posteriormente, a virada da narrativa acontece e, em resposta a esse ataque, o pai da criança é sequestrado pelos amigos/família do homem negro que fora agredido. Ao espectador, é passada a ideia de que violência gera violência.

Numa garagem, o pai da criança é trazido por homens negros que começam a tatuar seu corpo. Horas depois, o homem é libertado e, ao se ver no espelho de um carro, ele percebe que teve sua pele tatuada de negro. Quando ele chega em casa, a mulher se assusta e pega uma arma para se defender dele, a quem ela considerava um invasor. Mas, quando ele abre a porta, ela o reconhece e abaixa a arma. Porém, o filho dele não o reconheceu e o alvejou pelas costas.

O filme traz uma mensagem de como a perpetuação do ódio gera mais violência. A alusão que é feita às armas é um debate bem recente no Brasil e nos Estados Unidos, e também é um tema a ser debatido em sala de aula. Mas podemos dizer que o tema central é o racismo e as consequências do que um ato racista pode causar.

Além da leitura dos elementos cinematográficos, debatemos a violência e o racismo na nossa sociedade e o perigo das armas, em nossas residências.

CURTA-METRAGEM 2



Vista minha pele – Curta Metragem de Joel Zito Araújo e Dandara (2008)

O filme *Vista minha pele*, dirigido por Joel Zito Araújo e Dandara, mostra uma história ambientada numa escola particular, numa realidade alternativa onde os negros são a classe dominante e vindos de países desenvolvidos e, os brancos, a classe desfavorecida que foi escravizada.

A protagonista, Maria, é filha da faxineira da escola, o que lhe rendeu uma bolsa de estudos. Desde o começo do filme, ela demonstra o desejo de ser “Miss Festa Junina”; mas, conversando com uma amiga, ela diz não ter chances deste seu sonho se concretizar.

Na primeira cena, a câmera passeia pelo quarto de Maria e podemos observar os cartazes de filmes e séries onde os artistas são todos negros; “na televisão, parece que todo mundo é negro, os galãs são negros, as crianças são negras: ‘Como eu posso ser Miss Festa Junina se não tenho o cabelo crespo e nem essa pele de chocolate, nem esse jeitinho que só as negras têm?’”

Como pertencente à minoria branca, seu pai fala que não adianta tentar, pois o poder está nas mãos dos negros. Mas Maria não desiste e, com a ajuda de sua amiga Luana, toma coragem para vender os votos do concurso.

Suely, principal concorrente de Maria, é uma menina negra, dentro dos padrões de beleza da sociedade, e esforça-se para retirar os votos da garota branca. A principal mensagem passada pelo filme é retratar a força que a protagonista demonstrou para conseguir vencer as barreiras do preconceito que ia desde seus familiares até os professores. Podemos perceber esse foco no filme, que não mostra quem, de fato, venceu o concurso, deixando assim evidente a vontade de mostrar que mais importante do que vencer foi a atitude de Maria de lutar contra os padrões impostos.

Podemos observar neste curta vários detalhes que, por muitas vezes, passam despercebidos pelos olhares mais desatentos. Por exemplo, os nomes dos personagens negros são muitas vezes uma representação positiva de nomes de matrizes africanas (Zulu), enquanto os nomes dos personagens mais pobres e brancos são os mais comuns (Maria).

CURTA-METRAGEM 3



“Preto no Branco” dirigido por Valter Rege, 2017

O filme *Preto no Branco*, do cineasta Valter Rege, aborda a história de um jovem negro, Roberto Carlos, que, ao sair do trabalho, corre atrás de seu ônibus e esbarra numa mulher branca, Isabella, que o acusa de furtar a sua bolsa. A personagem feminina grita pela polícia que passava pelo local e Roberto é preso na mesma hora. Enquanto é abordado, ele ouve insultos racistas vindos de um dos policiais (o negro).

Chegando à delegacia, Roberto é reconhecido por Isabella e inicia-se o processo; pesando contra ele não só a cor de sua pele, mas também o fato de ter ficha criminal e ter um irmão traficante que havia sido morto pela polícia.

Quando os policiais buscam a prova das câmeras de segurança, essas mostram que Roberto apenas esbarrou em Isabella, e um homem branco roubou sua bolsa. Inocentado, ele decide dar queixas contra os policiais que o prenderam e a mulher que o acusou.

Essa não parece uma cena incomum num país onde a maioria da população carcerária é composta por negros, enquanto compõem um pouco mais da metade da população brasileira, conforme dados do Infopen.

Sobre isso, o próprio cineasta Valter Rege, que é negro, comenta:

Quando comecei a escrever 'Preto no Branco', pesquisei muito sobre as estatísticas do preterimento e violência em que o negro vive no Brasil e resolvi que o protagonista não aceitaria fazer parte desses índices. Eu queria fazer o espectador preto ou periférico questionar e refletir sobre importância de saber o seu lugar de fala", explica Valter. "Usei também vivências bem pessoais sobre como o preconceito racial entrou em minha vida, pois já fui chamado de 'macaco' em ambiente de trabalho e acusado de roubo na rua. (Grifos do cineasta)

Mas do que a reflexão sobre racismo, Preto no Branco é um filme que retrata diversos casos reais, iguais aos que são vistos nos veículos de mídia e na nossa sociedade corriqueiramente.

CURTA-METRAGEM 4



Cores e Botas, dirigido por Juliana Vicente, 2010

Cores e Botas, da cineasta Juliana Vicente, aborda a divertida história de Joana, uma menina de classe alta negra que sonha em ser paqueta, com o apoio dos seus pais, mas numa época em que não existiam paquetas negras.

Apesar de ser de classe alta, a família se sente deslocada ao conviver com um meio social formado, majoritariamente, por pessoas brancas. Isso fica evidente quando os personagens estão num restaurante e o irmão de Joana diz: “Parece que vocês não percebem. A gente não é assim.” No restaurante, os únicos negros eram eles e o manobrista que entrega as chaves para o pai.

Para desapontamento de toda a família, Joana não passa no teste, perdendo para sua amiga, a qual tinha ensinado os passos de dança. No filme, percebe-se o quanto Joana gera desconforto em relação às outras crianças, assim como na maior parte dos jurados.

A reflexão que fazemos com este filme é a de como a população negra ainda é minoria no que diz respeito à exposição na mídia (tema também abordado no filme *Vista minha pele*). O programa da apresentadora Xuxa é referência neste sentido, por ter passado anos evidenciando no seu programa apenas o padrão europeu de suas dançarinas e dos concursos que realizava.

O filme se torna uma importante ferramenta para debatermos os nossos próprios concursos de beleza, realizados pela escola, principalmente no São João, principal festa paraibana. Afinal, quantas das participantes desses concursos são negras? E quantas saem vencedoras?

6.1 O racismo em debate na educação

Todos os curtas metragens que escolhemos trazem uma temática em comum: o racismo. Por isso, torna-se necessário dissertarmos sobre o racismo na educação e suas consequências para a sociedade como um todo. Sobre esse assunto, Cavalleiro (2001) diz:

Falar sobre a discriminação no ambiente escolar não é realizar um discurso de lamentação. Mas dar visibilidade à discriminação de que crianças e adolescentes negros são objetos. Os indicadores de tal situação são vários e lamentáveis. (CAVALLEIRO, 2001, p. 7)

Se desejarmos uma sociedade livre de preconceitos raciais, torna-se imprescindível começarmos essa transformação pela escola. Iniciarmos, portanto, um sério debate sobre como nossa sociedade é injusta e como com pequenos atos podemos contribuir para piorar ou melhorar esse quadro.

Pensando nisso, o uso do cinema, que já foi uma ferramenta de exclusão e perpetuação de estereótipos racistas, pode vir a ser um meio eficaz de educabilidade para combatê-los. A discussão sobre os filmes que fazem uma denúncia ao preconceito racial será, neste caso, uma ferramenta para chegarmos ao nosso objetivo principal.

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/2003¹⁰ foi aprovada fazendo alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implantando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, permitindo aos alunos negros o reconhecimento e a valorização de sua importância na formação da sociedade brasileira.

A lei tornou-se uma importante ferramenta para o combate ao racismo em nossas instituições de ensino, apesar de ser apenas um caráter de compensação “ao possibilitar a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, sequelas deixadas pelo longo período de escravização” Almeida e Sanchez (2017).

Apesar de reconhecermos a importância da implementação no currículo da História e Cultura Afro-Brasileira, é muito importante pensarmos em como esse trabalho deve ser efetivado para que tenhamos sucesso neste quesito.

Não basta apenas jogar para os professores a responsabilidade de uma ação afirmativa neste sentido, sem as devidas formações pedagógicas para as relações étnicas e raciais. Deste modo, os autores pontuam:

Por outro lado, a lei não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e

10 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. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

os valores em torno de seu conteúdo. Não há uma relação direta e imediata entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e a mudança das relações sociais desiguais, mas ele pode ser instrumento de tensionamento das desigualdades raciais, caminho para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas sociais discriminatórias, por meio da tentativa de estabelecer diálogos entre visões, concepções e experiências múltiplas. (ALMEIDA e SANCHEZ, p 58)

Deste modo, a forma com que trabalhamos essa temática em sala de aula é vital para o cumprimento do objetivo que pretendemos atingir. As dificuldades apontadas pelos profissionais da educação são diversas: “à formação de profissionais de ensino, à disponibilidade e à divulgação de recursos para o ensino, à intolerância religiosa, entre outros. (IDEM, p.59). Além disso, ainda esbarramos nas dificuldades de trabalharmos este tema numa sociedade ainda permeada de uma cultura escravocrata e racista.

Sobre esta cultura, Gomes (2003) aponta:

Parto da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém discuto que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas. (GOMES, p.76)

Cabe, portanto, à escola, estar preparada para desempenhar este papel, enquanto instituição social responsável por organizar, transmitir e socializar os conhecimentos e a cultura. Às vezes, pode revelar-se como um dos espaços em que essas representações negativas sobre a raça negra são disseminadas. Mesmo assim, ela também pode ser um importante local de combate a essas representações.

Para tal, é necessário que o educador compreenda “como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações, foram hierarquizadas no contexto do racismo”, assim como podemos perceber que isto “interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática.” (GOMES, p77).

Assim como essa “denúncia”, torna-se necessário, também, enfatizar as representações positivas, o que só será possível através das discussões sobre a cultura negra nos mais diversificados ambientes de aprendizado, da pré-

escola às universidades. Deste modo, Santos (2008), parafraseando Freire, descreve:

A ação educativa deve ser uma “ação cultural” que leve a libertação de todos os educadores e educadoras, de todos os educandos e educandas, de todos os meninos e de todas as meninas, de todos os negros e de todos os “não negros”... libertação de todas as formas de preconceito e discriminação que impedem, a todos, de “ser mais”.¹¹(Santos, p.112)

Quando o cinema é levado para a sala de aula, podem-se criar estratégias de diálogo. Neste sentido, os filmes escolhidos podem auxiliar na superação desta concepção racista e etnocêntrica. Segundo Duarte (2002, p107 in Souza, 2011, p.10), “Ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam”.

Portanto, acreditamos que a escola é o espaço apropriado e o cinema a ferramenta certa para cultivarmos boas relações de igualdade e solidariedade. Assistir a filmes também “é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (Ibidem, p.11).

6.2 Oficinas de Leitura e Produção

As oficinas que propomos intentavam propiciar aos alunos a leitura e a produção de textos literários e multimodais. Deste modo, buscamos meios para que os alunos tivessem autonomia na escrita dos textos; porém, não fugindo da temática escolhida: o racismo em nossa sociedade. O papel do professor neste sentido é o de mediador das discussões e da produção de uma obra audiovisual. Em sala, pretendíamos, a partir da leitura, fazer uma adaptação literária para o audiovisual, usando um conto com a temática dos filmes assistidos.

Ao tratar de adaptação literária, o professor deve estar ciente de que a adaptação não é a obra original e os alunos devem entender o conceito do que será aplicado na escola. Desta forma, Moletta (2014) conceitua:

11 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Adaptar significa reelaborar a história com base na trama principal, decidir se há espaço ou não para manter histórias e personagens secundárias e não perder o foco do tema principal. Numa adaptação, cortar trechos do texto, excluir personagens ou cenas, alterar situações, tempo ou espaço nos quais ocorrem os fatos não significa uma descaracterização da autoria. (Moletta, p.102)

A adaptação, neste sentido, serviu de incentivo para a leitura da obra literária e o que o texto nos apresenta, para mostrar uma nova obra para um novo público. Além disso, nos ofereceu um novo olhar sobre o mesmo tema anteriormente trabalhado.

As oficinas para o curta de adaptação literária organizarão as atividades com a seguinte sequência:

- 1) Leitura – As obras literárias serão lidas e escolhidas pelos próprios alunos com a mediação do professor.
- 2) Roteiro – Como produzir um roteiro cinematográfico.
- 3) Adaptação – A obra será adaptada e o roteiro do curta metragem será produzido em sala pelos estudantes.

A principal oficina foi a de roteiro. Os alunos precisaram entender o roteiro como a forma escrita de um espetáculo áudio e/ou visual, presente no teatro, cinema, televisão, rádio, etc.

Comparato (1983) define o roteiro da seguinte forma: “Um roteiro é uma construção que obedece a um caminho lógico. São 5 as etapas que teremos que percorrer até o roteiro final. Quais sejam: ideia, palavra, argumento, estrutura, tratamento.” (COMPARATO, 1983, p. 16).

No que se refere à criação do roteiro, torna-se necessário um trabalho que desperte a criatividade nos alunos, principalmente nas aulas de produção de texto. Essa criação não pode ser encarada como algo instantâneo, que bastaria o sujeito, num simples piscar de olhos, tirar da mente alguma ideia inesperada. É possível aos alunos elaborarem roteiros que viabilizem uma adaptação criativa. A partir daí, a produção deste gênero se torna acessível como qualquer outro trabalho em sala de aula.

Em relação à estrutura e sua subsequente montagem dentro de um percurso que responda às necessidades dramáticas, é importante como vamos

contar essa história para a plateia. Como pudemos imaginar e podar nossa ideia com os recursos que nós tínhamos disponíveis? Assim, pensamos em termos os blocos-de-cenas e sequência em que foram montados os filmes produzidos.

Por fim, com o *script* concluído, tivemos um texto que coloca o autor em contato com todos da equipe, que mostra como ele deseja que seu texto seja filmado, mostrando as intenções do autor e sua visão do espetáculo que foi filmado.

Além do roteiro, pode ser realizado um *storyboard*¹² nas aulas de artes. A criação de um *storyboard* nos permite economizar tempo na hora de gravar, eliminando a necessidade de decidir o que fazer e como fazer, apenas na hora da filmagem.

6.3 Locação e produção do curta

As locações que utilizamos foram a própria escola e seus arredores. Os cenários que envolvem a escola são diversos. Existem matas secas, barragens, ruas, casas antigas, e outras locações que podiam nos oferecer uma boa fotografia para o que decidimos retratar, de acordo com o roteiro que já tínhamos em mãos.

Se necessário, poderíamos pedir autorização a comerciantes locais para usar os estabelecimentos para filmar o curta. Além disso, podíamos utilizar a casa de algum dos alunos, com a autorização prévia.

No âmbito da produção, parte das estratégias foi trabalhada interdisciplinarmente com a disciplina de Educação Artística, para a criação do figurino e outros tipos de locações necessárias.

6.4 Selecionando o elenco

A escolha do elenco é vital para uma produção audiovisual. É importante a escolha de atores que tenham alguma habilidade de interpretação e que estejam comprometidos com o trabalho de atuação para que o telespectador

¹²Tipo de revista em quadrinhos que ilustra tudo o que acontecerá no filme, cena por cena.

seja convencido. Neste caso, não pudemos escolher alunos muito tímidos para fazer uma personagem. Como afirma Moletta (2014, p.62):

Há elementos importantes que devemos levar em consideração: aspectos físicos, desenvoltura diante da câmera, naturalidade nos gestos e principalmente vontade de atuar na pele de outra pessoa, pois temos muito pouco tempo num curta-metragem para que o público se identifique.

Apesar de ser um trabalho escolar, a importância para estes detalhes não pode ser menosprezada, pois mesmo pensando na reprodução local, o filme pode transcender as fronteiras da instituição escolar.

É importante também ter em mente que, por se tratar de jovens adolescentes, um termo de autorização de uso de imagem é necessário, para que o trabalho de todos seja assegurado. Por serem menores, essa autorização é assinada pelos pais.

Para um melhor resultado, foram trabalhadas com os alunos, na disciplina de Educação Artística, as técnicas de atuação. Depois desta observação, em conjunto com o professor(a) de Artes, escolhemos o elenco.

A posteriori, com os atores já escolhidos, chegamos à hora da gravação, e os próprios alunos fizeram a leituras das cenas escritas no roteiro. Em seguida, interpretaram a cena completa. Durante o ensaio, fizemos observações sobre como eles podiam proceder, interagir com o ambiente, etc.

6.5 Realizando as gravações

Os equipamentos necessários para as filmagens foram disponibilizados pelo professor de linguagens e outros eram equipamentos emprestados da própria escola.

Em relação aos equipamentos de captação de áudio, extremamente importantes, tentamos utilizar materiais adquiridos com recursos próprios. Com tudo pronto, começamos as filmagens, utilizando claquetes para separar as cenas e, assim, tornando-se mais fácil a edição final.

6.6 Edição final

Foi muito importante a participação dos alunos na edição do filme. Para isso, procuramos alguns dos alunos da classe que tivessem habilidades em edição de filme. Se não tivéssemos êxito, nos restaria buscar ajuda de profissionais que trabalham com edição. Mas, mesmo que recorrêssemos à ajuda profissional, a participação dos alunos, como já foi citado, era extremamente importante e indispensável para nossa atividade. Neste caso, escolhemos as melhores cenas e quadros juntos.

Atualmente, existem vários programas de edição de vídeo de fácil acesso e de fácil manejo, como por exemplo: Sony Vegas, Avid, Final Cut Pro e Windows MovieMaker, etc. São ferramentas simples que podem ser utilizadas pelo professor e pelos alunos.

6.7 Exibição

A exibição do curta criado pelos alunos fez parte da Mostra de Artes da escola onde o projeto foi desenvolvido. Esse evento une trabalhos de diversas disciplinas, principalmente as de Linguagens e Educação Artística. A promoção do filme se deu através de cartazes com propagandas que promovem o filme produzido por nós.

O filme também será posteriormente publicado nas redes sociais e no Youtube, para que mais pessoas tenham acesso e o conteúdo seja amplamente divulgado.

CAPÍTULO 7 - ANÁLISE E RESULTADO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em relação ao gênero trabalhado, os alunos trouxeram com eles um vasto repertório sobre suas visões do que seria uma obra audiovisual, mesmo que eles possuam vivências sociais diversas. Pudemos constatar que todos os discentes possuem acesso à tv, series e filmes, fora do ambiente escolar.

No que se refere ao gênero trabalhado por nós, procuramos conhecer a relação que eles tinham com esse tipo de filme. Dos 25 alunos que participaram das atividades, todos já haviam ouvido falar do gênero curta-metragem; 12 afirmaram nunca terem assistido a nenhum; 6 alunos não quiseram participar da enquete.

Organizamos as atividades em cinco momentos: análise dos filmes, leitura do texto, pré-produção do curta, filmagens e exibição. Vejamos como se deu cada um desses momentos.

a) Primeiro momento

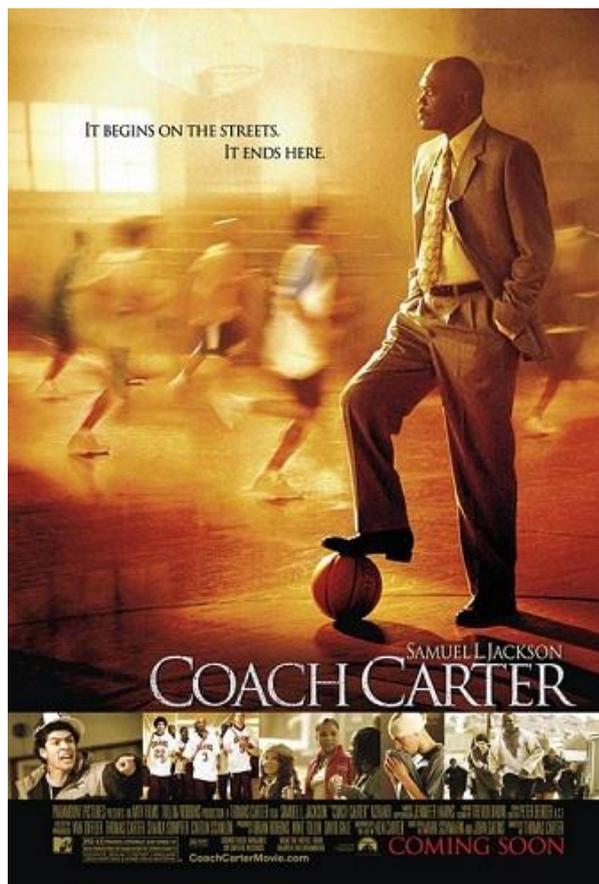
Antes de começarmos o trabalho com o filme, achamos que seria bom apresentar um longa metragem, para focarmos na linguagem cinematográfica com um gênero mais conhecido pelos alunos. Assim, adicionamos no nosso projeto o filme *Coach Carter* (2005), dirigido por Thomas Carter.

Usamos, para isto, 3 aulas de 45 minutos. O filme possui 2h e 16m e usamos o restante do tempo para as discussões posteriores e durante a exibição do filme.

Este filme foi escolhido, sobretudo, por refletir o objeto de nosso estudo, mas também por ser um filme de muita qualidade e ainda não visto por nenhum dos alunos da sala.

Coach Carter conta a história de um técnico de basquete, Ken Carter (Samuel L. Jackson), que cresceu na periferia de Richmond, uma cidade da Califórnia, e aceita o desafio de treinar um time de adolescentes indisciplinados de uma escola pública onde ele também havia jogado. Baseado na história real da personalidade do título.

Foto 7

Poster do filme Coach Carter (2005)¹³

Na primeira cena do filme, percebemos que o técnico fazia o papel de um “linha dura”, postura que também exercia em casa com seu filho adolescente. Além do autoritarismo presente por parte do treinador, uma cena chama a atenção dos alunos negativamente quando o treinador, para se defender de uma agressão, age fisicamente contra um dos alunos.

Os alunos, para participar da equipe de basquete, são obrigados a assinar um contrato, em que se comprometem a manter certos padrões de comportamento e a ter um bom desempenho escolar.

Foi no primeiro ato ainda, quando paramos o filme para o primeiro debate. O treinador Carter chama atenção de dois alunos negros que usavam a expressão “nigga”. Segundo o personagem esse “é um termo depreciativo usado para insultar nossos ancestrais negros”. E complementa: “se um homem

¹³ Disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-53829/>

branco usasse, você estaria pronto para a briga?. Se você usar, está ensinado a eles”, referindo-se a pessoas brancas.

O professor explicou que nos Estados Unidos, este termo é usado como um xingamento racista (como vimos anteriormente no filme *Skin*), mas que era comum seu uso entre pessoas negras. Neste caso, a personagem Carter fez uma reflexão interessante: se esta palavra é um insulto racial, por que tornar comum seu uso entre os negros? Esta parada gerou 10 minutos de debate.

No segundo momento do filme, por não cumprirem o contrato, Carter suspende os jogos e os treinos até que os jogadores atinjam a média acordada. Nas palavras dele *“Esses alunos são alunos-atletas. ‘Alunos’ vem antes”*. Posteriormente, uma nova parada, desta vez por poucos minutos apenas, pois o professor queria chamar a atenção para a estatística que é dada pelo treinador ao tentar convencer os alunos de que a educação é mais importante:

“Eu vejo um sistema que foi feito para que vocês se deem mal, e como sei que gostam de estatísticas, então vou dar algumas. O Ginásio Richmond só forma 50 % de seus alunos. E dos que se formam, somente 6% vão para a universidade. Isso me mostra quando eu ando por estes corredores e olho para as salas de aula ... e talvez apenas um aluno vá para a universidade. Droga técnico Carter, se eu não vou pra universidade para onde eu vou? É ai que está a grande questão. E a resposta para vocês, jovens afro americanos é essa: provavelmente para a prisão. Neste município, 33 % dos homens negros entre 18 e 24 anos estão presos. Então, olhem para o cara a sua esquerda. Agora olhem para o da sua direita. Um deles vai ser preso. Sendo criado aqui em Richmond, vocês tem 80 % de chance de ir para a prisão do que para a universidade. Os números são esses. São as estatísticas para vocês pensarem. Agora quero que vocês vão pra casa e examinem suas vidas esta noite... e vejam a vida de seus pais... e se perguntem: Será que eu quero algumas coisa melhor? Se a resposta for sim, Quero vocês aqui amanhã. E eu prometo que farei tudo que estiver ao meu alcance para levar vocês para a universidade e para uma vida melhor”. (Transcrição do filme *Coach Carter*, 2005 {versão dublada})

A questão debatida em sala foi a seguinte: será que as estatísticas apresentadas pelo personagem Ken Carter são diferentes das estatísticas das periferias brasileiras?

O terceiro momento do filme foi assistido sem interrupções e mostrou a reviravolta dos alunos, mesmo perdendo o jogo final, na vida. O filme foi apreciado, sem críticas, por parte da totalidade dos alunos. No fim, fizemos uma retomada das discussões e nossas opiniões sobre o filme em si.

Posteriormente, após as atividades complementares, começamos a trabalhar especificamente com o curta-metragem. Além de suas particularidades, como já demonstrado anteriormente, fizemos enquetes para termos uma perspectiva dos conhecimentos que os alunos tinham deste gênero.

Assistimos aos quatro filmes numa duração de quatro horas-aula de 45 minutos. Cada filme foi analisado individualmente, com a participação efetiva dos alunos, que fizeram observações tanto do ponto de vista narrativo como do ponto de vista técnico.

Foto 8



Turma do 8º ano (Acervo pessoal, 2019)

O primeiro filme assistido foi *Vista minha pele*. A principal discussão, logo após a apresentação, foi acerca da representação da visão da sociedade que foi construída pelo diretor do filme. As favelas, com moradores quase todos brancos, nos fizeram refletir sobre as nossas próprias periferias e as políticas de marginalização da sociedade negra no nosso país, o que perdura até os dias atuais.

A partir daí, o professor passou a relatar a formação das periferias no Brasil e como isso foi consequência de uma política de segregação, após a abolição da escravidão, e praticamente não tivemos medidas no sentido de

inserir a população negra na sociedade, uma preocupação apenas recente, mas que, ainda, é vista de forma negativa por alguns setores da população.

Podemos dizer que, das várias reflexões que podemos fazer acerca deste filme, uma das principais diz respeito ao padrão de beleza, e isso também foi notado por todos os alunos. O professor chamou a atenção para os concursos feitos na própria escola, onde em 4 anos não havia sido selecionada nenhuma aluna negra para participar do concurso “Rainha do Milho” que acontece no período do São João todos os anos.

Em contrapartida, no mês de novembro deste mesmo ano, foi realizado na escola um evento com a temática da Consciência Negra com vários palestrantes e, neste mesmo evento, um desfile em que seria escolhida a Rainha da Beleza Negra. Esse desfile foi o primeiro a ser realizado nesta escola.

O segundo filme assistido foi *Preto no Branco*. Esse filme não gerou diversos assuntos a serem debatidos como o primeiro, limitando-se à temática das prisões e como elas podem ser um instrumento de *apartheid* social e racial. O professor relatou a sua própria experiência como professor de presidiários e como a maioria da população carcerária naquela instituição era formada majoritariamente por negros e pardos. Inclusive, na escola da instituição carcerária, a separação por escolaridade se tornava ainda mais evidente, as turmas dos apenados analfabetos eram, em sua totalidade, formadas por homens negros e pardos.

Algumas perguntas foram lançadas no quadro para a turma responder oralmente:

- 1 - Se Roberto Carlos fosse caucasiano vocês acham que ele seria preso?
- 2 - Se não houvesse um vídeo que mostra o assalto, você acha que Roberto Carlos seria solto?
- 3 - Você acha que casos como esses são comuns no Brasil?

A resposta para as duas primeiras perguntas foi negativa de todos os alunos que participaram da enquete. Na resposta à terceira pergunta, o “sim” foi acompanhado de histórias vivenciadas por moradores da cidade e outras pessoas do mesmo convívio social dos alunos, que compartilharam esses

casos com o restante da turma. Nenhum aluno relatou algum caso que tenha acontecido consigo particularmente, e isso não foi questionado pelo professor para não haver um constrangimento desnecessário.

O terceiro filme, *Cores e Botas*, era também nossa terceira aula de filmes em sequência. Esse filme era mais leve em relação aos dois primeiros filmes; apesar disso, foi aquele, dentre os quatro, com a maior necessidade de uma apresentação introdutória. Isto se deveu ao fato de que a personalidade de Xuxa não é tão famosa entre os jovens da contemporaneidade como foi na década de 90. Tampouco eles sabiam o que era uma “paqueta”.

Além da definição do que era uma paqueta, foi exposto pelo professor como esse estereótipo criado pelo programa pode ter colaborado significativamente para uma perpetuação do padrão de beleza racista, sendo essas características almejadas por todas as meninas da época. A própria apresentadora corrigiu isso anos depois e passou a aplicar mais diversidade na inclusão das crianças em seus trabalhos.

Ao começar o filme, o professor perguntou se aquela família retratada era de classe social baixa ou alta. A maioria respondeu que seria baixa baseada no carro velho que eles estacionavam na garagem. Eles não atentaram para o fato de que o filme retratava o final da década de 80 e poucos perceberam que sutilmente o filme nos dá o indício do ano exato, ao transmitir um trecho do debate entre Lula e Collor, em 1989.

Cores e Botas foi o filme com a maior necessidade de introdução, porém o que gerou menos discussão no final. Muito do que discutimos sobre o padrão de beleza já havia sido trabalhado com o filme *Vista minha pele*, sendo apenas acrescentadas poucas informações adicionais a serem debatidas sobre o assunto.

Por último, exibimos o filme *Skin*, curta-metragem com maior grau de violência e que havia vencido o Oscar de melhor curta-metragem do ano. Para introduzir, começamos explicando o que são neonazistas e como essas pessoas se manifestam nos Estados Unidos. Também foi exposto como a lei armamentista é diferente naquele país, em comparação com o nosso. Mostramos também quais são suas consequências em relação à violência. Usamos exemplos do Canadá, da França, do Brasil e dos EUA (explicando que a lei varia em alguns estados americanos).

Durante a exibição de *Skin*, o silêncio foi predominante todo o tempo devido à tensão causada pelo filme. Na cena final, na qual o protagonista é morto pelo próprio filho, alguns alunos literalmente pularam da cadeira. Alguns questionaram se aquele filme era adequado para eles. Acharam o filme muito pesado comparado aos demais. O professor, então, garantiu que todos os filmes assistidos estavam com a classificação adequada à faixa etária.

Como esperávamos, na discussão sobre o filme predominou a temática do armamento. Isto já era esperado, pois aquele mesmo ano foi o primeiro ano do governo do presidente que pautou boa parte de sua campanha ao uso indiscriminado de armas de fogo.

Ao discutirem este tópico, o professor não se conteve em dar sua opinião contrária à liberação de armas, opinião esta que foi bem recebida por todos, incluídos aqueles que porventura discordassem. As mais diversas opiniões dos alunos também foram bem recebidas por todos, incluindo o docente. Debates com temas políticos eram comuns na aula de língua portuguesa e os alunos já estavam acostumados àquela didática.

Por fim, foi entregue aos alunos um trecho de um texto publicado pelo site Brasil Escola para que os alunos fizessem a leitura em casa. O texto *Racismo* (ANEXO I) serviu como base para uma produção de texto dissertativa com a temática: Como contribuímos para combater o racismo em nossa cidade?

b) Segundo momento

Começamos o segundo momento de atividades com a leitura e análise do poema *Deus Negro*, de Neimar de Barros¹⁴. A escolha deste texto se deu de acordo com as discussões que fizemos no tópico 4.1, onde enfatizamos a necessidade de trabalharmos o racismo não somente como denúncia, mas mostrando como o debate deve, também, ser uma ferramenta de promoção da raça e da cultura negra.

¹⁴Escritor, diretor e produtor de televisão. Até o início da década de 1970, criou e produziu vários programas de grande audiência. Tornou-se famoso também como escritor de livros religiosos, onde podemos citar o best-seller "Deus Negro", que vendeu mais de 4 milhões de exemplares.

O poema foi descoberto pelo professor durante as aulas do ProfLetras, em 2019, que o achou adequado para este trabalho por contemplar as características que buscávamos descritas no capítulo 5. Vejamos o poema:

“DEUS NEGRO” - Neimar de Barros

Eu, detestando pretos,
Eu, sem coração!
Eu, perdido num coreto,
Gritando: "Separação"!

Eu, você, nós... nós todos,
cheios de preconceitos,
fugindo como se eles carregassem lodo,
lodo na cor...
E, com petulância, arrogância,
afastando a pele irmã.

Mas,
estou pensando agora,
e quando chegar minha hora?
Meu Deus, se eu morresse amanhã, de manhã?
Numa viagem esquisita, entre nuvens feias e bonitas,
se eu chegasse lá e um porteiro manco,
como os aleijados que eu gozei, viesse abrir a porta,
e eu reparasse em sua vista torta, igual àquela que eu critiquei?
Se a sua mão tateasse pelo trinco,
como as mãos do cego que não ajudei?
Se a porta rangesse, chorando os choros que provoquei?
Se uma criança me tomasse pela mão,
criança como aquela que não embalei,
e me levasse por um corredor florido, colorido,
como as flores que eu jamais dei?
Se eu sentisse o chão frio,
como o dos presídios que não visitei?
Se eu visse as paredes caindo,
como as das creches e asilos que não ajudei?
E se a criança tirasse corpos do caminho,
corpos que eu não levantei
dando desculpas de que eram bêbados, mas eram epiléticos,
que era vagabundagem, mas era fome?

Meu Deus!
Agora me assusta pronunciar seu nome.
E se mais para a frente a criança cobrisse o corpo nu,
da prostituta que eu usei,
ou do moribundo que não olhei,
ou da velha que não respeitei,
ou da mãe que não amei ?
Corpo de alguém exposto, jogado por minha causa,
porque não estendi a mão, porque no amor fiz pausa e dei,
sei lá, só dei desgosto?

E, no fim do corredor, o início da decepção.
Que raiva, que desespero,
se visse o mecânico, o operário, aquele vizinho,

o maldito funcionário, e até, até o padeiro,
 todos sorrindo não sei de quê?
 Ah! Sei sim, riem da minha decepção.

Deus não está vestido de ouro. Mas como?
 Está num simples trono.
 Simples como não fui, humilde como não sou.

Deus decepção.
 Deus na cor que eu não queria,
 Deus cara a cara, face a face,
 sem aquela imponente classe.

Deus simples! Deus negro!
 Deus negro?

E Eu...
 Racista, egoísta. E agora?
 Na terra só persegui os pretos,
 não aluguei casa, não apertei a mão.

Meu Deus você é negro, que decepção!

Será que vai me dar uma morada?
 Será que vai apertar minha mão? Que nada.

Meu Deus você é negro, que decepção!

Não dei emprego, virei o rosto. E agora?
 Será que vai me dar um canto, vai me cobrir com seu manto?
 Ou vai me virar o rosto no embalo da bofetada que dei?

Deus, eu não podia adivinhar.
 Por que você se fez assim?
 Por que se fez preto, preto como o engraxate,
 aquele que expulsei da frente de casa?

Deus pregaram você na cruz
 e você me pregou uma peça.
 Eu me esforcei à beça em tantas coisas,
 e cheguei até a pensar em amor,

Mas nunca,
 nunca pensei em adivinhar sua cor...

O primeiro aspecto que pensamos ser mais importante debatermos ao começarmos a ler o poema é a própria caracterização que fazemos da figura de Deus, independentemente de crença. Tendemos a imaginar um Deus nos padrões europeus (branco, barba e cabelos lisos). Ao fazermos a análise do poema, nos questionamos: Porque tendemos a pensar em Deus desta forma?

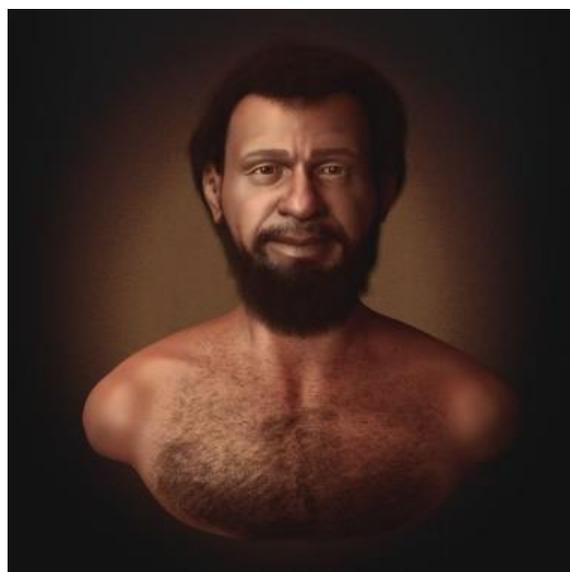
Em obra publicada em 1912, *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, E. Durkheim faz uma definição de como enxergamos a figura de Deus. Para o autor:

Um deus, com efeito, é antes de tudo um ser que o homem imagina, em determinados aspectos, como superior a si mesmo e de quem acredita depender. Quer se trate de personalidade consciente, como Zeus ou Javé, ou então de forças abstratas como as que estão presentes no totemismo, o fiel, tanto num caso como no outro, acredita-se obrigado a determinadas maneiras de agir que lhe são impostas pela natureza do princípio sagrado com o qual se sente em relação. (DURKHEIM, 1912, p. 260-261)

Desta forma, falar de religião também é falar de racismo. O fato de a maioria das pessoas imaginarem Deus como uma forma superior, possibilita um paralelo com pessoas que acreditam haver uma raça superior. Afinal, se Deus é imagem e semelhança dos humanos, por que ele é semelhante apenas em uma raça?

Igualmente, nós questionamos a imagem de Jesus, sempre retratado como loiro, com cabelos lisos e olhos azuis, devido a séculos de eurocentrismo. Essa caracterização já é contestada por historiadores que retratam Jesus como os judeus daquela época, como vemos na imagem abaixo:

Foto 9



Concepção artística do designer gráfico especialista em reconstituição facial forense Cícero Moraes mostra que judeus que viviam no Oriente Médio no século 1 tinham a pele, o cabelo e os olhos escuros.¹⁵

Da mesma forma, foi lembrado como até mesmo deusas de raízes africanas passaram a ser representadas com o padrão europeu, como forma de “embranquecimento” da religião de matriz africana. Iemanjá, a deusa das águas e dos rios, é caracterizada até hoje majoritariamente como uma mulher branca lembrando a aparência de Maria (mãe de Jesus, para os cristãos).

Foto 10



Fiel com uma estátua de Iemanjá caracterizada como uma mulher branca.¹⁶

Essa caracterização de Iemanjá se deu, provavelmente, nos ambientes de umbanda, mistura do candomblé com o cristianismo, mas com a intenção de desconstrução da cultura negra e das religiões afro-brasileiras.

As discussões acerca do tema foram tranquilas em sala de aula, como já era esperado. Neste momento, lembramos também do filme *O Auto da Compadecida em que*, no julgamento de João Grilo, surge um Jesus Negro causando espanto de todos os presentes.

¹⁵ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43560077>

¹⁶ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51341828>

Foto 11

Jesus representado pelo ator Maurício Gonçalves em O auto da Compadecida¹⁷

Terminadas as discussões, partimos para o planejamento de nosso curta-metragem e das funções que cada um dos envolvidos na atividade iria desempenhar.

c) Terceiro momento

Posteriormente, conhecidos os passos e funções necessárias para a produção, tornou-se mais fácil que cada aluno escolhesse as áreas em que queria trabalhar (vários escolheram mais de uma).

Dessa forma, o roteiro foi escolhido por 7 alunos, que passariam por uma oficina. O texto foi sendo construído em conjunto apenas oralmente; ideias foram dadas, enquanto os alunos já diziam o que seria feito para que aquela cena saísse do papel e ganhasse vida nas telas.

Desde o primeiro momento, decidimos não retratar um pensamento ou sonho, tal qual o texto original, e sim o protagonista já chegando ao céu e reencontrando os personagens que ele havia maltratado. Em termos de adaptação, seguia tudo como havíamos vislumbrado, desde as primeiras atividades.

¹⁷ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/398850110751945015/>

Porém, algumas mudanças foram acontecendo no decorrer do tempo. Primeiramente, a ideia seria de retratarmos um Deus Negro (que inclusive seria o título do filme). Mas, durante a produção do roteiro, ao tentarmos reconstruir a imagem de Deus, alguém lançou a pergunta: Mas porque Deus tem que ser homem? Por que não pode ser uma mulher? A ideia foi imediatamente recebida com entusiasmo por todos.

Historiadora, antropóloga e professora Lélia Gonzalez, em entrevista concedida a Mali Garcia para o documentário "As Divas Negras do Cinema Brasileiro", de 1989 afirma que

A mulher negra é o grande foco das desigualdades [sociais e sexuais] existentes na sociedade. É nela que se concentram esses dois tipos de desigualdade, sem contar com a desigualdade de classe, com a desigualdade social.

Portanto, para nós, é consenso que o racismo é ainda pior para as mulheres negras, que enfrentam também um machismo que persevera em nosso país. Assim sendo, sentimos a necessidade de não apenas retratar Deus como uma mulher, mas como uma mulher negra.

Também fizemos uma reflexão acerca do que seria o céu. O professor pediu para que os alunos descrevessem o céu. Nuvens brancas, grama verde, flores, anjos por todas as partes foram algumas das descrições. Nada diferente do senso comum.

Podemos dizer que essa visão de um céu com grama verde e campos floridos também parte de uma visão eurocêntrica e elitista. Pensando nisso, o professor fez outro questionamento: Por que o céu não representa o sertão nordestino e regiões mais secas?

Decidimos, assim, usar como cenário natural as próprias matas do semiárido da cidade de Oivedos para representarmos nosso céu. Dessa forma, valorizamos o clima seco que é o único conhecido pessoalmente pela maioria dos nossos alunos.

Feitas essas considerações, partimos para a escrita do roteiro, o qual alguns alunos se voluntariaram a fazer. Desta forma, demos início à oficina de roteiro para que esses alunos pudessem desempenhar com mais autonomia o seu papel.

Oficina de roteiro

Realizamos uma oficina em aulas vagas, e não no contraturno, como foi inicialmente planejado. Nela, buscamos mostrar os pormenores da produção de um roteiro cinematográfico e suas particularidades. Principalmente, no que se refere à descrição da cena que difere do texto literário.

Foram usadas como exemplos duas cenas. Primeiro fizemos a leitura do roteiro e posteriormente assistimos a seu resultado em tela. Os trechos utilizados foram dos filmes *Meu tio matou um cara* (2014), de Jorge Furtado e *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles.

A primeira cena trabalhada descreve uma conversa entre dois personagens (Duca e Kid) vividos pelos atores Darlan Cunha e Renan Augusto, respectivamente. A cena do filme *Meu tio matou um cara* a que se refere o texto foi assistida em seguida.

A segunda cena, trecho inicial do filme *Cidade de Deus*, possui pouquíssimos diálogos, mas o roteiro tratou de descrever como a cena deveria ser filmada nos mínimos detalhes, mesmo que o resultado final tenha sido ligeiramente diferente, por opção do diretor.

Vejamos os trechos trabalhados na oficina de roteiro:

Exemplo1: Meu tio matou um cara

CENA 34 - EXT/DIA – GALERIA

Duca e Kid olham as vitrines de uma loja de discos. Kid traz três cachorros pela coleira.

DUCA (OFF)

E eles sempre põem o nome do filme de vez em quando, no meio. Se eles viram o filme, deviam saber o nome.

KID

Segura aqui...

Duca segura os cães, Kid entra na loja. Duca fica na galeria, um pouco constrangido, segurando os cachorros. Kid volta.

KID

Aquele duplo eu já vi por 22 no centro. Aqui está35.

DUCA

Quanto você ganha para passear com os cachorros?

KID
Vinte reais.

DUCA
Que merreca.

KID
É melhor que limpar piscina. E paga a mesma coisa.

DUCA
Que horas você saiu da Isa ontem?

KID
Tarde, depois das duas. A gente ficou ouvindo um disco que e gravei.

Duca fica em silêncio, observa Kid pelo reflexo da vitrine.

DUCA (OFF)
Este é outro problema das histórias que não aconteceram, todo mundo que faz parte da história tem que combinar direito o que não aconteceu.

Exemplo 2 - Cidade de Deus

EXT. CASA DE ALMEIDINHA - DIA 1

Abrimos com a imagem de um FACÃO sendo afiado. CARACTERES em superposição: 1981 Ouve-se o murmúrio de VOZES alegres, vozes CANTANDO um samba acompanhado de um BATUQUE. Não vemos as pessoas. Mas os sons deixam claro que se trata de um ambiente festivo. A letra do samba tem como tema: comida.

MÃOS NEGRAS amarram com um barbante a PERNA de um GALO.

O galo é imponente e vistoso. Alternamos o galo --incomodado por ter a perna amarrada -- a imagens que sugerem a preparação de um almoço: ÁGUA FERVENDO numa enorme panela. O galo parece reagir à imagem anterior. Batatas sendo descascadas por MÃOS de uma mulher negra. O galo reage como se entendesse a situação: vai virar comida. GALINHAS MORTAS sendo depenadas por MÃOS de mulheres negras.

O galo reage. Ele tenta libertar a perna amarrada ao barbante. MÃO masculina negra percute o couro de um pandeiro. A letra do samba faz referência explícita ao tema comida. O galo parece entender que seu fim está próximo. Um FACÃO sendo afiado por mãos negras masculinas. A faca vai CRESCENDO, tornando-se cada vez mais ameaçadora. O galo se desespera. Luta. E escapa. ALMEIDINHA, o negro que segura o facão, percebe a fuga do galo e dá o alarme.

ALMEIDINHA
O galo fugiu!

Pela primeira vez, vemos a casa de Almeidinha do lado de fora. Trata-se de um lugar pobre, uma casa de alvenaria da Cidade de Deus. A festa está acontecendo no quintal. A fuga do galo provoca um grande ALVOROÇO entre os convidados: na maioria homens, JOVENS, NEGROS e MULATOS. Apenas alguns são BRANCOS. Estão quase todos de calção e chinelo. Dezenas de bandidos saem correndo atrás do galo. Eles fazem parte da quadrilha deZé Pequeno. Todos berrando:

VOZES DOS BANDIDOS
Pega o galo, pega o galo!

Além desse processo de ver em tela o texto que estava no papel, pensamos em uma atividade de produção, na qual os alunos criariam e descreveriam a cena inicial do texto *Deus Negro*. Seria aí o pontapé inicial para a criação do roteiro que daria vida ao nosso curta.

Após a correção, pudemos ter algumas visões diferentes e interessantes que os alunos identificaram no texto de Neimar de Barros e puseram nos seus roteiros. Alguns fizeram uma espécie de transcrição apenas, mas outros se destacaram e adicionaram uma narrativa nova ao seu texto.

Ao término desta oficina, duas alunas se destacaram e se comprometeram com a criação do texto que seria filmado por nós. Com a mediação do professor, utilizamos para a escrita do roteiro duas aulas. Além disso, as alunas produziram em casa, manualmente (nenhuma das duas possuía acesso a computador) e passaram a limpo, utilizando aulas vagas de outros professores e o computador do professor de linguagem.

Foto 12



Alunos produzindo o roteiro (Acervo pessoal, 2019)

Percebemos que, apesar de ter sido orientado na oficina, as alunas tinham o hábito de descrever a cena como o texto literário, escrevendo inclusive pensamentos dos personagens. Por isso, a mediação do professor foi

fundamental para explicar que o roteiro deve descrever a cena que será mostrada de forma mais detalhada possível.

Por fim, o roteiro foi finalizado e o primeiro processo encerrado. Vejamos o resultado abaixo:

Cena 1:

O homem anda sozinho por uma vegetação típica do semiárido. O homem suava e tem uma cara de angustiado. Um homem se aproxima mancando.

HOMEM
Eu morri?

PORTEIRO
Se você está aqui né?

HOMEM:
Aqui é o céu?

PORTEIRO
A porta, mas as pessoas que acabaram de chegar devem ter a permissão de Deus!

HOMEM
E onde posso encontrá-lo?

PORTEIRO
Você quem deve encontrá-lo.

O homem encara-o por certo tempo, e expressa lembrança.

HOMEM
Nós já nos vimos antes.

Flashback: ele vem a caminhar pela rua e se depara com um mendigo sujo e maltrapilho (mesmo ator do porteiro), eis que o mendigo pede uma esmola, mas ele se recusa a dar a esmola e o ignora.

HOMEM
Você era aquele mendigo sujo e maltrapilho.

PORTEIRO
Aqui no céu, cada ato que fazemos em vida é jogado em nós na morte.
Siga sua caminhada até Deus.

Cena 2:

Ele volta atrás e continua a caminhar vagarosamente, como se estivesse procurando algo. Encontra um homem negro.

ANJO NEGRO
Você está a procura de algo?

HOMEM
Sim, Deus. Onde posso encontrar ele?

O homem negro finta-o calado. O homem encara-o por um tempo e faz uma expressão de lembrança:

FLASHBACK: uma passeata contra o racismo, e ele agrediu com palavras os negros que ali estavam. O homem faz cara de desaprovação e fala...vagabundos!

ANJO NEGRO

Não posso ajudá-lo nisso. Essa busca é individual.

HOMEM

Tá bom então. Obrigado mesmo assim.

CENA 3:

Ele caminha pelo céu a procura de Deus, e encontra uma mulher.

MULHER

O que procuras?

HOMEM

Estou procurando algo, não sei se você poderia me ajudar.

MULHER

Tente.

HOMEM

Você saberia onde acho Deus?

MULHER

Realmente, não poderei te ajudar diretamente. Os degraus para esse caminho têm que ser ultrapassado aos poucos.

HOMEM

Nós nos conhecemos em vida?

A mulher finta-o calada.

Flashback: ele passava pela rua e encontra em um beco a prostituta ele estende a mão com o dinheiro, e quando ela vai pegar ele solta o dinheiro no chão.

HOMEM

Você era aquela puta.

MULHER

Prostituta. Mas não se preocupe com o meu caminho, siga o seu.

CENA 4:

O Homem continua andando e encontra a cega.

HOMEM

Senhora? Você quer alguma ajuda?

CEGA

Não era você quem estava pedindo ajuda

HOMEM

Quis ajudar a senhora devido a sua condição

Ela encara-o por alguns segundos

FLASHBACK: a cega entra no ônibus com cara de cansada, o homem a vê, mas finge que está dormindo

HOMEM:

Me lembro de você, desculpa pelo que fiz

ela o encara por alguns segundos e ele sai.

CENA 5:

A câmera está focada no rosto do homem.

HOMEM:

Meu deus! agora me assusta pronunciar seu nome

A câmera gira e vai para as costas dele. Desfocadamente tem algo lá na frente, o foco sai dele e vai para o que está na frente, e lá está sentada uma mulher negra. A câmera vai em direção a ela.

Fim

d) Quarto momento

O momento que mais causava ansiedade nos alunos era a filmagem. Alguns chegaram a duvidar da realização dessa etapa, principalmente pela demora das atividades que a antecederam.

Finalmente, saímos de sala de aula e fomos para o ambiente externo da escola. Começamos os ensaios filmados e percebemos um defeito que seria nosso maior desafio até o momento: a captação de áudio. Como iríamos filmar externamente, precisávamos de um microfone que não captasse os ruídos do vento.

Depois de diversas tentativas, percebemos que não conseguiríamos esse material. Sendo assim, resolvemos improvisar uma solução: poderíamos fazer um filme mudo ou legendar as falas que porventura não estivessem com boa qualidade.

Posto isso de lado, chegamos no nosso primeiro dia de gravação. O figurino já havia sido pensado pelos figurinistas e maquiadoras e os últimos retoques foram dados nos primeiros horários de aula, quando o sol estava mais forte.

Foto 13

Maquiagem dos atores (Acervo pessoal, 2019)

Foto 14

Maquiagem dos atores 2 (Acervo pessoal, 2019)

Com as maquiagens e figurinos prontos, seguimos para as filmagens no meio da mata, com um kit completo: cadeiras, água e câmera. Improvisamos uma claquete, utilizando um caderno e um pincel para quadro branco. O uso da claquete foi questionado por alguns alunos que viam aquele objeto como algo supérfluo. O professor explicou que, sem ele, o trabalho de edição se tornaria bem mais árduo para selecionarmos as cenas filmadas e descartamos as que não usaríamos.

As filmagens tiveram uma duração de 4 dias, utilizando toda a tarde após as provas. Dois dias foram gravados na mata e, no outro dia, foram gravadas as cenas da cidade.

Foto 15

Filmagem na mata (Acervo pessoal, 2019)

Deixamos para o último dia as filmagens das paisagens que serviriam para a introdução do filme. A ideia inicial da introdução do nosso curta era usar como inspiração o filme *Meia noite em Paris*, no qual os primeiros minutos são de cartões postais de Paris com sol e chuva.

Nossa tentativa foi de mostrarmos as paisagens do que seria nosso céu, partindo do cenário mais seco para o mais verde. Os alunos responsáveis pela fotografia pesquisaram os melhores ângulos e paisagens para que, além da beleza, não filmassem casas, sítios, antenas e resquícios de que havia uma cidade ali perto.

Durante as gravações em que os atores contracenam, o roteiro sofreu algumas alterações. Improvisos foram encorajados pela equipe de direção e os alunos puderam dar vida aos seus personagens de forma mais efetiva e verossímil. Algumas alterações foram necessárias por motivo de força maior, e

cortes de cena tiveram que ser feitos. Algumas mudanças pontuais, como a substituição do personagem Porteiro pelo Mendigo foram pensadas durante conversas anteriores às filmagens.

Foto 16



Filmagem na mata (Acervo pessoal, 2019)

Posteriormente, ao termos todas as nossas cenas gravadas, cuidamos da edição. A ideia inicial era algum aluno cuidar de todas as etapas de edição, usando alguma ferramenta de edição de vídeo. Por falta de voluntários, tivemos que buscar ajuda de um editor para nos mostrar, em sala, como fazer usando o programa Veja Pro (VEGAS Pro, mais conhecido como *Vegas*, é um software de edição não linear da MAGIX.)

Começamos pelas cores, um elemento fílmico que geralmente não é levado em consideração por muitos espectadores, e merece um destaque especial. Para Martin (2007):

Embora a cor seja uma qualidade natural dos seres e das coisas que aparecem na tela, é legítimo analisá-la à parte, pois afinal o cinema esteve praticamente reduzido ao preto-e-branco durante quarenta anos, e, além disso, a melhor utilização da cor não parece consistir em considerá-la apenas como um elemento capaz de aumentar o realismo da imagem.

Realismo era exatamente o que não queríamos passar. Já que o cenário era em um local abstrato, seria interessante escolhermos uma cor que fugisse à realidade que vemos com nossos próprios olhos.

Pensando nisso, resolvemos fazer uma votação para escolher a cor que seria mais adequada a nossa visão de filme que queríamos transmitir ao telespectador. Vejamos:

Foto 17



Opção das palhetas de cores (Acervo pessoal, 2019)

As imagens acima representam também um elemento especial ao filme. A imagem da direita é a mais próxima da realidade. Na imagem do meio, as cores são ligeiramente apagadas, não tendo um destaque em nenhuma delas. E, por fim, a da esquerda possuía as cores mais vivas e dando uma coloração especial no azul e laranja.

Por unanimidade, escolhemos a primeira opção, pois queríamos mostrar um ambiente mais fora da realidade, com destaque a terra (laranja) e ao céu (azul), por se tratar do paraíso ou purgatório (dependendo da interpretação que se faça sobre o cenário do filme). Desta forma, as cores vivas da primeira palheta de cores representavam bem o que queríamos passar para nosso espectador.

A posteriori, selecionamos as cenas que utilizaríamos, em conjunto, descartando os takes que nos desagradavam. Nessa hora, os alunos perceberam na prática a utilização da nossa claquete improvisada, algo que nos permitiu mais agilidade e praticidade em selecionar as cenas.

Cada cena foi revista e escolhemos em conjunto a que utilizaríamos. Por exemplo: a cena 1 foi gravada com 3 ângulos diferentes e fizemos em cada um deles cerca de 5 takes; descartamos aqueles em que houve erros de gravação e escolhemos aqueles em que os atores mostraram uma desenvoltura melhor;

por fim, escolhemos os takes nos quais os ângulos são de acordo com a linguagem que queríamos em tela.

Montamos nossa capa e esperamos para mostrar a todos os resultados finais do nosso trabalho, que durou aproximadamente 2 meses, incluindo a pré-produção, produção, filmagem e edição.

Foto 18



Capa do Curta "Deus Negro"¹⁸(2019)

e) Quinto momento

Chegando ao fim de nosso trabalho, achamos que a exibição deveria ser um grande evento, mas que prestigiasse aqueles que participaram do curta tanto na parte técnica como os que atuaram. Convidamos todos os professores, funcionários e alunos participantes a assistirem conosco. Compramos refrigerantes, balões e sacos de pipoca.

18 O DVD encontra-se na biblioteca da escola.

Foto 19

Exibição do filme para os alunos, professores e funcionários (Acervo pessoal, 2019)

Antes da exibição, um dos alunos leu o texto de Neimar de Barros para situarmos os telespectadores em relação a nossa adaptação. Posteriormente, o professor explicou resumidamente o que discutimos em sala de aula: a referência imagética que fazemos de Deus e a visão que temos do céu de forma eurocêntrica e elitista.

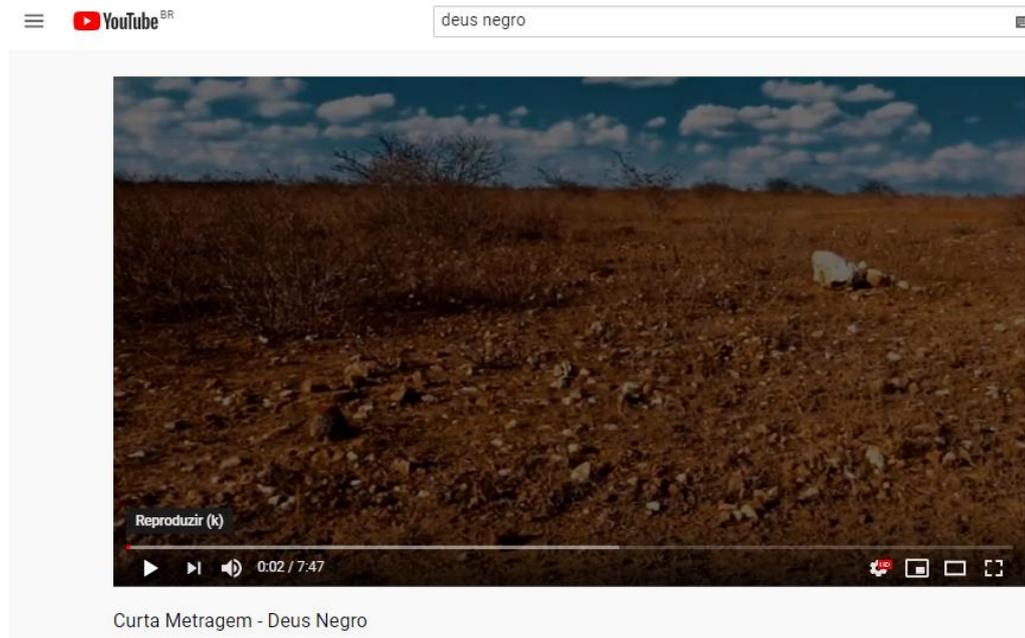
O filme tem duração de 7:40min e foi, ao final, bastante aplaudido por todos os presentes. Os alunos falaram da emoção de verem seu nome na tela depois de tanto trabalho árduo.

Depois da exibição, o professor fez os devidos agradecimentos e exibimos o making off (momento gravados dos bastidores) do filme. Este arrancou gargalhadas de todos os presentes ao longo dos 4:20min de duração.

Por fim, alguns alunos deram depoimentos para a sala de como foi participar das filmagens e da pré-produção do curta-metragem.

Pouco antes de nossa defesa da dissertação, o filme foi disponibilizado na plataforma do Youtube, e conta com centenas de visualizações. A iniciativa visa experienciar a prática de ensino-aprendizagem com o audiovisual e, assim, mostrar a possibilidade de desenvolvimento de um objeto de aprendizagem multimodal, no PROFLETRAS.

Foto 20



Layout do filme disponível no youtube¹⁹

¹⁹disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s-qaWkuileo>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de discutir acerca dos multiletramentos articulados com as aulas de língua portuguesa, buscando a formação de sujeitos capazes do exercício crítico da cidadania, esta pesquisa objetivou sanar as dificuldades vividas por muitos de nossos alunos. Além disso, buscamos meios necessários para que o aluno tivesse a percepção da responsabilidade que ele tem no meio social em que vive.

Assim, este projeto aplicado no ambiente escolar contribuiu para a formação da cidadania, tendo em vista que permite ao aluno produzir e fazer seu discurso circular, na vida escolar e extraescolar, ao mesmo tempo em que debate as responsabilidades individuais que ele possui com a sociedade.

Esta pesquisa torna-se ainda mais relevante quando percebemos que este gênero é pouco abordado em sala de aula, apesar do potencial lúdico e didático que possui. Portanto, mais professores devem acompanhar os avanços tecnológicos e trabalhar com os mais variados tipos de textos multimodais.

Entendemos que a presença do audiovisual, especificamente o curta-metragem, nas aulas de língua portuguesa é justificável, pois, apesar de seu objetivo maior ser geralmente o entretenimento, seu papel na sala de aula deve priorizar a construção do conhecimento dos estudantes. E essa prática deve ser estimulada por todos os professores.

Já no que se refere ao estudo sobre cinema e literatura, pudemos acompanhar (capítulo 2) como eles podem ter semelhanças e particularidades que devemos repassar para nossos alunos.

Dentre esses dois gêneros, o audiovisual está tomando conta do tempo cotidiano dos alunos em detrimento da literatura. Um trabalho que une a literatura com outras artes se torna uma forma, também, de promover este gênero que está sendo, cada vez mais, deixado de lado pelos jovens no Brasil.

No que se refere a cinema, podemos refletir sobre o que é arte e o que não é, uma discussão bastante atual no meio cinematográfico. Pudemos assistir a como reagem jovens de aproximadamente 14 anos com a afirmação

de que filmes como *Os vingadores* não é arte? Jovens estes que sabem tudo sobre o personagem Thor, mas nunca ouviram falar de Martin Scorsese.

Com isso, pudemos ter uma discussão bastante proveitosa sobre que cuidados um bom filme deve ter e pensarmos nos filmes aos quais assistimos, se eles tiveram essa minuciosidade em nos entregar um bom produto. Tornamo-nos mais críticos em relação ao cinema e ao filme em si.

Tivemos a oportunidade de colocar todos os nossos conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica (capítulo 3) em prática, o que foi uma atividade muito rica tanto para o professor como para os alunos, que puderam aprender os artifícios usados por cineastas enquanto faziam o mesmo para seu espectador.

O trabalho o gênero curta foi, também, enriquecedor, pois não era um gênero muito consumido nem pelos alunos e nem mesmo pelo professor. Apesar de amar o cinema de um modo geral, é muito gratificante aprendermos e estudarmos algo dentro deste universo sobre o qual não tínhamos tanto conhecimento e ao qual não dávamos o devido e merecido valor.

Somente pelo fato de vermos um texto literário ganhar vida nas telas, respeitando todos os processos que envolvem a produção - e tudo isso em poucas aulas - já nos garante um orgulho sem tamanho. A satisfação de fazer os alunos se orgulharem de verem seus nomes na tela foi um presente extra.

Em relação à temática, tivemos um confronto de sentimentos. Ficamos tristes por um lado por sabermos que, mesmo em 2019, ainda tenhamos que dedicar nossos esforços no combate ao racismo. Ainda mais triste ficamos ao perceber que diariamente vemos um retrocesso neste sentido.

Por outro lado, ficamos extremamente felizes em conseguirmos produzir uma obra que, mesmo de forma minúscula, contribui para a promoção da raça e da cultura negra. Os alunos que participaram do filme puderam ser referência para representar diversos outros que não se sentem representados desde o momento em que ligam suas TVs.

Em tempos em que a ignorância é usada como arma de governos, a cultura é sempre a primeira vítima, pois ela pode ser uma ferramenta para livrar as pessoas das correntes da burrice. Para isso, é ainda mais importante enaltecer a cultura e fazermos nosso papel em sala de aula para difundi-la.

Esta foi, sem dúvida, a atividade mais gratificante que desempenhamos nestes anos como professor. Unir minhas duas paixões, o cinema e a sala de aula, foi enriquecedor, tanto para o professor quanto para os alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Flávio. (2003) **Literatura, cinema e televisão**. In: PELLEGRINI, Tânia et all. (2003) *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural.
- ALMEIDA, B. **Vídeo e televisão na sala de aula: limites e possibilidades para mobilizar a reflexão e promover a formação integral**. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista —Júlio Mesquita Filho—UNESP.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine e SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, SP, Brasil. 2017
- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2008
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001
- COMPARATO, Doc. **Roteiro: Arte e técnica de escrever para cinema e televisão**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica LTDA, 1983.
- DINIZ, Thais Flores Nogueira. **Literatura e Cinema: da semiótica à tradução cultural**. Ouro Preto: Editora UFOP, 1999.
- DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e união da Vitória, PR: Kaygangue, 2008.
- DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DURKHEIM, E., **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. 1912
- FERRO, M. **O Filme: uma contra-análise da sociedade**. in. NORA, Pierre (org.). *História: novos objetos*. R.J.: Francisco Alves, 1975.
- EPSTEIN, Jean. **O Cinema e as Letras Modernas**. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema*. Rio de Janeiro, Graal, 1991
- FERRO, Marc. **O filme: uma contra-análise da sociedade?** In: NORA, Pierre (org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FREIRE, Március. **Sombras esculpindo o passado: métodos... e alguns lapsos de memória no estudo das relações do Cinema com a História.** IN: Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.16, n.9/10, p.705-719, set.-out.2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GAUDREAU, André; JOST, François. **A narrativa cinematográfica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação in Revista Brasileira de Educação. 2003

JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção.** Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. re. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOHNSON, Randal. **Literatura, Cinema e Televisão.** São Paulo: Editora Senac, 2003.

JOSEF, Bella. **A máscara e o enigma.** Rio de Janeiro: Francisco Alves/EDUEL, 2006.

KABADAYI, Lale. **The role of short film in education.** Procedia - Social and Behavioral Sciences . [on-line] İzmir, Turkey: Ege University. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257716290_The_Role_of_Short_Film_in_Education/download. Acesso em: 08/03/2019.

KAFKA, Franz. **A metamorfose.** 14^o ed. Tradução de Modesto Carone, Companhia das Letras, São Paulo, 1997

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, Marcel; tradução Paulo Neves. **A linguagem cinematográfica.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Usando o cinema na sala de aula.** Joinville, Editora Univelle, 2006.

MOLETTA, Alex. **Criação de curta metragem em vídeo digital: uma proposta de produção de baixo custo.** São Paulo: Summus, 2009.

MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola: Arte audiovisual dentro e fora da sala de aula.** São Paulo: Summus, 2014.

NETO, Simplício. **O Brasil em curta-metragem: Uma breve história.** *Revista Cine Cachoeira.* [on-line]. Edição 3. Bahia. UFRB, março de 2012. Disponível

em: www.ufrb.edu.br/cinecachoeira/2011/12/o-brasil-em-curta-metragem/ 2236-5990. Acesso em: 07/03/2009.

PELLEGRINE, Tânia. **Literatura, Cinema e Televisão**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

ROJO, Raxane; Moura, Eduardo. **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson, 2002.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos** In: **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001

SOETHE, Paulo Astor. **Literatura Comparada**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.) **Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. Vol. 2

SPACA, Rafael. **Curtametragem**. São Paulo: Verve, 2017

TADDEI, Nazareno. **Leitura estrutural do filme**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

Sites acessados:

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>

<https://cultura.estadao.com.br/blogs/luiz-zanin/de-quixote-a-macunaima-a-literatura-atra/>

<https://www.almapreta.com/editorias/realidade/curta-metragem-dirigido-por-cineasta-negro-coloca-o-racismo-estrutural-em-debate>

<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/19/racismo-e-machismo-mantem-mulheres-negras-no-grupo-de-menores-salarios-do-pais/>

<https://www.youtube.com/watch?v=s-qaWkuileo&t=2s>

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51341828>

Anexos

Anexo I

Aluno: _____
 8º ano: _____

Racismo é a denominação da discriminação e do preconceito (direta ou indiretamente) contra indivíduos ou grupos por causa de sua etnia ou cor. É importante ressaltar que o preconceito é uma forma de conceito ou juízo formulado sem qualquer conhecimento prévio do assunto tratado, enquanto a discriminação é o ato de separar, excluir ou diferenciar pessoas ou objetos.

Tipos de racismo

→ **Preconceito e discriminação racial ou crime de ódio racial**

Nessa forma direta de racismo, um indivíduo ou grupo manifesta-se de forma violenta física ou verbalmente contra outros indivíduos ou grupos por conta da etnia, raça ou cor, bem como nega acesso a serviços básicos (ou não) e a locais pelos mesmos motivos. Nesse caso, a lei 7716, de 1989, do Código Penal brasileiro prevê punições a quem praticar tal crime.

→ **Racismo institucional**

De maneira menos direta, o racismo institucional é a manifestação de preconceito por parte de instituições públicas ou privadas, do Estado e das leis que, de forma indireta, promovem a exclusão ou o preconceito racial. Podemos tomar como exemplo as formas de abordagem de policiais contra negros, que tendem a ser mais agressivas. Isso pode ser observado nos **casos de Charlottesville**, na Virgínia (EUA), quando após sucessivos assassinatos de negros desarmados e inocentes por parte de policiais brancos, que alegavam o estrito cumprimento do dever, a população local revoltou-se e promoveu uma série de protestos.

→ **Racismo estrutural**

De maneira ainda mais branda e por muito tempo imperceptível, essa forma de racismo tende a ser ainda mais perigosa por ser de difícil percepção. Trata-se de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutido em nossos costumes e que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Podemos tomar como exemplos duas situações:

1. O **acesso de negros e indígenas** a locais que foram, por muito tempo, espaços exclusivos da elite, como universidades. O número de negros que tinham acesso aos cursos superiores de Medicina no Brasil antes das **leis de cotas** era ínfimo, ao passo que a população negra estava relacionada, em sua maioria, à falta de acesso à escolaridade, à pobreza e à exclusão social.
2. Falas e hábitos pejorativos incorporados ao nosso cotidiano tendem a reforçar essa forma de racismo, visto que promovem a exclusão e o preconceito mesmo que indiretamente. Essa forma de racismo manifesta-se quando usamos expressões racistas, mesmo que por desconhecimento de sua origem, como a palavra **“denegrir”**. Também acontece quando fazemos piadas que associam negros e indígenas a situações vexatórias, degradantes ou criminosas ou quando desconfiamos da índole de alguém por sua cor de pele. Outra forma de racismo estrutural muito praticado, mesmo sem intenção ofensiva, é a adoção de eufemismos para se referir a **negros ou pretos**, como as palavras “moreno” e “pessoa de cor”. Essa atitude evidencia um desconforto das pessoas, em geral, ao utilizar as palavras “negro” ou “preto” pelo estigma social que a população negra recebeu ao longo dos anos. Porém, ser negro ou preto não é motivo de vergonha, pelo contrário, deve ser encarado como motivo de orgulho, o que derruba a necessidade de se “suavizar” as denominações étnicas com eufemismos.

Racismo e preconceito

Não podemos resumir **preconceito** a **racismo**, visto que o preconceito pode advir de várias outras diferenças, como gênero, local de origem e orientação sexual. Porém, o racismo é uma forma de preconceito e, como as outras formas, manifesta-se de diversas maneiras, fazendo vítimas todos os dias.

Segundo a Revista Retratos, seção do site Agência de Notícias IBGE, vinculado ao Governo Federal, no senso do IBGE de 2016, os **autodeclarados pretos ou pardos** ainda eram maioria nos índices de analfabetismo e desemprego e obtinham menor renda mensal. Isso implica, segundo o site, a manutenção de um sistema excludente, que só poderia ser resolvido, segundo o Prof. Dr. Otair Fernandes, sociólogo e coordenador do Laboratório de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Leafro/UFRRJ), com a adoção de políticas públicas afirmativas para valorizar quem foi sistematicamente marginalizado e excluído da sociedade durante tanto tempo. Nesse caso, seriam necessárias mais que atitudes individuais (de conscientização), mas uma atuação dos poderes públicos para promover políticas de inserção e não exclusão dos pretos e pardos no Brasil.

O **preconceito racial** não é exclusivo do Brasil, visto que, em maior ou menor escala, todos os países colonizadores e colonizados apresentam, em algum grau, índices de preconceito racial contra negros ou, no caso de países colonizados, nativos daquele local. Também é importante ressaltar que uma ação de preconceito somente é considerada racista quando há uma utilização sistêmica e baseada em uma estrutura de poder e dominação contra a

etnia da vítima.

Causas do racismo

A discriminação pela origem pode ser reportada desde a Antiguidade, quando povos gregos e latinos classificavam os estrangeiros como **bárbaros**. A origem da designação do preconceito de raça, em específico, é mais nova, tendo sido alavancada nos séculos XVI e XVII pela expansão marítima e colonização do continente americano. O domínio do “novo mundo” (assim chamado pelos europeus), o genocídio dos povos nativos e a escravização sistêmica de povos africanos geraram um movimento de tentativa de justificação de tais relações de poder por uma suposta **hierarquia das raças**.

Os europeus consideravam, em sua visão eurocêntrica, que povos de origem europeia nata seriam mais inteligentes e capazes para dominar e prosperar, enquanto os negros e indígenas foram, por muitas vezes, considerados animais.

No século XIX, com o impulso positivista sobre as ciências, teorias científicas racistas surgiram para tentar hierarquizar as raças e provar a **superioridade da raça branca pura**. O filósofo, diplomata e escritor francês Arthur de Gobineau (1816-1882) é um dos que mais se destacaram nesse cenário com o seu *Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas*.

Surgiu também no século XIX um estudo baseado na antropologia, na fisiologia e na psicologia chamado de **craniometria** ou **craniologia**. Tal estudo consistia em retirar medidas de crânios de indivíduos e comparar as medidas com dados como propensão à violência e coeficientes de inteligência. Hoje em dia, contudo, os estudos sérios tanto com embasamento sociológico e psicológico quanto com embasamento genético não dão mais crédito às teorias racistas do século passado. O nazismo alemão e entidades como a Klu Klux Klan, nos Estados Unidos, utilizaram e utilizam essas teorias raciais ultrapassadas para justificar a supremacia da raça branca.



Homens da Ku Klux Klan com novos membros usando máscaras faciais em Stone Mountain, próximo da Geórgia, EUA, em 1949.

No Brasil, as **causas do racismo** podem ser associadas, principalmente, à longa escravização de povos de origem africana e a tardia abolição da escravidão, que foi feita de maneira irresponsável, pois não se preocupou em inserir os escravos libertos na educação e no mercado de trabalho, resultando em um sistema de marginalização que perdura até hoje.

Racismo no Brasil

Quando a **Lei Áurea** foi promulgada, em 13 de maio de 1888, ficou proibida a escravização de pessoas dentro do território brasileiro. O Brasil foi o último grande país ocidental a extinguir a escravidão e, como aconteceu na maioria dos outros países, não se criou um sistema de políticas públicas para inserir os escravos libertos e seus descendentes na sociedade, garantindo a essa população direitos humanos, como moradia, saúde e alimentação, além do estudo formal e posições no mercado de trabalho.

Os escravos recém-libertos foram habitar os locais onde ninguém queria morar, como os morros, na costa da Região Sudeste, formando as **favelas**. Sem emprego, sem moradia digna e sem condições básicas de sobrevivência, o fim do século XIX e a primeira metade do século XX do Brasil foram marcados pela miséria e sua resultante violência entre a população negra e marginalizada.

Quanto à população indígena sobrevivente do genocídio promovido contra o seu povo, havia cada vez mais invasão de suas terras e desmembramento de suas aldeias. Essas ações sistêmicas promoveram e sustentam até hoje a **exclusão racial** em nosso país, o que resultou em diversos estudos sociológicos. Dentre eles, destacamos os estudos de dois pensadores brasileiros:



As favelas sustentam a ideia de exclusão racial e social desde a abolição da escravatura até os dias atuais.

Nos Estados Unidos, personalidades como Martin Luther King, Rosa Parks, Muhammad Ali e Malcolm X, além de movimentos radicais como os *Panteras Negras*, lutavam, uns utilizando-se da resistência pacífica e outros do combate, contra a segregação.



Ilustração de Malcolm X, um dos líderes do movimento negro nos Estados Unidos, na década de 1960.

Lei para crime de racismo

Em janeiro de 1989, foi sancionada a **lei nº 7716**, que tipifica como crime qualquer manifestação, direta ou indireta, de segregação, exclusão e preconceito com motivação racial. Essa lei representa um importante passo na luta contra o **preconceito racial** e prevê penas de um a três anos de reclusão aos que cometerem crimes de ódio ou intolerância racial, como negar emprego a pessoas por sua raça ou acesso a instituições de ensino e a estabelecimentos públicos ou privados abertos ao público. Quando o crime de incitação ocorrer em veículos de comunicação, a pena pode chegar a cinco anos. Essa lei também torna crime a fabricação, divulgação e comercialização da suástica nazista para fins de preconceito racial.

Desde 2015, tramita no Congresso Nacional um projeto de lei do então Senador da República Paulo Paim (PT – RS) que modifica o Código Penal brasileiro, tornando o racismo um agravante para outros crimes. Se implantado, o projeto de lei resultará em penas mais severas para os crimes de lesão corporal e homicídio, quando estes resultarem de ódio e preconceito racial.

Racismo reverso

Ultimamente, uma discussão que tem levantado opiniões divergentes nas redes sociais e na mídia em geral é se existe ou não o chamado **racismo reverso**. Racismo reverso seria a forma clássica de preconceito motivado pela raça, cor ou etnia, porém, contra brancos, ou de negros contra brancos. Os que concordam com esse posicionamento tendem a utilizá-lo como uma defesa, alegando que, muitas vezes, pessoas negras tecem ofensas racistas contra pessoas brancas. Para esclarecer esse assunto, precisamos observar alguns pontos.

Primeiro, o que é considerado racismo vai muito além de ofensas verbais. Temos um longo processo de segregação, muitas vezes institucionalizado, que mantém uma cadeia de exclusão dos negros da sociedade, da educação e da economia, os quais, na maior parte dos casos (inclusive na África do Sul, país com 40% da população branca), são dominadas por brancos.

Em segundo lugar, é preciso levar em conta os **fatores históricos**. Os negros foram sistematicamente escravizados, tratados como animais e, após a abolição do escravismo nos países ocidentais, excluídos e marginalizados. Isso significa dizer que existe uma cadeia de fatores históricos que tornam o preconceito e o ódio contra negros (e contra índios, que viveram situações similares) racismo.

Houve, inclusive, tentativas científicas de justificar tal prática. No entanto, nunca houve um momento na história moderna e contemporânea em que os **brancos fossem escravizados por negros**, tratados como animais e marginalizados social e economicamente. Por isso, é complicado tratar uma ofensa racial isolada contra pessoas brancas com a mesma gravidade com que se trata o racismo contra os negros e indígenas. Além disso, o racismo tende a ser ativo, enquanto o que se chama de racismo reverso, **reativo**, visto que ele resulta de um sistema racista que exclui as populações não brancas há anos.

De qualquer modo, a lição que podemos tomar é que o preconceito, a discriminação e o ódio contra quem é diferente (pela cor, religião, nacionalidade ou até pela orientação sexual) não deve ter mais espaço em nossa sociedade. O século XXI deve procurar o progresso, e o preconceito somente representa o atraso.

Racismo na escola

Infelizmente, o racismo ainda ocorre dentro da escola, podendo manifestar-se de maneira nítida e explícita ou de maneira disfarçada. Encontramos casos de discriminação racial cometidos por estudantes, por e servidores das instituições e por pais e mães de alunos contra os servidores escolares. Esse tipo de manifestação direta de racismo por parte das instituições foi comum em tempos mais antigos, quando a discriminação racial não era crime no Brasil ou quando a segregação racial oficial ainda acontecia – nos Estados Unidos, por exemplo.

Além do racismo explícito, casos de racismo estrutural são ainda frequentes nas instituições escolares brasileiras. Um exemplo disso é a discriminação contra os cortes de cabelo ou penteados afro, como o **blackpower**, tanto para meninas quanto para meninos negros. Outro exemplo é a manifestação de preconceito racial por meio da **intolerância religiosa**, quando praticada contra religiões de origem africana.



Discriminação contra cortes de cabelo de pessoas negras pode ser comum nas escolas.

Em seu livro *Responsabilidade e Julgamento*, a filósofa judia alemã, refugiada e erradicada nos Estados Unidos, **Hannah**

Arendt, escreve um capítulo chamado *Reflexões sobre Little Rock*, dedicado a comentar sobre um fato ocorrido na cidade de Nova Orleans, em 1960. A pequena estudante **Ruby Bridges**, que com apenas seis anos de idade foi uma das seis crianças negras aprovadas para estudar em escolas frequentadas apenas por brancos em Nova Orleans, sofreu com o preconceito na escola, que, até então, era exclusiva para pessoas brancas. A comunidade foi contra, e muitos alunos e familiares de alunos ameaçaram a família de Ruby. Alunos saíram da escola, e quase todos os professores recusaram-se a lecionar para Ruby, com exceção da professora Barbara Henry, que teria lecionado sozinha para a garotinha por mais de um ano.

Dwight Eisenhower, presidente dos Estados Unidos que contribuiu significativamente para o fim da segregação racial nas escolas e nas forças armadas americanas, designou quatro agentes federais que ficaram responsáveis por cuidar da segurança de Ruby em seu início escolar. Os policiais acompanhavam a menina no trajeto de casa à escola e ainda tinham que cuidar de sua segurança dentro da escola. Durante muito tempo, por medida de segurança, Ruby comeu apenas a comida trazida de casa para evitar possível envenenamento caso comesse o lanche oferecido pela instituição.

Casos de racismo

Casos de racismo chamaram a atenção dos brasileiros por envolverem pessoas famosas ou terem sido compartilhados nas redes sociais. Podemos destacar o caso do **goleiro Aranha**, então jogador do Santos, que em 2014 foi chamado de “**macaco**” por vários torcedores do Grêmio após o time sofrer derrota em um jogo da Copa do Brasil. O caso foi filmado, medidas legais foram tomadas, e o Grêmio foi expulso da Copa do Brasil.

Houve também, em 2015, uma ocorrência de discriminação racial em uma loja de grife situada na Rua Augusta, em São Paulo, em que um **menino negro**, filho adotado de um cliente branco, ouviu da atendente que ele deveria sair e não poderia ficar ali (na calçada, próximo à entrada da loja).

Infelizmente, o racismo é recorrente, e essa notoriedade negativa de certos casos ainda representa uma pequena parcela do racismo brasileiro. Nesses casos, as vítimas somente foram reconhecidas, amparadas e levantaram a opinião pública contra a discriminação racial porque havia pessoas instruídas e amparadas por um status social que os permitia ter voz. E os casos de racismo que nunca aparecerão na mídia? E os casos de pessoas ofendidas, discriminadas, violentadas e mortas, nas periferias e nos interiores, por representantes do Estado e por civis? Esses casos ainda são inúmeros e devem também chamar a atenção popular.

Texto completo disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>